

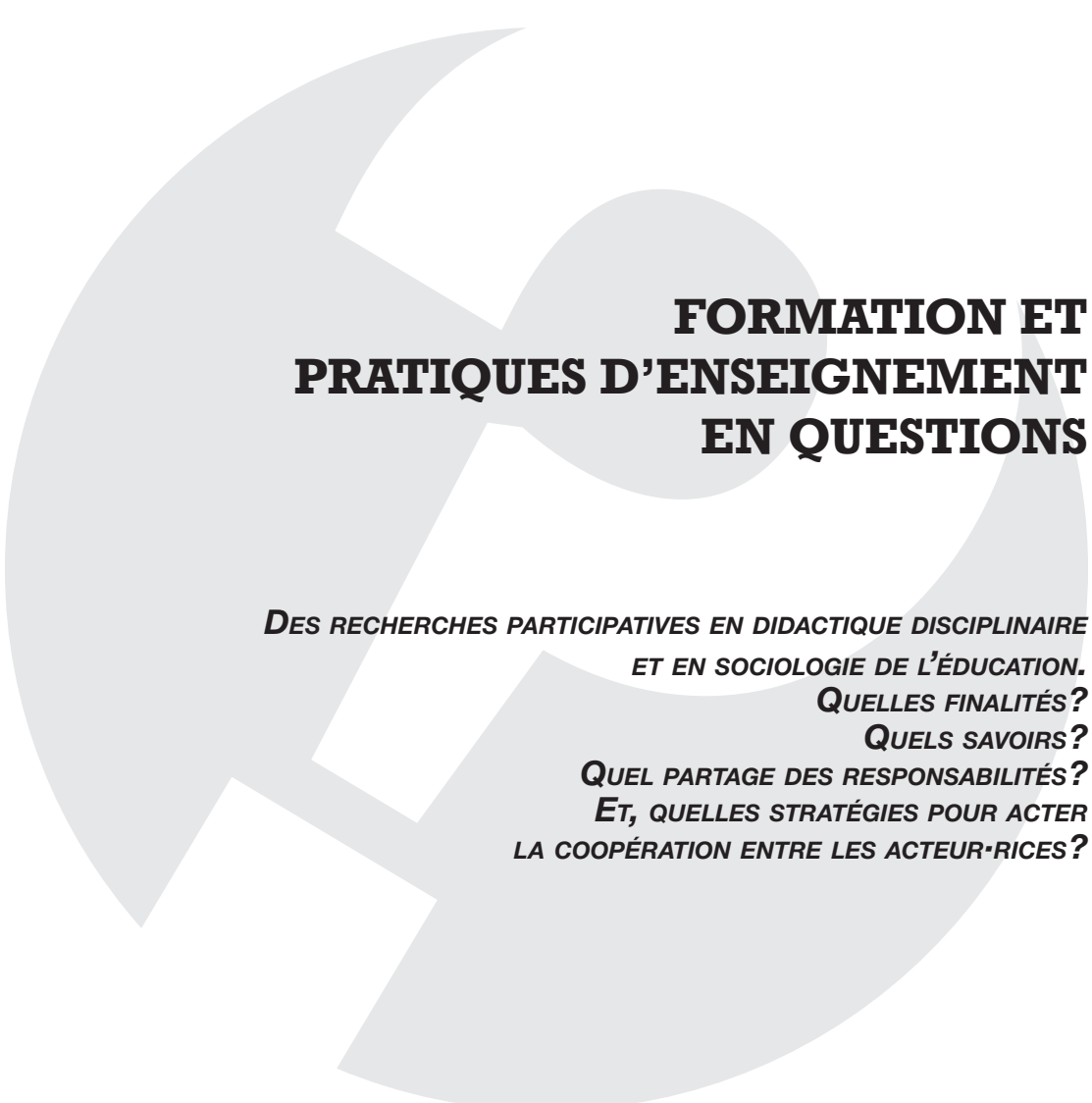


Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation

Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage
des responsabilités ? Et quelles stratégies pour
acter la coopération entre les acteur·rices ?



Patrick Roy
Justine Letouzey-Pasquier
Bertrand Gremaud



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***DES RECHERCHES PARTICIPATIVES EN DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE
ET EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION.***

QUELLES FINALITÉS?

QUELS SAVOIRS?

QUEL PARTAGE DES RESPONSABILITÉS?

***ET, QUELLES STRATÉGIES POUR ACTER
LA COOPÉRATION ENTRE LES ACTEUR·RICES?***

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier
et Bertrand Gremaud
N° 29, 2025

Comité de rédaction

Virigil Brügger (IRD)
Vincent Capt (HEP-VD)
Pierre-François Coen, UNI Fribourg (rédacteur responsable)
Michaël Da Ronch (HEP-VS)
Katja De Carlo (SUPSI)
Christophe Gremion (HEFP)
Sébastien Jolivet (UNI Genève)
Maud Lebreton-Reinhard (HEP BEJUNE)
Viridiana Marc (IRD)
Roland Pillonel (UNI Fribourg)
Patrick Roy (HEP FR)

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

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

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



***Des recherches participatives en didactique disciplinaire
et en sociologie de l'éducation.
Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des
responsabilités ? Et, quelles stratégies pour acter
la coopération entre les acteur·rices ?***

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud

TABLE DES MATIERES

<i>Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation : Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des responsabilités ? Et quelles stratégies pour acter la coopération entre les auteur·rices ?</i> Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud	7
<i>La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent</i> Sandrine Aeby Daghe et Glais Sales Cordeiro	37
<i>Entre pratiques courantes et expérimentation de séquences didactiques en grammaire pour envisager une ingénierie didactique interactive</i> Anouk Darne-Xu, Véronique Marmy Cusin, Virginie Degoumois, Ecaterina Bulea Bronckart et Roxane Gagnon	53
<i>Construire un outil didactique dans une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : quels enjeux ?</i> Solenn Petrucci	75
<i>Recherches collaboratives et construction de nouveaux phénomènes didactiques : le cas des « séquences forcées » en didactique des Sciences de la vie et de la Terre</i> Christian Orange et Denise Orange Ravachol	93
<i>Des objets didactiques pour questionner les sciences à l'école primaire : les albums de littérature de jeunesse</i> Frédéric Charles	111
<i>Processus de co-construction de ressources numériques en recherche participative pour l'enseignement et l'étude de l'astronomie dans le premier degré</i> Géraldine Boivin-Delpieu	125
<i>La recherche-action participative en éducation : entre praxéologie et épistémologie pratique</i> Éric Tortochot et Pascal Terrien	141
<i>Le défi de vigilance méthodologique en recherche collaborative : des ficelles pour négocier des tensions dans des activités de co-analyse de savoirs avec des enseignants migrants</i> Serigne Ben Moustapha Diédhiou et Joëlle Morrisette	163



<i>Des stratégies d'animation d'entretiens collectifs collaboratifs pour construire l'altérité</i> Joëlle Morrisette et Serigne Ben Moustapha Diédhiou	181
<i>Développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique : fondements et modalités de mise en œuvre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 1)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	201
<i>Construire un micro-univers discursif partagé et développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique dans le cadre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 2)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	239



***Des recherches participatives en didactique
disciplinaire et en sociologie de l'éducation :
Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage
des responsabilités ? Et quelles stratégies pour
acter la coopération entre les acteur·rices ?***

Patrick ROY (Haute école pédagogique de Fribourg)

Justine LETOUZEY-PASQUIER (Haute école pédagogique de Fribourg)

Bertrand GREMAUD (Haute école pédagogique de Fribourg)

1. Introduction

Les recherches participatives ont pris naissance dans le creuset des sciences humaines et sociales aux États-Unis dans les années quarante avec les recherches-actions. Ces recherches ont par la suite foisonné dans plusieurs pays latino-américains dans le contexte de la lutte des classes populaires afin de contrer les inégalités sociales et le mode classique de production des connaissances dans les recherches en éducation dont les retombées servaient peu les pratiques professionnelles des acteur·rices du terrain (Anadón & Savoie-Zajc, 2007). Prenant plus spécifiquement le format d'une Recherche-Action-Participative (R-A-P) « investigación-acción » (Pinto, 1987), il était attendu dans ces recherches que les chercheur·es s'investissent politiquement et idéologiquement en faisant en sorte de contribuer à l'élévation du niveau de vie et à l'émancipation (empowerment) des personnes les plus démunies de la société (Vinatier & Morrissette, 2015). Avec un fort ancrage dans les milieux de la pratique, les recherches-actions sont fondées sur deux principes directeurs (Guay & Prud'homme, 2018). Le premier est le pragmatisme dont les fondateurs sont John Dewey (1934) et Kurt Lewin (1946). Lewin insistait sur l'idée que les recherches en éducation doivent apporter des réponses aux problèmes professionnels et servir à opérer des transformations sociales, en particulier pour freiner l'accroissement des inégalités sociales au sein des institutions. Le second principe, le socioconstructivisme, met l'accent sur le rôle des interactions (médiations) sociales (Vygotski, 1985/1934) entre les acteur·rices dans le traitement des problèmes professionnels, pour la coconstruction des connaissances et la mise en place d'actions concrètes sur le terrain. Depuis, ces principes se cristallisent à travers les fondements des multiples catégories de recherches participatives se déployant dans différents domaines de connaissance du champ éducatif et bien au-delà.



La place accordée aux recherches participatives et leur ancrage institutionnel varient selon les États. Alors que certaines institutions en France s'opposent encore à ce type de recherche, aux États-Unis et au Canada, elles sont inscrites comme modèles dans les « school-university Collaborative Action Research model (CAR) » qui mettent au premier plan une nécessaire communauté d'apprentissage interprofessionnelle (chercheur·es formateur·rices, enseignant·es et étudiant·es) pour soutenir les enseignant·es novices dans le développement de leur professionnalité (Mitchell et al., 2009; Vinatier & Morrisette, 2015)

Dans le monde éducatif, les recherches participatives impliquant conjointement des chercheur·es et des acteur·rices du terrain revêtent des formes plurielles (Morrisette, 2013; Roy, 2021a), parmi lesquelles la recherche-action (Allard-Poesi & Perret, 2003; Savoie-Zajc, 2001; Susman & Evered, 1978), la recherche collaborative (Bednarz, 2013; Desgagné, 1997; Morrisette, 2013), la Lesson study (Clivaz, 2015; Fernandez & Yoshida, 2012; Lewis et al., 2006), la design-based research (Amiel & Reeves, 2008; Bell, 2004; Wang & Hannafin, 2005), la recherche-intervention (Broussal et al., 2015; Duchesne & Leurebourg, 2012; Marcel, 2023), l'intervention-recherche (Amigues, 2009; Espinassy et al., 2018; Félix & Saujat, 2015), l'intervention formative (Penuel, 2014; Sannino et al., 2018; Vastine et al., 2005), la recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) ou encore l'ingénierie didactique coopérative (Daguzon & Marlot, 2019; Joffredo-Le Brun et al., 2018; Marlot & Roy, 2020; Morales et al., 2017).

Au sens large, le « participatory inquiry paradigm » englobe pas moins d'une trentaine de catégories de recherches partageant certains positionnements axiologiques, épistémologiques ou méthodologiques (Heron & Reason, 1997). Selon les orientations théoriques adoptées et la manière d'appréhender le travail conjoint des acteur·rices, ces recherches se différencient toutefois par leurs finalités, leurs objets d'étude, leurs contextes de déploiement, leurs modalités opératoires, les statuts et les niveaux d'engagement accordés aux différents acteur·rices, ainsi que par la nature des savoirs mobilisés ou générés (Brière & Espinassy, 2021; Roy, 2021a). Or, les frontières n'y sont pas étanches. Comme le relèvent Vinatier et Morrisette (2015, p. 137) à propos de la recherche collaborative, celle-ci est hétérogène et polysémique : « La notion de "recherche collaborative" réfère, dans le rapport qu'entretiennent les chercheurs avec les professionnels sur les terrains de leurs pratiques, à un type d'engagement dont la définition demeure fort instable ». Ces chercheuses ajoutent cependant que « la polysémie inhérente à l'adjectif "collaboratif" explique au moins en partie la diversité de ses usages » (Ibid., p. 137). La tentative de caractériser les recherches participatives en les mettant en perspective peut s'avérer ardue pour tout·e chercheur·e en raison des nombreux emprunts théorico-méthodologiques et empiètements de territoire (Morrisette et al., 2017). Néanmoins, ces recherches partagent certains traits communs que nous explicitons dans ce qui suit.



1.1 Un processus équitable de coconstruction des savoirs avec des retombées tangibles dans les communautés scientifique et professionnelle

Soulignons d'entrée de jeu que la production du savoir dans une recherche participative est une œuvre collective, et non pas individuelle, comme le soulignent Bourassa et ses collègues (2007) dans le liminaire de leur ouvrage « Les outils de la recherche participative » :

La recherche participative part de la conviction que le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate des circonstances dans lesquelles cette relation se produit. En recherche participative, les savoirs sont rarement l'œuvre d'un seul sujet surtout lorsque cette réflexion concerne le lien éducatif et les processus selon lesquels ce lien se forme. (Bourassa et al., 2007, p. 1-2)

Le principe qui implique l'idée de faire de la recherche « avec et pour » plutôt que « sur » les acteur·rices du terrain (Lieberman, 1986) est relativement partagé dans le périmètre des recherches participatives (Desgagné & Bednarz, 2005). Le « avec et pour » qui constitue « un élément fondateur » (Roditi, 2013, p. 354) de celles-ci signifie que chacun·e a la possibilité de contribuer à la réalisation d'un projet commun défini et mis en œuvre par le collectif. Dans un tel projet, Serge Desgagné (l'une des figures de proue de la recherche collaborative au Québec) et ses collègues rappellent l'importance à la fin des années 90 de reconnaître aux acteur·rices du terrain la « compétence d'acteur·rice en contexte » (Giddens, 1987) (Desgagné et al., 2001). En tant que collaborateur·rices à la recherche, ils et elles contribuent à côté des chercheur·es au « développement des connaissances liées à la pratique et, bien sûr, au développement de la pratique elle-même » (Ibid., p. 35). Cette compétence s'inscrit à l'époque dans les travaux de Schön (1983, 1987) sur l'épistémologie du savoir professionnel des acteur·rices du terrain, et plus récemment sur la « nouvelle épistémologie de la pratique »¹ qu'il promeut (Schön, 2011) où le savoir d'expérience, en tant que savoir contextualisé et singulier de la pratique, joue un rôle central dans le processus de coconstruction de savoirs locaux par un collectif. À ce propos, Desgagné et ses collègues (2001) mettent en avant une conception particulière de la collaboration au sein d'une recherche collaborative. Celle-ci se base sur la nécessité de prendre en compte à la fois les cultures de la recherche et de la pratique afin de développer une nouvelle culture épistémique conjointe au sein de laquelle les acteur·rices sont appelé·es à générer de nouveaux savoirs au carrefour des savoirs savants et des savoirs d'action. Cette conception de la collaboration :

veut que les partenaires, issus de cultures différentes de production des savoirs (culture de recherche et culture de pratique) se retrouvent autour d'un intérêt commun (un aspect de la pratique à explorer), s'y engagent

1. Cette épistémologie s'inscrit en rupture avec le paradigme de la rationalité technique selon laquelle les réponses aux problèmes professionnels se trouvent exclusivement dans les savoirs savants issus de la recherche.



sur la base du respect de leurs intérêts respectifs liés aux enjeux de leurs cultures de production des savoirs (un intérêt de questionnement pratique pour les enseignants et de recherche formelle pour les chercheurs), tout en se laissant imprégner de la perspective des uns et des autres (une coconstruction de savoir, au carrefour des savoirs savants et des savoirs d'action). (Desgagné et al., 2001, p. 58).

Ces chercheur·es fondent ainsi leur modèle de recherche collaborative en privilégiant « une activité réflexive aménagée en vue que les partenaires y coconstruisent un savoir lié à la pratique, et surtout que cette activité réflexive puisse servir deux fonctions à la fois : formation et recherche » (Desgagné et al., 2001, p. 58). C'est en réfléchissant sur soi et avec les autres que les acteur·rices sont en mesure de s'auto-critiquer, et par le fait même de s'auto-former (Desgagné, 2007). Dans cette perspective, Bourassa et Boudjaou (2013, p. 1) relèvent que la participation active des acteur·rices du terrain se justifie largement dans la mesure où « l'amélioration d'une pratique professionnelle passe par un effort de réflexivité dans et sur l'action et non simplement dans l'application de savoirs formels décontextualisés ». Pour Paquay (2005), il importe de former des enseignant·es capables d'analyser leur propre pratique, d'innover, de produire individuellement, et surtout collectivement, des réponses originales aux problèmes de leur métier. Dans cette œuvre épistémique collective, les acteur·rices du terrain tout comme les chercheur·es ont le statut de « coconstructeur·rice de savoir » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 248) :

Car la reconnaissance du savoir d'action du praticien le place de plain-pied comme un "constructeur de savoir", un savoir qui demeure sans doute informel, tacite, tant qu'il n'est pas explicité par la recherche, mais un savoir tout de même "agissant" dans la pratique concernée. En ce sens, le chercheur ne peut plus prétendre construire un savoir pour le praticien sans considération, à la base, du savoir qu'avec ou sans lui le praticien construit et fait évoluer tout au long de son expérience. D'où la nécessité, d'ordre épistémologique tout autant que méthodologique, pour le chercheur, d'intégrer le praticien dans la construction d'un savoir lié à la pratique.

La production de savoirs qui intéressent à la fois les communautés scientifique et professionnelle correspond à une vision démocratique de la recherche dans un courant plus large de démocratisation du savoir (Anadón, 2007; Desgagné & Bednarz, 2005; Vinatier & Morrisette, 2015). En mettant en relation ces deux types de communautés, les recherches participatives offrent « une voie de plus en plus pertinente pour alimenter la création d'un champ de connaissances propres à l'enseignement ainsi que la construction de savoirs crédibles pour les praticiens » (Beauchesne et al., 2005, p. 379). Si l'on revient au principe du pragmatisme (Dewey, 1934; Lewin, 1946) autour duquel les recherches participatives prennent ancrage, celui-ci questionne le rapport entre science et pratique et récuse d'emblée la dualité théorie-pratique (Dewey, 2003). Ce principe véhicule l'idée que la



pratique n'est jamais une application de théories scientifiques, mais plutôt le lieu d'élaboration d'un savoir réflexif de l'activité (Lewin 1946). C'est en ce sens que Fabre (2008, p. 10) décrit que l'apport du pragmatisme :

consiste précisément à récuser l'opposition de la théorie et de la pratique, non pas dans un sens, plus ou moins utilitariste, d'un primat de la pratique sur la théorie, mais plutôt en faisant de la pensée même une pratique, une pratique-théorique et symétriquement de la pratique une pensée en action.

Fabre (2008, p. 11) ajoute que « le "praticien réflexif" de Schön est à considérer comme le "personnage conceptuel du pragmatisme" dans la mesure où dans ce concept se trouve niée la dissociation entre théoricien d'un côté et praticien de l'autre ». La prise en considération du principe du pragmatisme sur le plan épistémique a comme conséquence qu'aucune catégorie de savoir (théorique, expérientiel ou autre) n'est supérieure à d'autres. Les savoirs en jeu dans un dispositif collaboratif doivent au contraire se nourrir mutuellement pour participer à la coconstruction d'un nouveau savoir. En particulier, la contribution de chacun·e des catégories d'acteur·rices ne doit pas être triviale (Lechopier, 2013). Si dans les processus de recherche en éducation s'opère inévitablement un partage des savoirs, les recherches participatives demeurent néanmoins un lieu privilégié pour un tel partage entre des acteur·rices issu·es de différents mondes sociaux (Ligozat et al., 2016). Or, ce partage des savoirs interroge sur le plan éthique la valeur accordée aux savoirs spécifiques que chacun·e peut apporter dans cette œuvre épistémique collective. Si l'on envisage un « partage des savoirs comme recherche d'une égalité des voix » dans une dynamique participative promouvant une « société des égaux » (Ibid.), il s'avère légitime de poser comme principe que les savoirs savants et les savoirs expérientiels sont d'égale valeur. C'est en ce sens que le philosophe Fricker (2007) défend, dans son ouvrage « *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing* » (cité plus de 12'000 fois !) l'importance de valoriser des « pratiques épistémiques socialement justes » dans les processus de production du savoir au sein de la société. La recherche participative s'inscrit bien dans cette idée « de reposer le problème fondamental de qui a la légitimité pour parler, analyser, agir (Hall, 1981: 22), elle tient compte des enjeux de justice épistémique en questionnant les collectifs qui produisent des savoirs » (Lechopier, 2013, p. 6).

Même si l'on fait valoir un rapport égalitariste et non prescriptif au sein d'une recherche participative (Anadón, 2007), les représentations qu'ont les acteur·rices de leur rôle et de celui des autres peuvent soulever des tensions, voire des conflits, avoir des conséquences sur leur engagement, ainsi que sur le climat social de la recherche (Bourassa et al., 2010; Morrissette, 2012). Pour reprendre Darré (1999), ce qui se joue entre les chercheur·es et les acteur·rices du terrain dans un projet collaboratif n'est pas tant la question de variété des savoirs que chacun·e possède, mais plutôt la question du statut que chacun·e accorde à ses propres savoirs et à ceux des autres. La



manière dont s'édifie le cadre de la négociation des « positions symboliques de pouvoirs » pour assurer une coopération épistémique équitable entre les acteur·rices est donc une question relativement importante à documenter (Morrissette & Diédhiou, 2015). Pour leur modalité d'investigation, les recherches participatives constituent des espaces privilégiés pour le partage de pratiques collectives et l'acquisition des savoirs, à condition que les acteur·rices entrent en relation les un·es avec les autres et rendent accessible leur expérience (Lave, 1991). Dans les mots de Sébilotte (2007), chaque acteur·rice qui prend part à un projet collaboratif doit mettre en cause ses cadres de référence dans un travail pour (apprendre), sur (un objet de pensée précis) et avec (l'autre). Dès lors se pose un enjeu de « négociation de positions symboliques de pouvoir » en lien avec les identités et les intérêts des acteur·rices en présence (Blanc, 2009; Fontan, 2010) et vis-à-vis du savoir à construire (Morrissette & Desgagné, 2009).

Plusieurs chercheur·es abordent la question du partage des savoirs par le concept de « circulation des savoirs » (Dugal & Léziort, 2004; Marlot, 2020)² dans les recherches participatives. C'est à ce titre qu'un précédent numéro thématique de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, sous la direction de Marlot et Ducrey-Monnier (2020), intitulé « La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation » a été dédié. Par circulation des savoirs, Marlot (2020, p. 7) entend « les voies que les chercheurs-formateurs font emprunter aux savoirs pour interagir et collaborer, ainsi que les modifications qui s'opèrent dans ces passages, par la nécessité de construire des significations partagées entre les différents acteurs en présence ». Ce processus qui permet de recomposer des savoirs en de nouveaux savoirs pouvant prendre différentes appellations comme les « savoirs professionnels » (Morrissette et Desgagné, 2009), les « savoirs de métier » (Brière & Simonet, 2021) ou les « savoirs innovants » (Morrissette, 2013). À propos de ces derniers, Morrissette et Desgagné (2009, p. 143) stipulent qu'ils résultent d'une « fécondation réciproque des savoirs issus de l'expérience et des savoirs issus de la recherche » et qu'ils ont le mérite d'être reconnus dans chacune des communautés de référence des acteur·rices. En effet, le savoir innovant « est le produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des uns et des autres. C'est là l'expression de l'arrimage souhaité entre la théorie et la pratique pour un savoir professionnel qui puisse être reconnu tant par la communauté scientifique que par la communauté des praticiens » (Morrissette & Desgagné, 2009, p. 119).

Le processus de circulation des savoirs au sein d'une recherche participative soulève plusieurs questions comme les suivantes : quels sont les registres de savoirs (Johsua, 1998) en jeu lors de la circulation des savoirs ? Des savoirs expérientiels (d'action), des savoirs savants issus de la recherche, des savoirs experts issus des pratiques sociales de référence, des savoirs

2. Dugal et Léziart (2004, p. 38) s'appuient sur le concept de transposition didactique développé par Chevallard (1991) dans lequel on perçoit déjà l'idée de transformation des savoirs : des savoirs différents « se confrontent, se frottent et se modifient les uns et les autres ».



personnels, des savoirs sociaux ou encore des savoirs profanes ? Par quels processus s'opère le maillage (tissage) de ces savoirs entre les différentes catégories d'acteur·rices ? Comment la circulation des savoirs se manifeste-t-elle dans les différentes phases de la recherche ? Comment le rapport social est-il envisagé entre les acteur·rices de la recherche ? Quels milieux de la collaboration sont propices à leur élaboration et leur mobilisation ? Comment se concrétise la dimension participative de la recherche au plan topogénétique ? Quelles contributions spécifiques chacune des acteur·rices apporte-t-il à ce processus ? Quelle est la nature des savoirs coconstruits par les acteur·rices en présence ? Quels effets ces savoirs produisent-ils sur leur activité et leur identité professionnelle ? Par quels outillages théorico-méthodologiques peut-on rendre compte de leur émergence et de leur effets sur les acteur·rices ? Quelle portée ces savoirs ont-ils ? Sont-ils réservés exclusivement aux acteur·rices de la communauté ou sont-ils mobilisables par d'autres au-delà de la recherche dans une perspective de démocratie délibérative ? Pour quelles sphères (recherche, formation, enseignement, politique, production de ressources, etc.) ces savoirs sont-ils utiles ?

Dans les recherches participatives, les enjeux épistémiques s'articulent aux enjeux transformatifs (Bourassa et al., 2013; Brière & Simonet, 2021; Roy et al., 2023; Vinatier & Morrissette, 2015). Comme le relève Desgagné (1997, p. 371) pour la recherche collaborative, celle-ci « joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens·es ». Desgagné (2007) parle ainsi d'une « interfécondation » visant, pour des acteur·rices du terrain, le développement professionnel, et pour les chercheur·es, l'investigation. Anadón et Couture (2007) ajoutent que le double objectif de la recherche collaborative consiste à produire des savoirs « avec et pour » les acteur·rices du terrain de manière qu'ils et elles puissent s'appuyer sur ceux-ci afin d'améliorer leurs pratiques et se développer professionnellement. À ces enjeux épistémiques et transformatifs s'ajoute l'enjeu pragmatique lié à la production collective de ressources pédagogiques/didactiques en complémentarité des moyens d'enseignement officiels à disposition. Conçues dans le paradigme de l'amélioration et mises à l'épreuve dans des contextes écologiques (en classe notamment), ces ressources contribuent à la fois aux apprentissages des élèves et au développement des pratiques professionnelles des acteur·rices du terrain. Si le caractère novateur est souvent recherché lors de leur conception, cela ne se fait pas au détriment de leur viabilité. C'est ce que rapporte Bednarz (2013, p. 25) dans les processus de coélaboration des situations d'enseignement-apprentissage en mathématique :

Il ne s'agit donc pas seulement, pour nous, de développer des situations d'enseignement riches et pertinentes sur le plan des apprentissages, contribuant à une construction conceptuelle significative pour les élèves, ce qu'une analyse didactique peut bien sûr permettre d'éclairer, mais de produire des situations qui soient, en plus, viables pour les enseignants dans leur contexte.



Pour mieux comprendre et résoudre des problèmes issus de la pratique, faire émerger des savoirs et transformer les pratiques professionnelles, une part minimale d'engagement est attendue de la part de l'ensemble des acteur·rices impliqué·es dans une recherche participative (Bourassa et al., 2013). Dès lors se pose la question : comment envisager le partage du pouvoir, des rôles et des responsabilités entre les acteur·rices d'une recherche participative ?

1.2 Un partage équitable du pouvoir, des rôles et responsabilités entre les acteur·rices de la recherche

Les recherches participatives ne se caractérisent pas par leur méthodologie de recherche spécifique, mais plutôt par la manière dont elles situent les relations entre la recherche, son objet et son contexte (Cornwall & Jewkes, 1995), avec comme point clé la nature de la participation des acteur·rices qui y sont engagé·es (Lechopier, 2013). L'idée de faire de la recherche « avec et pour » plutôt que « sur » les acteur·rices du terrain (Lieberman, 1986) remet en question la manière d'appréhender le partage des rôles et responsabilités dans le travail conjoint des acteur·rices (Bednarz, 2013). Dans les différentes phases emboîtées des 3CO (cosituation, coopération et coproduction) d'une recherche collaborative, l'investigation conjointe est menée par les acteur·rices selon le principe de la double vraisemblance (Dubet, 1994). Ce principe stipule que les différentes catégories d'acteur·rices s'engagent dans une investigation en contribuant selon leurs expertises respectives, sans toutefois aplanir leurs rôles et responsabilités ou accomplir les mêmes tâches, et ce, en faisant en sorte que des retombées soient tangibles dans les communautés scientifique et professionnelle. Les activités de recherche et de la pratique sur le terrain n'ayant pas les mêmes finalités, ne portant pas sur les mêmes enjeux et ne répondant pas aux mêmes exigences, elles doivent se déployer en interrelation et se nourrir mutuellement, selon les objectifs fixés par le collectif. Or, comme le relève Desgagné et Bednarz (2005), si les acteur·rices du terrain ne disposent pas nécessairement des compétences scientifiques et méthodologiques pour s'acquitter des tâches formelles de recherche, ils et elles sont cependant capables de « se mettre en recherche » aux côtés des chercheur·es qui « font de la recherche formelle » (Beillerot, 1991). Il en est de même pour les chercheur·es qui ne disposent pas nécessairement des compétences pratiques pour s'acquitter des tâches associées à l'activité professionnelle des acteur·rices du terrain. Mais alors quels rôles peuvent endosser les acteur·rices d'une recherche se voulant porteuse d'interactions constructives et respectueuses des intérêts de chacun·e ? La documentation scientifique fait état d'une grande diversité de rôles que peuvent endosser ces acteur·rices comme ceux d'accompagnateur·rices, d'animateur·rices, de cochercheur·es, de créateur·rices, de concrétisateur·rices, de facilitateur·rices, de formateur·rices, d'informateur·rices, d'interprèteur·rices, d'observateur·rices, de médiateur·rices ou encore de passeurs (brokers) ? Ces rôles ne sont généralement pas fixes, ils peuvent changer aux différentes phases de la recherche. Parmi les responsabilités du·de la chercheur·e, Morrisette (2013, p. 45) souligne qu'il ou elle est au moins



garant·e « du cadre d'investigation, de son élaboration continue, de la démarche susceptible de faciliter la discursivité du savoir de la pratique » et qu'il ou elle soutient « la démarche de coconstruction de savoirs en injectant à la réflexion des thématiques, en s'interrogeant sur la rationalité à l'origine des pratiques déployées » (Ibid., p. 45). Le·la chercheur·e se voit également attribuer le rôle d'accompagnateur·rice afin de favoriser la « fécondation réciproque des savoirs issus de l'expérience et des savoirs issus de la recherche » (Morrissette & Desgagné, 2009, p. 119). Concernant les acteur·rices du terrain, les rôles d'exécutant·es ou d'applicateur·rices du savoir y sont largement exclus, étant incohérents avec le paradigme d'une recherche participative (Lieberman, 1986).

La collaboration entre les acteur·rices d'une recherche participative sera d'autant plus authentique s'il y a une volonté de « se reconnaître mutuellement un champ de compétence spécifique et le mettre au service de l'objet de recherche » (Desgagné & Larouche, 2010) et si les chercheur·es récusent d'emblée toute prétention à une position de surplomb vis-à-vis des acteur·rices du terrain (Vinatier & Morrissette, 2015). Si les rôles et responsabilités peuvent varier selon les catégories d'acteur·rices, et aussi selon les phases de mises en œuvre d'une recherche, leur (re)clarification constitue néanmoins un facteur déterminant de son bon fonctionnement (Vinatier & Morrissette, 2015). Nous pensons que la mise en place d'une convention de collaboration (Becker, 2002; Morrissette, 2011) incluant par exemple, une charte éthique des valeurs pour fonder les pratiques de partage des savoirs peut faciliter le bon déroulement d'une recherche participative.

1.3 Des stratégies méthodologiques pour acter la coopération entre les acteur·rices

Si la médiation entre recherche et pratique est une condition nécessaire pour engager une collaboration authentique entre les acteur·rices d'une recherche participative (Desgagné & Bednarz, 2005), il n'en demeure pas moins que le rapprochement de leurs univers professionnels n'est pas sans poser un certain nombre de défis. Appartenant à des mondes sociaux distincts, leurs pratiques sociales de référence ne sont pas ancrées dans les mêmes contextes institutionnels, expériences professionnelles, savoirs et langages, et sont donc délimitées par des frontières (Bernstein, 2003). Les langages spécifiques de ces acteur·rices n'étant pas à priori solubles les uns dans les autres (Ohlsson, 1998), des discontinuités dans l'action et l'interaction peuvent survenir (Akkerman & Bakker, 2011). Dès lors, se posent d'emblée des problèmes d'inter-incompréhension (Maingueneau, 1984) lorsqu'ils et elles sont appelés à coopérer autour d'un objet d'étude spécifique. Cette situation est normale dans les communautés interprofessionnelles que Maingueneau (1984) considère comme des espaces d'inter-incompréhension que l'activité discursive développée cherche à résoudre. À l'instar de Sensevy (2011) qui relève que le lien entre les chercheur·es et les acteur·rices du terrain devient une alliance à la



condition que s'élabore un principe d'explicitation partagée, l'instauration d'un « espace interprétatif partagé de significations » (Ligozat & Marlot, 2016) ou d'une « zone interprétative partagée » (Bednarz et al., 2015) se pose comme condition nécessaire pour la coconstruction du savoir au sein d'une recherche participative. À ce propos, certain·es chercheur·es qui revendiquent une épistémologie interactionniste pour la coconstruction du savoir soutiennent que des frontières symboliques (Bernstein, 2003) marquent les zones de savoirs lors des interactions sociales autour d'un objet d'étude entre les acteur·rices. Morrissette (2013, p. 43), par exemple, stipule que la coconstruction du savoir dans une recherche collaborative s'opère à l'interface de 3 zones de savoirs, démarquant ainsi les pratiques usuelles, innovantes et hors normes :

une “zone partagée”, qui met en relief des savoir-faire communs, soit des conventions d'une culture professionnelle imbriquées dans les pratiques usuelles ; une “zone admise”, qui permet de nommer des façons de faire innovantes par rapport aux pratiques conventionnelles ; et enfin, une “zone contestée”, qui jette une lumière sur des pratiques hors des normes acceptées par les membres d'une culture professionnelle, lesquelles permettent de révéler des tensions et des enjeux permettant d'appréhender la complexité de la pratique.

Dans le but de rapprocher les univers professionnels, de développer une culture de travail commune et de favoriser la circulation des savoirs entre les acteur·rices, l'une des stratégies consiste à se focaliser sur certains objets autour desquels ces acteur·rices sont appelé·es à interagir et s'adonner à des traductions mutuelles entre leurs communautés respectives, au sens de la théorie de l'acteur-réseau de la sociologie de la traduction (Akrich et al., 2006). C'est ainsi que sont apparus les concepts d'objet frontière³ (Star & Griesemer, 1989), d'objet intermédiaire (Trompette & Vinck, 2009) ou d'objet biface (Daguzon & Marlot, 2019). Ces objets, abstraits ou concrets, mobilisant des systèmes sémiotiques variés et présentant une structure suffisamment commune ou intelligible à plusieurs mondes sociaux, ont la « capacité d'acter la collaboration » (Lyet, 2011) sur le plan épistémique entre les acteur·rices. En effet, selon Carlile (2004), les activités autour de l'objet frontière visent essentiellement le partage et l'évaluation de « connaissances », se déploient au travers d'échanges caractérisés par trois types de finalités (transfert, traduction et transformation) et mobilisent des registres de dialogue distincts et complémentaires (Nizet et al., 2019). Leurs fonctions sont multiples (Nizet et al., 2019, p. 4) : ils peuvent agir comme « support de traductions hétérogènes, comme dispositif d'intégration des savoirs ou comme médiation dans les processus de coordination entre communautés ». À ce propos, Star et Griesemer (1989, p. 17) relèvent que l'objet frontière agit à la fois comme médiateur dans la production du savoir et comme vecteur de traduction dans « l'agencement de mondes hétérogènes ». Une seconde stratégie consiste à se focaliser non pas sur les objets, mais sur

3. L'objet frontière permet à des acteur·rices de différents mondes sociaux d'amorcer un travail collaboratif sans consensus préalable (Star & Griesemer, 1989).



les acteur·rices, en désignant des personnes-clés disposant de la capacité à assurer des médiations entre les mondes de la recherche et de la pratique. Ces personnes appelées « broker » ou « courtiers de connaissances », selon les auteur·es, sont habiles pour établir des relations entre des groupes ou des personnes appartenant à des institutions distinctes au sens de Chevallard (2003), c'est-à-dire des dispositifs sociaux mettant en jeu des manières spécifiques de faire et de penser le monde (Nizet et al., 2019). Dans le cadre de la transposition métadidactique, le·la broker est un·e acteur·rice exerçant un rôle de médiateur·rice dont les interventions favorisent la construction de praxéologies partagées (Arzarello et al., 2014). C'est donc par un travail autour de ces « objets hybrides », et avec le soutien de brokers, qu'il est possible de franchir les frontières délimitées par les communautés de référence des acteur·rices. En mobilisant ces « objets hybrides » en situation, les acteur·rices du terrain ont la possibilité de transformer leur activité, de produire de nouveaux savoirs et de nouvelles ressources utiles à leur métier (Engeström, 2001). Enfin, d'autres stratégies méthodologiques sont possibles pour acter la coopération entre les acteur·rices. Mentionnons l'utilisation de « ficelles méthodologiques » (Becker, 2002) que les chercheur·es peuvent mobiliser afin de se tirer d'affaire. Ces ficelles, utilisées dans les travaux de Morrisette (2020) se réfèrent à des petites règles de bon sens tirées de l'expérience ou de l'analyse sociale et scientifique des situations problématiques.

Pour conclure cette section, nous citons Beauchesne et al. (2005, p. 380) qui s'appuient sur les travaux de Landry & Gagnon (1999) pour caractériser le nouveau mode de recherche à établir entre les mondes de la recherche et du terrain dans le cadre d'une recherche en partenariat :

Les travaux de Landry et Gagnon (1999) identifient une série de caractéristiques inhérentes aux recherches en partenariat : la présence d'une nouvelle forme de rapports interindividuels, la création de nouveaux jeux d'acteurs au regard de leurs tâches et rôles respectifs, un partage de ces tâches et rôles pour atteindre les objectifs visés par les acteurs, une démarche marquée par un processus permanent de négociation et de coconstruction de connaissances entre acteurs, une mise en commun d'efforts et de ressources pour une cause partagée et, enfin, une interdépendance et une solidarité respectant l'identité collective et individuelle des partenaires.

2. Un numéro thématique constitué de onze contributions en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation

Ce numéro thématique fait suite au Colloque international francophone « Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ? » organisé à la Haute école pédagogique Fribourg les 28 et 29 novembre 2019, et aux actes de ce colloque publiés en décembre 2021 (Roy, 2021b). Dans ce numéro thématique, nous



cherchons à rendre compte des contextes et des conditions d'un milieu de la coopération favorables à la coconstruction du savoir par des acteur·rices impliqu·es dans des recherches participatives, et des apports de ces recherches dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique. Les auteur·es ont été convié·es à développer leur contribution en mettant en exergue les finalités et les fondements épistémologiques de leur recherche, leurs modalités opératoires, la nature des savoirs générés et mobilisés, la manière dont le partage du pouvoir, des rôles et responsabilités vis-à-vis du savoir est envisagée, ainsi que les stratégies méthodologiques déployées pour acter la coopération entre les acteur·rices, et ce, en considérant le triple enjeu – épistémique, transformatif et pragmatique – des recherches participatives. Ce numéro thématique est constitué de onze contributions en didactique disciplinaire (français, sciences, technologie et musique) et en sociologie de l'éducation.

La première contribution de Sandrine AEBY DAGHÉ et de Glaís SALES CORDEIRO (Université de Genève, Suisse), intitulée **La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent**, met en avant une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration (RIDCo) dans le domaine de la didactique du français. Dans le cadre du Réseau Maison des Petits, ce projet implique une collaboration entre chercheur·es, enseignant·es et responsables d'établissements scolaires autour de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse au niveau du cycle 1 (élèves de 4 à 8 ans) de l'école primaire genevoise entre 2014 et 2018. Les chercheuses font le constat que bien souvent les enseignant·es de l'école primaire n'ont pas les compétences professionnelles requises pour enseigner cet objet selon une approche intégrative. Les fondements de la démarche RIDCo sont ancrés dans une approche sociohistorique de la didactique, par la référence aux concepts de transposition didactique (Bronckart & Schneuwly, 1991; Chevallard, 1991, 1997; Schneuwly, 1995), de forme scolaire (Schneuwly & Dolz, 2009) et d'objet d'enseignement transposé afin de rendre compte des réflexions sur l'objet d'enseignement-apprentissage, en tant qu'objet à enseigner et objet enseigné (Schneuwly, 2009). Cette démarche s'est profilée comme une opportunité pour dépasser le problème d'absence de moyens et outils pour travailler avec les élèves la compréhension en lecture à partir d'albums à disposition dans les classes. L'objectif de leur contribution est de rendre compte des conditions d'émergence et des processus collectifs d'élaboration et de légitimation des objets notionnels en didactique du français en lien avec des problèmes de métier, en postulant des effets réciproques entre des savoirs experts (issus des pratiques des enseignant·es) et des savoirs savants (issus des recherches en didactique du français). Cette recherche participative a conduit à l'élaboration d'un dispositif didactique innovant favorisant la reconstruction collective d'un « système récit-personnages » (SRP) que les chercheuses appellent le « circuit minimal d'activités » (CMA). Le CMA répond, in fine, au besoin ressenti par les enseignant·es de créer à la fois des outils plus souples



que les moyens d'enseignement en vigueur et capables de tenir compte du caractère hétérogène des albums de littérature de jeunesse. Sur le plan opératoire, la démarche RIDCo est organisée selon une logique spiralaire et itérative. Elle implique des va-et-vient constants entre les mondes de la pratique et de la recherche dans la perspective de développer des outils notionnels et didactiques robustes pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse.

La seconde contribution de Solenn PETRUCCI (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse), intitulée **Construire un outil didactique dans une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : quels enjeux ?** met en avant la même démarche que les chercheuses précédentes, soit la démarche RIDCo dans le domaine de la didactique du français. La recherche qui est au cœur de cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat (Petrucchi, 2021) où l'un des enjeux consiste à développer des séquences innovantes de l'enseignement de l'orthographe en collaboration avec des enseignant·es du primaire et du secondaire I. Au point de départ de la recherche s'esquisse la volonté de la chercheuse de mieux comprendre obstacles auxquels les enseignant·es sont confronté·es quand ils et elles enseignent l'orthographe et de produire avec eux et elles des outils pour les dépasser. La chercheuse relève que les séquences qui articulent l'enseignement de l'orthographe à celui de la production textuelle sont généralement peu répandues dans les classes, les enseignant·es ayant davantage l'habitude de cloisonner l'enseignement de l'orthographe sans prendre en compte la nécessité de réinvestir les savoirs en situation d'écriture. L'objectif de cette recherche est double : d'une part, améliorer la compréhension des pratiques des enseignant·es quand ils et elles travaillent l'orthographe avec leurs élèves ; d'autre part, collaborer avec des enseignant·es pour les accompagner dans la création et l'expérimentation de séquences d'enseignement de l'orthographe articulées à la production textuelle, tout en faisant évoluer leurs conceptions et pratiques. Sur le plan épistémique, cette contribution vise à répondre à la question de recherche : « comment favoriser la circulation des savoirs (Dugal & Léziort, 2004; Marlot & Ducrey-Monnier, 2020) afin de coconstruire des dispositifs d'enseignement pouvant soutenir les enseignant·es dans leur développement professionnel ? ». Un dispositif expérimental avec un groupe témoin et un groupe expérimental, dont une intervention-recherche prenant le format d'une approche collaborative (Desgagné, 1997) est mise en place avec ce dernier groupe. Le choix a été fait de construire intégralement les séquences d'enseignement à partir d'un canevas qui agit comme un objet frontière (Trompette & Vinck, 2009) en offrant un cadre propice à la circulation des savoirs au sein de la recherche. Prenant appui sur les données recueillies lors des séances de formation, la chercheuse analyse les transcriptions d'échanges entre les acteur·rices afin de comprendre les enjeux de la collaboration et de dégager des conditions favorables au partage des savoirs et à la production collective d'un outil d'enseignement de l'orthographe basé sur des apports récents de la didactique et utilisable



en classe. Pour elle, cet outil conceptuel et didactique se doit de relever du « souhaitable » et « du raisonnable », en respectant à la fois les savoirs issus de la didactique disciplinaire et les connaissances issues des pratiques ordinaires des enseignant·es.

La troisième contribution d'Anouk DARME-XU (Université de Genève, Suisse), de Véronique MARMY CUSIN (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse), de Virginie DEGOUMOIS (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse), avec la collaboration d'Ecaterina BULEA BRONCKART (Université de Genève, Suisse) et de Roxane GAGNON (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse), intitulée **Entre pratiques courantes et expérimentation de séquences didactiques en grammaire pour envisager une ingénierie didactique interactive**, propose une réflexion sur la manière de penser un mouvement de va-et-vient entre chercheures et enseignant·es dans le cadre d'un projet de recherche portant sur deux objets grammaticaux : le complément de nom (CN) et les valeurs des temps du passé (TdP). Ce projet en didactique de la grammaire mené par l'équipe GRAFE'Maire implique des enseignant·es de la 7^e année du primaire (élèves de 10 à 11 ans) et de la 10^e année du secondaire (élèves de 13 à 14 ans). Souhaitant rompre avec une démarche applicationniste sans toutefois pouvoir mettre en place une démarche revendiquant une approche collaborative, ces chercheures ont adopté cette démarche prenant ancrage dans les ingénieries didactiques dites de deuxième génération dont les caractéristiques sont les suivantes (Dolz & Silva-Hardmeyer, 2020) : une prise en compte des recherches antérieures dans le champ, le passage par une étape d'analyse compréhensive des pratiques des enseignant·es, le travail collaboratif avec les enseignant·es dans un esprit de coformation et de conception partagée des nouveaux dispositifs. Cette démarche s'appuie sur l'analyse à priori des objets à enseigner et de leurs potentialités didactiques, ainsi que sur l'analyse des pratiques courantes des enseignant·es, incluant les difficultés vécues des élèves, afin d'identifier des points d'attention à prendre en compte lors de l'élaboration de séquences didactiques innovantes. La problématique est orientée autour des questions suivantes : « comment s'appuyer sur les pratiques courantes au primaire et au secondaire pour penser des activités innovantes ? Quel accompagnement méthodologique faut-il proposer pour favoriser l'appropriation des séquences d'enseignement ? Quels sont les fondamentaux de ces séquences d'enseignement et les points de compromis ? ». Ce projet vise une double finalité. D'une part, une finalité pragmatique en poursuivant l'intention de concevoir des séquences d'enseignement innovantes articulant deux visées de l'enseignement grammatical inscrites au PER (CIIP, 2010), à savoir construire des connaissances ayant trait au système de la langue et développer des compétences utiles pour la production et la compréhension de textes. Cela prend son sens dans le contexte actuel où les ressources didactiques à disposition des enseignant·es, incluant les moyens d'enseignement officiel (MER), ne permettent pas toujours la mise en œuvre de l'articulation entre grammaire et textualité (Bulea Bronckart, 2014, 2015). Une diffusion des séquences d'enseignement produites est aussi



prévue à un public plus large, au-delà des acteur·rices du collectif. D'autre part, une finalité théorique en poursuivant l'intention d'élaborer un schéma d'ingénierie didactique général et réinvestissable pour la conception de séquences d'enseignement innovantes articulant grammaire et textualité et permettant de réexaminer certaines notions didactiques et linguistiques (notamment le CN et les TdP). Les séquences d'enseignement sont conçues de manière à se situer à la « bonne distance » des pratiques courantes des enseignant·es de manière que celles-ci soient acceptables et utilisables tout en suscitant étonnement, questionnement, et même une transformation de leurs représentations et pratiques d'enseignement (Cèbe & Goigoux, 2018; Renaud, 2020).

La quatrième contribution de Christian ORANGE (Université Libre de Bruxelles, Belgique et Université de Nantes, France) et de Denise ORANGE RAVACHOL (Université de Lille, France), intitulée **Recherches collaboratives et construction de nouveaux phénomènes didactiques : le cas des « séquences forcées » en didactique des Sciences de la vie et de la Terre**, discute de l'importance des recherches collaboratives pour mettre au travail un cadre théorique didactique, celui de l'apprentissage par problématisation (Doussot et al., 2022). Ces chercheur·es situent, par rapport à d'autres méthodes mises en œuvre dans les recherches didactiques francophones, la méthode des « situations forcées » (Orange, 2010), organisées en « séquences forcées », lesquelles allient travail collaboratif et développements théoriques. Ces séquences sont : a) construites au sein d'une communauté composée de chercheur·es en didactique des sciences et d'enseignant·es expert·es sur la base d'un cadre théorique précisé, b) définies par des objectifs d'apprentissage (généralement autour d'un problème explicatif) et des questions de recherche (en l'occurrence celles relatives à la caractérisation des savoirs problématisés que peuvent construire les élèves et aux conditions de cette construction), c) ajustées progressivement au cours des séances, en fonction de l'analyse à chaud du travail de la classe et de ses objectifs, et d) élaborées uniquement dans le but de générer de nouveaux phénomènes didactiques sans pour avoir comme vocation d'être transposées à d'autres situations de classe en dehors de la communauté. Ces chercheur·es présentent ce qui leur semble être une vision particulière des recherches collaboratives : celle de recherches collaboratives ayant pour but de créer des phénomènes didactiques à des fins de développement théorique, ce qu'il et elle désignent sous l'appellation de « recherches collaboratives phénoménogéniques ». La mise à l'épreuve du cadre théorique de l'apprentissage par problématisation en classe, éloigné des repères habituels de l'enseignement des sciences, soulève deux grands types de questions de recherche sur le plan épistémique : « comment caractériser ce que peut être un savoir scolaire problématisé ? Quelles sont les conditions de possibilité de l'accès des élèves, de tel âge et dans tel domaine, à un tel savoir ? ». Ces questions conduisent à étudier dans quelle mesure et de quelle façon les élèves sont capables de produire des arguments critiques qui structurent les savoirs scientifiques, mais aussi comment ces arguments peuvent conduire, dans la classe, à un texte de savoir qui en garde trace.



Des exemples de cas d'incidents critiques sont présentés à partir de travaux conduits antérieurement par ces chercheur·es afin d'étudier les conditions d'une problématisation en didactique des Sciences de la vie et de la Terre dans des classes du primaire (élèves de 8 à 11 ans) et du secondaire (élèves de 15 à 17 ans). Les incidents critiques donnent à voir des moments de classe qui ne se déroulent pas comme prévu et qui remettent en cause la manière de concevoir et de déployer les séquences forcées en classe. Les chercheur·es insistent sur l'importance de créer et d'étudier de nouveaux phénomènes didactiques mobilisant des questions de métier et des savoirs didactiques, en s'appuyant sur l'expertise conjointe des enseignant·es et des chercheur·es en didactique. L'investissement des acteur·rices dans cette exploration permet de faire évoluer le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation, de développer les compétences professionnelles des enseignant·es, et plus largement transformer leur métier.

La cinquième contribution de Frédéric CHARLES (CY Paris Université, France), intitulée **Des objets didactiques pour questionner les sciences à l'école primaire : les albums de littérature de jeunesse**, rend compte de l'activité d'un groupe de recherche collaborative (Desgagné, 1997) qui explore l'utilisation d'un objet didactique particulier : l'album de littérature de jeunesse dans les apprentissages scientifiques à l'école primaire. Le travail s'inscrit dans le cadre d'un Lieu d'éducation associé (LéA), soit un dispositif regroupant des acteur·rices du monde de l'éducation et une équipe de recherche en éducation et formation qui collaborent dans un établissement scolaire. Les membres du LéA travaillent autour d'albums de fiction qualifiés de « fiction réaliste » (Bruguière & Triquet, 2012; Soudani et al., 2015). L'objectif de cette recherche est double : 1) comprendre le processus de co-construction au sein du groupe qui permet, au travers de l'analyse du contenu de l'objet-album, d'en dégager les limites, les complexités et les potentialités didactique ; 2) comprendre comment des élèves de grande section de maternelle s'approprient des complexités didactiques mises au jour par les membres du groupe LéA sur une image d'un album de jeunesse spécifique : *Le tigre mange-t-il de l'herbe ?* Une démarche de co-construction de séquences d'enseignement-apprentissage intégrant des « objets bifaces » (Marlot et al., 2017) est menée par les enseignant·es-chercheur·es et les professeur·es des écoles. Sur le plan opératoire, cette démarche se concrétise par des rencontres mensuelles et un séminaire annuel de trois jours selon une démarche de « navigation inductive ». Elle engage les acteur·rices dans : a) le choix d'un album de littérature de jeunesse, b) une lecture individuelle et collective, puis l'analyse a priori de l'album, aux plans épistémique et épistémologique, c) une recherche d'informations complémentaires, d) une élaboration de séquences de classe articulant une lecture de l'album et une démarche par investigation scientifique, e) la mise en œuvre de cette séquence en classe avec une collecte de données empiriques, f) une exploitation de la recherche pour la production de savoirs en sciences de l'éducation, et g) la conception de ressources pour l'enseignement et la formation initiale et continue. Dans cette contribution, le chercheur expose comment le groupe de recherche explore sur le plan



épistémologique le contenu scientifique de l'album de jeunesse retenu et comment ce groupe envisage le travail de conception didactique des situations. L'analyse épistémologique du fonctionnement du LéA, au travers du prisme de ses productions écrites notamment, révèle toute l'importance de l'analyse a priori du contenu de deux albums, tant sur le plan narratif que didactique. Quant à l'analyse des deux séances sur la thématique du fonctionnement d'un écosystème, elle révèle que les élèves commencent grâce à l'objet-album didactisé à prendre en charge différentes complexités didactiques en lien avec le phénomène scientifique à l'étude. Ces analyses permettent d'engager des perspectives de recherche à propos du triangle : objet album de littérature de jeunesse / enseignement / apprentissages.

La sixième contribution de Géraldine BOIVIN-DELPY (Université de Franche-Comté, France), intitulée **Processus de co-construction de ressources numériques en recherche participative pour l'enseignement et l'étude de l'astronomie dans le premier degré**, rend compte du processus de co-construction d'une interface numérique pour l'enseignement-apprentissage de l'astronomie au cycle 3 de l'école primaire (élèves de 9 à 11 ans) en France. Cette contribution s'inscrit dans le contexte des prescriptions curriculaires qui interpellent les enseignant·es à engager les élèves dans des démarches d'investigation scientifique et des processus de modélisation, tout en ayant recours à des outils numériques. Ces prescriptions posent de nombreux enjeux sur le plan didactique en raison de la complexité du domaine de l'astronomie et des nombreuses difficultés qu'il pose aux élèves (ex. : nature du référentiel d'étude, relation entre le matériel manipulé et les phénomènes à interpréter, contradictions entre leurs connaissances naïves et les explications scientifiques, reconnaissance de la Terre comme objet astronomique, etc.). À cela s'ajoutent la compréhension partielle des enseignant·es sur la pratique de la modélisation (Roy, 2018; Roy & Hasni, 2014) et leur manque d'expérience et de formation en astronomie. Dans cette contribution, la chercheuse clarifie les fondements théorico-méthodologiques mobilisés pour organiser la collaboration entre les acteur·rices. À travers la description des deux premières phases de la recherche organisée selon les principes méthodologiques de la Design-Based-Research (DBR) (Design-Based Research Collective, 2003), soient l'analyse et l'explicitation d'un problème d'enseignement-apprentissage sur un phénomène astronomique et l'élaboration d'une solution technopédagogique, la chercheuse explicite les contraintes didactiques ayant guidé le travail collectif au travers de plusieurs dimensions : les compétences des praticien·nes et leurs expériences d'un enseignement des sciences basé sur l'investigation, les hypothèses théoriques sur l'apprentissage à travers notamment les activités de modélisation, et les contraintes institutionnelles relatives aux concepts à enseigner (Desgagné & Larouche, 2010). En tant que système complexe impliquant des êtres humains, les contextes d'apprentissage améliorés par la technologie doivent être étudiés en adoptant une position épistémologique qui place l'acteur·rice au cœur de la recherche (Le Moigne, 2012). Ce positionnement implique de penser les aspects méthodologiques conjointement aux aspects épistémologiques. C'est pourquoi la démarche



DBR dans laquelle les acteur·rices sont impliqu·es à chaque étape est pensée de manière à mobiliser la recherche pour élaborer des outils au service des pratiques quotidiennes des enseignant·es et de développer des savoirs scientifiques sur la base de l'analyse des outils produits (Bécu-Robinault, 2018). Cette méthodologie se caractérise, au niveau macro, par un processus itératif suivant quatre phases de travail : l'analyse d'un problème concret, le développement d'une solution, un cycle itératif d'essais de la solution en situation réelle et son amélioration, une réflexion basée sur la collaboration entre chercheur·es et praticien·nes. Les analyses menées au sein du collectif chercheur·e-enseignant·es révèlent des difficultés de différente nature liées à la fois à l'usage de matériel tangible et d'outils numériques dans le but de construire des connaissances scientifiques chez les élèves. Elles montrent par ailleurs que l'usage prévu par les enseignant·es de diverses simulations a impliqué exclusivement des tâches épistémiques de description chez les élèves et jamais d'interprétation, ce qui a eu un impact direct sur l'avancée du temps didactique. La chercheuse conclut que le travail de coconstruction d'une ressource didactique mobilisant de manière intégrée les processus d'investigation et de modélisation apparaît comme une opportunité pour les enseignant·es de s'approprier les savoirs à enseigner et pour enseigner dans le domaine de l'astronomie.

La septième contribution d'Éric TORTOCHOT et de Pascal TERRIEN (Aix-Marseille Université, France), intitulée **La recherche-action participative en éducation : entre praxéologie et épistémologie pratique**, propose une approche analytique et réflexive sur la modélisation des pratiques partagées entre communautés de pratiques dans trois situations de recherche-action participative en éducation. Chaque projet de recherche a fait l'objet de concertations entre des équipes pluricatégorielles (enseignant·es, direction, chercheur·es et inspecteur·rices académiques). Les questions de recherche et la méthodologie ont été co-élaborées par le collectif. La recherche-action participative présente un double enjeu : un enjeu heuristique en cherchant à associer les savoirs expérientiels et ceux des laboratoires de recherche pour produire de nouveaux savoirs et un enjeu politique en engageant les participant·es dans une action de recherche citoyenne (répondant ainsi à la demande de construire l'école ensemble). La recherche-action participative permet une articulation terrain-recherche où les participant·es co-observent et co-analysent les données des expérimentations pour co-produire les résultats de recherche. Il s'agit d'intégrer des savoirs scientifiques à des savoirs d'expériences et d'en comprendre leur fondement épistémologique. L'adoption d'une telle perspective conduit les membres d'une équipe pluricatégorielle à dépasser les limites de leur champ d'activité « classique » pour se former à d'autres méthodes de travail pour développer de nouvelles connaissances et dépasser les ancrages épistémologiques habituels en coopérant et en coproduisant (Younès & Faidit, 2020). Dans cette contribution, les chercheurs explorent comment ce type de recherche implique du point de vue méthodologique le respect des participant·es dans un partage équitable des responsabilités vis-à-vis des savoirs en jeu en se focalisant sur trois préoccupations : le processus de

coconstruction du savoir nouveau qui émane de l'activité de recherche (ce savoir est-il pratique, scientifique ou conceptuel ?), les aspects éthiques et déontologiques en jeu au sein des différentes communautés de pratiques et dans les circonstances où ce savoir se construit, ainsi que la place des négociations dans la conception méthodologique des dispositifs coproduits (compétences différentes bien que tout le monde endosse le rôle du·de la chercheur·e). En s'investissant dans cette recherche, les chercheurs font l'hypothèse que les participant·es impliquées peuvent se transformer par leur activité. Ils soulignent que comprendre les processus complexes de coconception de ces dispositifs et de coconstruction des savoirs obligent à identifier l'objet frontière (Nizet et al., 2019) pour se saisir des médiations entre participant·es dont les épistémologies pratiques peuvent être des obstacles au but visé et des impensés dans la prise en charge éthique et déontologique de la recherche. Les résultats montrent en quoi les niveaux où se situent les pratiques partagées négociées (micro, méso ou macro) jouent un rôle prépondérant dans l'édification d'une communauté d'apprentissage.

La huitième contribution de Patrick ROY (Haute école pédagogique Fribourg, Suisse), de Bertrand GREMAUD (Haute école pédagogique Fribourg, Suisse) et de Bernard MASSEREY (Haute école d'ingénierie et d'architecture de Fribourg, Suisse), intitulée Développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique : fondements et modalités de mise en œuvre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles, porte sur la mise en place d'une Communauté Discursive de Pratiques Professionnelles (CDPP) (Marlot & Roy, 2020) en Suisse romande. Cette CDPP a permis d'engager un collectif d'acteur·rices (chercheurs didacticiens, ingénieurs, collaborateur pédagogique de sciences naturelles, enseignant·es des cycles 1 et 2 du primaire) dans la conception coopérative de situations d'enseignement-apprentissage portant sur le processus de conception technique (PCT) (véhicules à propulsion miniaturisés utilisant différentes formes d'énergie) selon une perspective d'éducation technologique authentique (ETA) (De Vries, 1996; Lebeaume, 2001; Martinand, 2003). Dans cette contribution, les chercheurs développent les fondements et exposent les modalités de mise en œuvre de cette CDPP conviant les enseignant·es à entrer dans le « monde scolaire acculturé d'une ETA » au moyen d'un processus de problématisation de la pratique (Prével, 2018). À travers une succession d'activités formatives/réflexives se déployant dans les différentes phases itératives (cosituation, coproblématisation, coopération et coanalyse) de la CDPP, ce processus donne accès à un nouveau régime de description théorisée de l'activité en mobilisant un système d'« outils culturels et sémiotiques » (OCS) (Jaubert et al., 2004) ayant la capacité de transformer les « épistémologies pratiques » (Sensevy, 2007) des enseignant·es sur l'enseignement-apprentissage du PCT. Ces OCS sont de nature variée : situation problématisante, protocole de laboratoire, schéma d'analyse fonctionnelle (Bonnardel, 2006), cahier des charges didactique (Didier, 2017), PCT proposés par les chercheurs ou les ingénieurs ou conceptualisés par les enseignant·es, etc. Ils agissent comme outils de pilotage de la CDPP en permettant d'« acter la coopération » (Lyet,



2011) sur le plan épistémique entre les acteur·rices, tout en s'appuyant sur les principes de valeur équitable et de non-propriété des savoirs. Plus spécifiquement, ces OCS prennent le statut d'« objet frontière » (Star & Griesemer, 1989), et dans certains cas, d'« objet biface » (Ligozat & Marlot, 2016) en mettant en écho un concept théorique/didactique avec une situation de classe ou une situation relevant de l'activité professionnelle de l'ingénieur·e. Dans ces activités formatives/réflexives, les chercheurs didacticiens et les ingénieurs « tiennent la lanterne » afin d'apporter les éclairages épistémiques, épistémologiques et didactiques nécessaires à la coconstruction d'un arrière-plan partagé et de « savoirs de métier » (savoirs pour réaliser et analyser l'activité) (Brière & Simonet, 2021) sur l'enseignement-apprentissage du PCT selon une ETA. Ces « knowledge-of-practice » (Cochran-Smith & Lytle, 1999) coconstruits par la recherche en intégrant une « réflexion dans l'action et sur l'action » (Schön, 1983) confèrent aux enseignant·es un plus grand pouvoir d'agir (Grosjean, 2011) dans le domaine de l'éducation technologique et contribuent à développer leur professionnalité (Barbier et al., 1994) par une actualisation de leurs savoirs expérientiels en les nourrissant à même les savoirs issus des pratiques sociotechniques de référence et les savoirs savants issus du champ de la didactique de la technologie.

La neuvième contribution de Patrick ROY (Haute école pédagogique Fribourg, Suisse), de Bertrand GREMAUD (Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse) et de Bernard MASSEREY (Haute école d'ingénierie et d'architecture de Fribourg, Suisse), intitulée **Construire un micro-univers discursif partagé pour développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire : regard sur un processus de conception technique dans le cadre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles**, s'inscrit dans la continuité de la précédente. L'intérêt de cette recherche est de nature méthodologique. Elle a pour but de rendre compte, dans une perspective compréhensive, de la manière avec laquelle s'élabore progressivement un micro-univers discursif partagé sur le PCT entre les acteur·rices de la CDPP dans la phase de coanalyse des situations d'enseignement-apprentissage où un débat d'expert·es est conduit par les chercheurs didacticiens auprès des enseignant·es. Plus spécifiquement, il s'agit de caractériser l'activité énonciative en jeu afin de voir dans quelle mesure celle-ci contribue à la construction de ce micro-univers par les acteur·rices et au développement de la professionnalité des enseignant·es en éducation technologique. La question de recherche retenue est : « en quoi le débat d'expert·es de la CDPP permet-il la construction de points de vue partagés et de savoirs de métier sur le PCT selon une ETA chez les enseignant·es ? ». L'analyse des pratiques langagières de ce débat se fait en appui sur un cadre théorico-méthodologique articulant une triple approche : interactionniste, historico-culturelle et énonciative. Plus spécifiquement, une analyse de la schématisation des objets et sujets de discours, au sens de la théorie de la logique naturelle (Grize, 1998; Miéville, 2014), est réalisée sur le corpus langagier afin de saisir la pensée en action des acteur·rices sur l'enseignement-apprentissage du PCT. Cette analyse est menée à deux échelles de granularité : une échelle microscopique afin



de répondre à la question « quels objets de discours sont en jeu et comment sont-ils coconstruits ? » et une échelle mésoscopique afin de répondre à la question « quels savoirs de métier font l'objet d'une coconstruction par les acteur·rices, en impliquant notamment les enseignant·es ? ». Plusieurs indicateurs de niveau microscopique sont mobilisés : l'ancrage dans les pratiques épistémiques d'ingénierie (Cunningham & Kelly, 2017a, 2017b, 2019), les modes de raisonnement (Ohlsson, 1996), le partage des responsabilités, les postures énonciatives (Rabatel, 2012), le genre de discours (Bakhtine, 1984), les modes de reformulation (Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995; Martinot, 2015), ainsi que la secondarisation des discours (Jaubert, 2007; Jaubert & Rebière, 2020). Globalement, les résultats montrent le potentiel de cette CDPP pour la construction d'un micro-univers discursif partagé entre les acteur·rices et le développement de la professionnalité des enseignant·es sur le PCT selon une ETA. L'appropriation par les enseignant·es d'éléments de savoirs de métier d'ordre méthodologique (liés aux phases de problématisation, modélisation, conception, réalisation et évaluation) et épistémologique sur l'enseignement-apprentissage du PCT contribuerait au développement de leur agentivité transformative (Arnold & Clarke, 2014; Engeström & Sannino, 2013) dans le domaine de l'éducation technologique. Afin de rendre compte de la complexité de l'activité de sémiologie (Grize, 1998; Miéville, 2014), les chercheurs proposent d'enrichir la méthodologie en considérant les données collectées dans les phases de cosituation et de coconstruction du problème, et de mise en œuvre des situations en classe, et en intégrant un dispositif d'autoconfrontation croisée avec une analyse de la vidéoscopie dans le débat d'expert·es.

La dixième contribution de Serigne Ben Moustapha DIÉDHIOU (Université du Québec à Montréal, Canada) et de Joëlle MORRISSETTE (Université de Montréal, Canada), intitulée **Le défi de vigilance méthodologique en recherche collaborative : des ficelles pour négocier des tensions dans des activités de coanalyse de savoirs avec des enseignant·es migrant·es**, s'inscrit dans les préoccupations au Québec où le nombre d'enseignant·es migrant·es travaillant dans les écoles croît en raison de la pénurie qui sévit depuis quelques années. Cette contribution s'intéresse à la question : « comment s'y prendre lorsque la prise en charge des demandes des participant·es risque de compromettre la cohérence avec les exigences de reconnaissance des expertises de chacun·e et de symétrisation des positions au cœur même de la recherche collaborative ? ». À l'instar d'autres recherches participatives (Anadón, 2007), la recherche collaborative est largement reconnue par sa logique de complémentarité des expertises entre chercheur·es et praticien·nes et se positionne par la production des savoirs sous le marqueur de la coconstruction (Desgagné, 2007; Schön, 1983) et de la norme de « double vraisemblance » (Dubet, 1994), avec pour effet que les savoirs produits soient utiles autant pour l'avancement des connaissances scientifiques que pour le développement professionnel des praticien·nes (Morrisette, 2013). Toutefois, si la recherche collaborative s'accommode d'un rapport relativement symétrique entre chercheur·es et praticien·nes, elle ne manque pas d'être un cadre de négociation de



positions symboliques de pouvoirs (Morrisette & Diédhiou, 2015). Dès lors, des tensions peuvent surgir entre les acteur·rices, lesquelles obligent les chercheur·es à faire preuve de vigilance méthodologique, c'est-à-dire une prudence articulée à une ingéniosité en situation, pour rester cohérent avec les exigences de la recherche collaborative. Dans cette recherche, cette vigilance se traduit par la mobilisation de « ficelles méthodologiques » (Becker, 2002) pour se tirer d'affaire, c'est-à-dire des petites règles de bon sens tirées de l'expérience ou de l'analyse sociale et scientifique des situations problématiques. Cette contribution a pour objectif de présenter six « ficelles méthodologiques » mobilisées dans une démarche de vigilance méthodologique prenant en compte les rapports de pouvoir symboliques entre chercheur·es et praticien·nes. Une épistémologie de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignant·es migrant·es dans les écoles au Québec (Diédhiou, 2018) conduit les chercheur·es à porter un intérêt particulier aux significations qu'ils et elles accordent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes sociaux. L'approche méthodologique est basée sur des activités de coanalyse pour coconstruire le savoir avec les enseignant·es migrant·es et sur l'adoption d'une posture épistémologique compréhensive pour soutenir la coanalyse. Cette approche se concrétise par une collecte de données auprès de cinq enseignant·es en recourant à des entretiens individuels à orientation biographique (Demazière, 2011), des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019), ainsi qu'à des entretiens de groupe à orientation socioconstructiviste (Morrisette, 2020) menés selon une démarche coanalyse des expériences (Mollo & Nascimento, 2017). Les résultats de cette recherche mettent en exergue au moins deux tensions, respectivement de nature méthodologique et épistémologique, ayant émergé de la négociation des « positions de savoir » (Darré, 1999) entre le chercheur et les enseignant·es lors de la coanalyse des savoir-évaluer avec les enseignant·es. La première qui concerne la réflexivité au cœur de la coconstruction des savoirs a permis de mobiliser trois ficelles pour ne pas perdre la main sur l'orientation des échanges, soient : a) une ficelle de compréhension empathique (s'impliquer dans le problème pour reprendre la main), b) une ficelle pour l'extraction thématique (décomposer le problème pour relancer la coanalyse), et c) une ficelle de demande d'éclaircissements (focaliser le questionnement sur un aspect précis). La seconde tension qui concerne le « principe de non-jugement » a permis de mobiliser trois autres ficelles pour éviter des prises de position délégitimantes pour l'expertise des praticien·nes, soient : a) une ficelle d'appréciation et de renvoi de la balle (redéfinir la trajectoire de la question en faisant comme au basket), b) une ficelle de relance investigatrice (faire valider par le groupe), et c) une ficelle pour engager la coanalyse sur une base rationnelle (intellectualiser les échanges). Les chercheur·es concluent sur le fait que la symétrisation des positions se présente non pas comme un concept, mais comme une condition de l'émergence d'un pouvoir et d'un monde partagés entre praticien·nes et chercheur·es en recherche collaborative, et que la coanalyse est un dispositif riche pour autant qu'il soit assuré par une vigilance méthodologique de la part des chercheur·es.



Enfin, la onzième contribution de Joëlle MORRISSETTE (Université de Montréal, Canada) et de Serigne Ben Moustapha DIÉDHIOU (Université du Québec à Montréal, Canada), intitulée **Des stratégies d'animation d'entretiens collectifs collaboratifs pour construire l'altérité**, s'inscrit dans la continuité de la précédente. Dans cette contribution, les chercheur·es portent un regard plus méthodologique sur les transcriptions des entretiens collectifs collaboratifs de l'un des groupes en mettant en exergue les stratégies d'animation mises en œuvre pour alimenter les discussions, soit leurs « ficelles méthodologiques », expression empruntée à Becker (2002) qui renvoie à l'idée de trucs du métier appris au fil des expériences d'enquête de terrain et tributaires de leurs influences théoriques. Pour saisir les processus qui façonnent l'intégration professionnelle à l'école québécoise des enseignant·es migrant·es, cette recherche collaborative a été menée auprès d'enseignant·es migrant·es travaillant dans les écoles primaires ou secondaires d'un même centre de services scolaires et 12 de leurs partenaires professionnels. Concrètement, ces chercheur·es ont catégorisé les questions de la chercheuse principale en relation avec l'intention sous-jacente, par exemple : « Pourquoi la chercheuse demande-t-elle si ça se passe de cette manière dans son pays d'origine ? ». Les questions ont été regroupées en trois catégories selon les ficelles méthodologiques mobilisées lors de l'animation des entretiens collectifs : la comparaison des expériences, la centration des relances sur les interactions et l'exploitation des turbulences. Une série d'entretiens collectifs collaboratifs a été réalisée auprès de ces professionnel·les afin de saisir les processus qui façonnent l'intégration professionnelle. Ces entretiens permettent d'appréhender la fécondité de l'intersubjectivité (Morrissette, Arcand, McAndrew & Demazière, 2015-2018) des acteur·rices pour rendre discursives les dimensions tacites de la culture professionnelle à laquelle des enseignant·es migrant·es se sont intégré·es. Le choix de cette méthode constitue un moyen privilégié de lier un objet de recherche aux conditions sociales qui lui donnent sens, par la possibilité accrue pour un groupe de participant·es de retracer les enchevêtrements des interactions et des régulations sociales complexes qui produisent le phénomène d'intérêt mutuel (Latour, 1995; Morin, 1990). Les chercheur·es discutent notamment de l'apport des ficelles d'animation au développement d'une altérité en mettant en relief leur intérêt pour la formation initiale et continue, ainsi que pour les centres de services scolaires. Il et elle concluent sur le fait que malgré les efforts stratégiques déployés, la symétrie des positions recherchée entre les acteur·rices n'est jamais totalement atteinte. Les démarches collaboratives ne sont pas à l'abri de reproduire une hiérarchie des positions de savoirs et des inégalités dans les rapports entre les chercheur·es et les acteur·rices du terrain (Bélanger Sabourin & Morrissette, 2022).



Bibliographie

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des MINES.
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). La recherche-action. *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, pp-85.
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology : Rethinking technology and the research agenda. *Journal of educational technology & society*, 11(4), 29-40.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Anadón, M. (2007). *La Recherche Participative : Multiples Regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M., & Couture, C. (2007). Présentation : La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. In M. Anadón (Éd.), *Recherche participative : Multiples regards* (p. 1-7). PUQ.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : Une forme de recherche participative. *Recherches participatives: multiples regards*, 1, 13-30.
- Arnold, J., & Clarke, D. J. (2014). What is 'agency'? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*, 36(5), 735-754.
- Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., & Martignone, F. (2014). Meta-Didactical Transposition : A Theoretical Model for Teacher Education Programmes. In A. Clark-Wilson, O. Robutti, & N. Sinclair (Éds.), *The Mathematics Teacher in the Digital Era* (Vol. 2, p. 347-372). Springer Netherlands.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Beauchesne, A., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La découverte.
- Bécu-Robinault, K. (2018). *Analyse des interactions en classe de physique. Le geste, la parole et l'écrit*. Éditions L'Harmattan.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Beillerot, J. (1991). La «recherche», essai d'analyse. *Recherche & formation*, 9(1), 17-31.
- Bélanger Sabourin, C., & Morrisette, J. (2022). Réduire les rapports inégalitaires en recherche collaborative par une démarche conscientisante : Illustration d'une disposition méthodologique. *Recherches qualitatives*, 41(1), 156-177.
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational Psychologist*, 39(4), 243-253.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control : Applied studies towards a sociology of language* (Vol. 2). Psychology Press.
- Blanc, M. (2009). La transaction sociale : Genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, 20(1), 25-36.
- Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception, approches cognitives et ergonomiques*. Solal.
- Bourassa, B., & Boudjaou, M. (2013). Introduction. In B. Bourassa & M. Boudjaou (Éds.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et ...*. Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L., & Skakni, I. (2013). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : Le double jeu de la recherche collaborative*. Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : De l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164.



- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. M. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Brière, F., & Espinassy, L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : Une recherche participative: mise en oeuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. *Phronesis*, 10(1), 18-36.
- Brière, F., & Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : Analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation et didactique*, 15(1), 49-76.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : L'émergence d'une utopie indispensable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 13(1), 8-26.
- Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4867416&publisher=FZ2990>
- Bruguière, C., & Triquet, E. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 181-200.
- Bulea Bronckart, E. (2014). Quels repères pour l'enseignement grammatical? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. *Babylonia*, 2, 34-38.
- Bulea Bronckart, E. (2015). À grammaire rénovée, exercices...? *La Lettre de l'AIRDF*, 57(1), 39-45.
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming : An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555-568.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : Outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : Un point de vue didactique. *Skhòlè*, 7, 45-64.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Éditions Fabert.
- Clivaz, S. (2015). French Didactique des Mathématiques and Lesson Study : A profitable dialogue?. International. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 245-260.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice : Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. <http://www.plandetudes.ch/home> >.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social science & medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Cunningham, C. M., & Kelly, G. J. (2017a). Epistemic practices of engineering for education. *Science Education*, 101(3), 486-505.
- Cunningham, C. M., & Kelly, G. J. (2017b). Framing engineering practices in elementary school classrooms. *International Journal of Engineering Education*, 33(1), 295-307.
- Daguzon, M., & Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : Les conditions d'un développement professionnel. *Éducation & Didactique*, 13(2), 9-30.
- Darré, J.-P. (1999). La production de connaissance dans les groupes locaux d'agriculteurs. In J. P. Chauveau, M. C. Cormier Salem, & E. Mollard (Éds.), *L'innovation en agriculture : Questions de méthodes et terrains d'observation* (p. 93-112). IRD. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-10/010020173.pdf
- De Vries, M. J. (1996). Technology education beyond the 'technology is applied science' paradigm. *Journal of technology Education*, 8(1), 7-15.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : Multiples regards* (p. 89-121). Presses de l'Université du Québec.



- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation, Hors série n° 1*, 7-18. <https://doi.org/10.4000/ree.8684>
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. George Allen and Unwin.
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. Éd. Léo Scheer.
- Didier, J. (2017). Didactique de la conception et démocratie technique. In J. Didier, Y.-C. Lequin, & D. Leuba (Éds.), *Devenir acteur dans une démocratie technique. Pour une didactique de la technologie* (p. 137-152). UTBM.
- Diédhiou, S. B. M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative* [Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal (Québec)]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21212>
- Dolz, J., & Silva-Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21-34.
- Doussot, S., Hersant, M., Lhoste, Y., & Ravachol, D. O. (2022). *Le cadre de l'apprentissage par problématisation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Duchesne, C., & Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : Une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24.
- Dugal, J.-P., & Léziort, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : L'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 37-47.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Espinassy, L., Brière-Guenoun, F., & Félix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. *Recherche & formation*, 47-60.
- Fabre, M. (2008). De la culture du résultat à l'expérience formatrice : La pratique et le pragmatisme. *Recherches en éducation*, 5, 9-20.
- Félix, M.-C., & Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 199-218). De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/article/DBU_LUSSI_2015_01_0199?tab=texte-integral
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2012). *Lesson study : A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge.
- Fontan, J.-M. (2010). Recherche partenariale en économie sociale : Analyse d'une expérience novatrice de coproduction des connaissances. *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 15(3), 1-17.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice : Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Presses universitaires de France.
- Grize, J.-B. (1998). Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation. *Cahiers de praxématique*, 31, 115-125.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et «mise en scène» de connaissances organisationnelles : Ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.
- Hall, B. L. (1981). Participatory research, popular knowledge and power : A personal reflection. *Convergence*, 14(3), 6.



- Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences*. Presses Univ de Bordeaux.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2020). Quels outils pour rendre compte du passage d'une langue quotidienne à une langue disciplinaire scolaire? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 569-581.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2004). Significations et développement : Quelles «communautés». In C. H. Moro & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (p. 85-104). De Boeck Université.
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.
- Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : Vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. In *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (Presses universitaires de France, p. 1-15).
- Kelly, G. J., & Cunningham, C. M. (2019). Epistemic tools in engineering design for K-12 education. *Science Education*, 103(4), 1080-1111.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Plantin, C. (1995). *Le trilogue*. PUL.
- Landry, C., & Gagnon, B. (1999). Introduction : Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 163-188.
- Latour, B. (1995). Note sur certains objets chevelus. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, 27, 21-36.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 145-162.
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*. Presses Universitaires de France.
- Lebeaume, J. (2001). Pratiques socio-techniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : Diffusion et appropriation par les enseignants de technologie. In A. Rouchier, G. Lemoyne, & G. Mercier (Éds.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (p. 127-142). De Boeck Universités.
- Lechopier, N. (2013). Recherches participatives et partage de résultats scientifiques. Quels enjeux? *Bulletin Recherche de l'Institut Français de l'Éducation*, 20, 5-7.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement ? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Ligozat, F., Charmillot, M., & Muller, A. (2016). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Ligozat, F., & Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France. In F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (Éds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 143-164). De Boeck Supérieur.
- Lyet, P. (2011). Traduction, transaction sociale et tiers intermédiaire dans les processus de collaboration de chercheurs et de praticiens dans le cadre de recherches-actions. *Pensée plurielle*, 3(28), 49-67.
- Mangueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Mardaga.
- Marcel, J.-F. (2023). Une «vraie» place dans la recherche-intervention. *Recherches en éducation*, 51. <https://journals.openedition.org/ree/11631>
- Marlot, C. (2020). Éditorial : Les enjeux de la circulation des savoirs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 7-14.
- Marlot, C., & Ducrey-Monnier, M. (2020). La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation – (Vol. 26). *Formation et Pratiques d'Enseignement en Question* 26. <https://revuedeshep.ch/pdf/26/26-00-Complet>.
- Marlot, C., & Roy, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques : Un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 163-183.



- Marlot, C., Toullec-Théry, M., & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1), 21-34.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125-130.
- Martinot, C. (2015). La reformulation : De la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-18. Accessible en ligne : <http://corela.revues.org/4034>.
- Miéville, D. (2014). La logique naturelle, qu'est-ce, et pour qui, et pourquoi? *TrajEthos*, 3(1), 45-57.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and teacher Education*, 25(2), 344-349.
- Mollo, V., & Nascimento, A. (2017). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations. In P. Falzon (Éd.), *Ergonomie constructive* (p. 207-222). Presses Universitaires de France.
- Morales, G., Sensevy, G., & Forest, D. (2017). About cooperative engineering : Theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128-139.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. EST Éditeur.
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59.
- Morrisette, J. (2012). "Faire cas" de sa pratique enseignante dans une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J. (2020). Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collectifs collaboratifs. *Phronesis*, 9(2), 63-76.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : Une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Morrisette, J., & Diédhiou, B. (2015). Tensions au coeur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative. *e-JIREF*, 1(2), 31-47.
- Morrisette, J., Pagoni-Andreani, M., & Pepin, M. (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation Référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, 6(1-2), 190 p.
- Nizet, I., Monod-Ansaldi, R., Aldon, G., Prieur, M., & Crique, A. (2019). L'analyse de valuations dans une démarche collaborative de recherche. *La Revue LEeE*, 1, 1-20.
- Ohlsson, D. (1998). *L'Univers de l'écrit*. Retz.
- Ohlsson, S. (1996). Learning to do and learning to understand : A lesson and a challenge for cognitive modeling. In P. Reiman & H. Spada (Éds.), *Learning in humans and machine* (p. 37-62). Pergamon Elsevier Science.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation, Hors série n° 2*, 73-85.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une 'organisation apprenante'? De l'utopie à la réalité! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/02619760500093099>
- Penuel, W. R. (2014). Emerging Forms of Formative Intervention Research in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 97-117. <https://doi.org/10.1080/10749039.2014.884137>
- Petrucchi, S. (2021). *Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle : Collaboration avec des enseignant·es et transformation des pratiques* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Pinto, J. B. (1987). *La investigación-acción*. Universidad de Caldas.
- Prével, S. (2018). Problématiser la pratique enseignante pour mieux la comprendre : Études de cas en sports collectifs à l'école maternelle. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 51(3), 101-123.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23-42.



- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et didactique*, 2, 65-84.
- Roditi, É. (2013). Le métier d'enseignant et l'éclairage de la recherche collaborative. In N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante ; regarder ensemble autrement* (p. 351-363). L'Harmattan.
- Roy, P. (2018). *Modèles et modélisation en physique dans les pratiques d'enseignement d'enseignants québécois du secondaire : Le cas de la cinématique* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/14089>
- Roy, P. (2021a). Des recherches participatives en éducation : Convergences et divergences ? Conférence introductive. In P. Roy (Dir.), *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ?* (p. 234). Colloque international francophone mené à la Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, 28-29 novembre 2019. <https://sonar.ch/global/documents/319870>
- Roy, P. (Dir.). (2021b). *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ?* [Colloque]. Colloque international francophone sur les recherches participatives, Haute école pédagogique Fribourg, Fribourg, Suisse, 28-29 novembre 2019. <https://sonar.ch/global/documents/319869>
- Roy, P., & Hasni, A. (2014). Les modèles et la modélisation vus par des enseignants de sciences et technologies du secondaire au Québec. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 349-371.
- Roy, P., Orange, C., & Hindryckx, M.-N. (2023). *Construire et mobiliser des savoirs en éducation scientifique et dans le champ des « Éducatons à » au moyen des recherches participatives*. Presses Universitaires de Liège.
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation & didactique*, 9(2), 73-94.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2018). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. In *Cultural-Historical Activity Theory Approaches to Design-Based Research* (p. 113-147). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203703106-6/formative-interventions-expansive-learning-transformative-agency-annalisa-sannino-yrj%C3%B6-engestr%C3%B6m-monica-lemos>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón & M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français* (p. 47-62). Nathan.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In B. Schneuwly & J. Dolz (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit de l'anglais par J. Heynemand et D. Gagnon. Logiques.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2011). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>
- Sébilotte, M. (2007). L'analyse des pratiques. In M. Anadón (Éd.), *La Recherche Participative : Multiples Regards* (p. 49-87). Presses de l'Université du Québec.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.



- Soudani, M., Héraud, J.-L., Soudani-Bani, O., & Bruguère, C. (2015). Mondes possibles et fiction réaliste. Des albums de jeunesse pour modéliser en science à l'école primaire. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 11, 135-160.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative science quarterly*, 3(4), 582-603.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- Vastine, A., Gittelsohn, J., Ethelbah, B., Anliker, J., & Caballero, B. (2005). Formative research and stakeholder participation in intervention development. *American journal of health behavior*, 29(1), 57-69.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences Humaines.
- Vinatier, I., & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1, 137-170.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Messidor/Éditions Sociales.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.
- Younès, N., & Faidit, C. (2020). Dynamiques évaluatives en jeu dans une recherche collaborative avec des enseignants et des enseignantes du second degré en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(1), 67-94.