

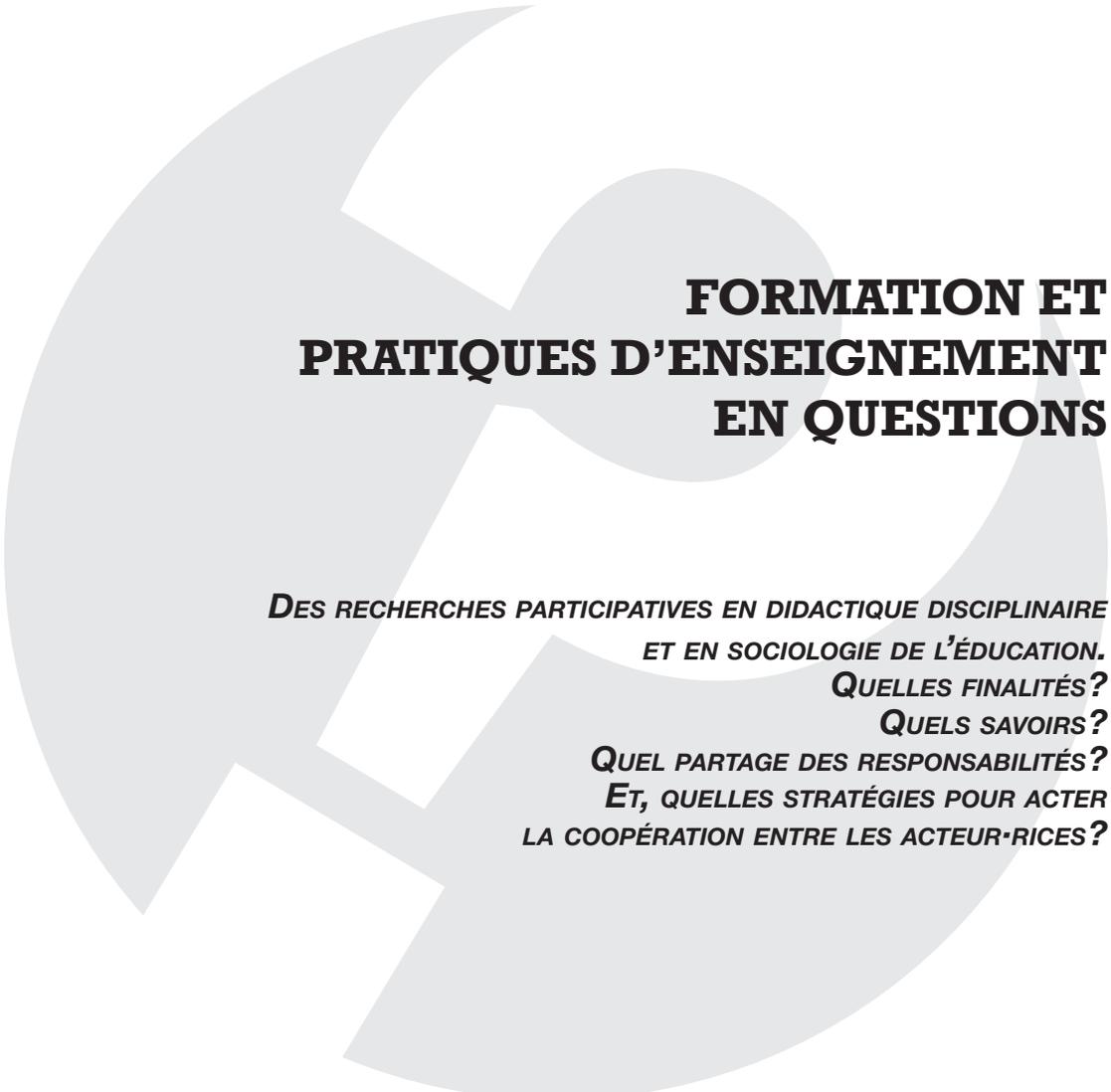


# Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation

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?**

**ÉT, 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 (IRDP)  
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 (IRDP)  
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 Morrissette	163



---

<i>Des stratégies d'animation d'entretiens collectifs collaboratifs pour construire l'altérité</i> Joëlle Morrissette 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



## ***La recherche-action participative en éducation : entre praxéologie et épistémologie pratique***

**Éric TORTOCHOT**<sup>1</sup> (Aix-Marseille Université, France) et  
**Pascal TERRIEN**<sup>2</sup> (Aix-Marseille Université, France)

Cet article 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. Comprendre les processus complexes de co-conception de ces dispositifs et de co-construction des savoirs, oblige à identifier l'objet frontière pour se saisir des médiations entre participants 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.

Mots-clés : recherche-action participative, éthique de la recherche, épistémologie pratique, co-construction des savoirs

### **Introduction**

La recherche-action participative en éducation s'inscrit dans les sciences citoyennes (Dias da Silva *et al.* 2017). Dans le champ de l'éducation artistique et culturelle (EAC), elle conduit à construire des savoirs partagés entre plusieurs communautés de pratiques (enseignants, artistes, parents, institutionnels, associatifs et élèves). Une des caractéristiques de la recherche-action participative est que la thématique de la recherche émane du terrain. Elle est le fruit d'une attente de réponse à une ou des questions que se pose la communauté éducative au regard des pratiques qu'elle développe. Dès lors, on peut faire l'hypothèse que tous les participants de ces communautés impliquées sont transformés par l'activité de la recherche, et cela pose trois questions qui rejaillissent sous forme de points de vigilance.

Le premier concerne le processus de co-construction du savoir nouveau qui émane de l'activité de recherche, ce qui suppose de comprendre comment les communautés de pratique définissent et délimitent l'objet frontière, comment les parties prenantes sont associées au « design » de la recherche, mais aussi comment le savoir construit est partagé pendant les activités de recherche. *In fine*, on peut s'interroger sur la nature du savoir issu de cette recherche (pratique, scientifique, conceptuel).

---

1. Contact : eric.tortochot@univ-amu.fr

2. Contact : pascal.terrien@univ-amu.fr



Le deuxième point questionne l'éthique et la déontologie qui sont en jeu dans l'ensemble de ces communautés de pratiques et dans les circonstances où ce savoir se construit. Là encore, il s'agit d'essayer de comprendre comment établir une relation de confiance entre les communautés de pratiques, au sein de ces communautés, sans que cela nuise à la construction du savoir partagé et sans freiner outre mesure la construction du savoir scientifique qui passe par une diffusion, un partage, une discussion ouverte. L'enjeu est de savoir comment et qui diffuse les résultats de la recherche-action participative.

Enfin, le troisième point souligne l'importance des négociations dans la conception méthodologique du dispositif de recherche, ce qui implique de savoir non seulement comment est conçue la recherche-action participative, qui y participe, mais, surtout, qu'est-ce qui se négocie ou ne se négocie pas dans les épisodes de transfert de savoirs (appelés ici « brokering »).

Dans cette étude, trois exemples de recherche-action participative sont présentés afin d'illustrer chacun des points soulevés. Une relation entre chercheur et acteur de terrain est décrite dans une situation d'observation de classe (Tortochot & Terrien, 2021) : les pratiques enseignantes et apprenantes dépendent de plusieurs milieux et environnements qui interagissent entre eux. Ce qui contrarie les activités et se manifeste par un palimpseste didactique (Terrien, 2017). Une recherche-action participative qui vise à la conception collaborative d'une évaluation diagnostique engendre des difficultés à exprimer les résultats sans remettre en cause le terrain de recherche (Tortochot *et al.*, soumis). Il y a un enjeu épistémologique et éthique à la fois : la production de savoirs adaptés autour d'un objet frontière peu consensuel qu'est l'évaluation ; les effets de ces savoirs sur les communautés de pratique impliquées dans le projet. En ce sens, est-ce que les enseignants peuvent être remobilisés par la recherche-action participative et à quel prix ? Enfin, le troisième exemple montre comment fonder une communauté de pratique autour de questions vives comme celle portant sur le décrochage et la persévérance scolaire (Terrien *et al.*, soumis) : comment identifier et discriminer les indicateurs qui favoriseraient le développement du dispositif dans d'autres collèges ?

Afin de traiter le sujet de l'épistémologie en jeu dans les recherches participatives, un premier temps de réflexion est consacré à un rappel des savoirs construits sur la recherche-action participative en vue de favoriser la compréhension des enjeux épistémologiques des sciences de l'éducation. Il en est de même de l'épistémologie pratique des parties prenantes, quand les praxéologies constituent des savoirs issus de l'expérience (expérience de l'enseignant, de l'élève, du parent, du chercheur) sans fondements scientifiques (Amade-Escot, 2019 ; Terrien, 2017, 2021). Les valeurs, les croyances sur les savoirs et savoir-faire des acteurs se rencontrent, voire se percutent, autour d'une notion ou d'une pratique. Ces différentes épistémologies pratiques issues de l'expérience (de l'enseignant, de l'élève, du parent, du chercheur, de l'artiste) créent-elles des paradigmes communs ? Donnent-elles naissance à des formes hybrides du savoir ? Fondent-elles un objet frontière synchrétique ?



L'hypothèse proposée est que ce type de recherche modifie en profondeur les pratiques des participants et pas seulement les savoirs qui les constituent. Autrement dit, les épistémologies pratiques devraient a priori être mieux identifiées dans la cosituation (Younès & Faidit, 2020) pour concevoir les dispositifs de ces recherches. Dès lors, les différentes approches méthodologiques des participants doivent être ajustées aux questions de recherche qui émanent de la communauté de pratique.

Pour tenter de vérifier cette hypothèse, une analyse des résultats de trois recherches de type recherche-action participative est proposée. *In fine*, il s'agira de regarder comment ces recherches impliquent du point de vue méthodologique le respect des participants dans un partage équitable des responsabilités vis-à-vis des savoirs en jeu.

## Cadre Théorique

### **La recherche-action participative : entre démarche citoyenne et recherche en éducation**

Les différentes formes de la recherche participative s'inscrivent dans les sciences citoyennes qui visent à produire des savoirs issus d'une démarche pour «faire science avec» le citoyen plutôt qu'«au nom de» (Houllier & Merilhou-Goudard, 2016; Houllier *et al.*, 2017). Elles mettent en avant la participation des personnes concernées par la question de recherche quel que soit leur niveau de formation (Broussal & Aussel, 2022). Elle vise à faire émerger les savoirs de chacun et à les reconnaître, et à créer des espaces de dialogues où l'intersubjectivité est censée réduire les écarts de compréhension entre les partenaires. Dès 1969, Arnstein a établi 8 niveaux de participation (Mamokhere & Meyer, 2022). Plus récemment, Gonzalez-Laporte (2014) décrit trois grands types de sciences citoyennes et participatives : 1. Le type dans lequel les scientifiques font appel aux citoyens pour la collecte de donnée (*Crowdsourcing*) ; 2. Celui qui émane d'une initiative citoyenne et qui demande la collaboration de scientifiques ; 3. Celui qui est co-construit, co-conçu dès l'origine et co-développé tout au long du processus de recherche. À la suite d'autres catégorisations (Wiggins & Crowston, 2011), Severo (2021) relève cinq types de la recherche participative : 1. Le type «action» où les projets sont définis par les citoyens en rapport avec des problématiques locales ; 2. Le type «conservation», où il s'agit de projets de recherche visant à la gestion et à la conservation des ressources naturelles ; 3. Le type «investigation» avec un fort caractère scientifique où le pilotage est confié aux chercheurs ; 4. Le type «virtuel» où les plateformes numériques tiennent une place prépondérante ; 5. Le type «éducation» ayant des objectifs visant l'éducation et qui s'inscrit souvent dans une logique descendante. Dans ce dernier type de recherche participative, «la persistance des dénominations par la négative (non-scientifiques, non-professionnels) est révélatrice de la difficulté à envisager ces rôles hybrides qui transgressent les différents mondes de la science, mais qui font désormais partie des modèles de production des connaissances scientifiques à l'ère numérique» (Dias da Silva *et al.*, 2017, p.378).



La recherche-action participative en éducation vise à diminuer ces effets, sans pour autant toujours les effacer. Elle permet la rencontre de participants, considérés comme citoyens émanant de différents milieux liés à l'éducation et à l'école. La question de recherche prend en compte les situations et les contextes (Juan, 2021) où sont identifiées les problématiques en cosituation (Younès & Faidit, 2020). Ces recherches en éducation possèdent un double enjeu : 1. Heuristique en cherchant à associer les savoirs expérimentiels et ceux des laboratoires de recherche pour produire de nouveaux savoirs ; 2. Politique, en engageant les participants dans une action de recherche citoyenne (répondant ainsi à la demande de construire l'école ensemble). Elle conduit les membres de l'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). Cette collaboration crée une épistémo-compatibilité (Marcel, 2020) entre l'épistémologie des sciences de l'éducation et l'épistémologie des pratiques de l'éducation (Terrien, 2022). Elle répond aussi aux trois fonctions heuristique, critique et praxéologique de la recherche.

Ainsi, la recherche-action participative permet une articulation terrain-recherche où les participants 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 (Carbonneau *et al.*, 2017) et d'en comprendre leur fondement épistémologique.

En créant des liens entre professionnels de l'éducation, la recherche-action participative renforce la formation des professeurs en s'appuyant concrètement sur l'articulation recherche-terrain-formation. Les échanges entre professionnels de l'enseignement et de la recherche en éducation favorisent la circulation des résultats de cette dernière et suscite, sinon son adoption, au moins une adaptation au terrain.

Pour que le dispositif fonctionne, certaines conditions doivent être respectées : savoir s'écouter, se respecter, reconnaître les compétences de chacun, ou encore partager équitablement le travail entre partenaires. Il s'agit de préalables pour que le processus puisse aller de l'avant et que les remarques faites influencent positivement le projet (Goins *et al.*, 2011). Une autre condition est nécessaire : la formalisation, voire la contractualisation des modalités de fonctionnement, qui précise les attentes de chaque partenaire et la clarté des intentions. L'ensemble de ces dispositions permet d'éclairer le lien ambigu entretenu par les statuts des uns et des autres et contribue à éviter une dénomination par la négative (Dias da Silva *et al.*, 2017). C'est par le dialogue que la recherche-action participative questionne l'exercice des métiers (chercheurs et enseignants) en contexte et vise à l'émergence de communautés de pratique qui, dans ce cas, peut être envisagée comme « communauté d'apprentissage ».



### **Les communautés de pratique en éducation (ou communautés d'apprentissage)**

La communauté de pratique correspond à un espace partagé de significations entre les divers participants impliqués (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998 ; Guay & Godrie, 2020). Ces communautés existent avant de se rencontrer. D'un côté, il y a la communauté de pratique des chercheurs et de l'autre, celle des équipes éducatives qu'on peut appeler « communauté d'apprentissage ». Par « communauté d'apprentissage », il faut entendre ce que les auteurs anglo-saxons appellent *learning community*, à savoir : les enseignants eux-mêmes, les tuteurs, les élèves (Addison & Burgess, 2014). Mais il faut étendre cette communauté à d'autres participants. Ainsi, Wenger (1998) suggère que chacun d'entre nous est un membre essentiel d'une communauté d'apprentissage et acquiert de l'expérience en appartenant directement ou indirectement à une communauté de pratique : à l'école, au travail, à la maison et dans d'autres institutions. Ce qui fait communauté, ce sont les quatre composantes « interconnectées » que l'apprentissage englobe : la pratique (faire), le sens (expérience), l'identité (devenir) et l'« appartenance » à la communauté. Ces communautés sont identifiées dès lors qu'elles se donnent un but partagé : travailler conjointement à faire émerger de nouvelles idées et connaissances donnant lieu à des changements intentionnels pour améliorer les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves (Brown *et al.*, 2016). Fondées sur des échanges et des remises en question réfléchies, approfondies des pratiques d'enseignement vécues, les communautés d'apprentissage sont donc constituées pour améliorer les résultats des élèves, ce qui correspond à l'enjeu citoyen de la recherche en éducation (Severo, 2021).

La recherche conduit les deux institutions à partager un même espace, propice à l'émergence d'une nouvelle communauté de pratique, avec des méthodes de travail distinctes des participants, mais complémentaires en vue de partager un savoir commun ou de construire un savoir commun à partir de savoirs propres à chaque communauté. Pour reprendre la proposition de Lave (2016, p. 221), il faudrait : « [...] considérer l'apprentissage non pas comme un processus de cognition socialement partagée qui aboutit finalement à l'internalisation des connaissances par les individus, mais comme un processus poussant les individus à devenir membres d'une communauté de pratique durable ». L'épistémo-compatibilité évoquée par Marcel (2020) ne serait pas la condition principale d'une recherche-action participative bien qu'elle reste l'objectif énoncé par les participants.

En d'autres termes, la communauté d'apprentissage peut s'élargir si la recherche « avec » (et non « sur ») est considérée dans toutes ses dimensions, y compris dans la volonté des diverses parties prenantes à y participer, à prendre part. Ainsi, les communautés de pratique peuvent être identifiées comme suit :



- la communauté de pratique des acteurs de terrain (et leurs discours sur leurs pratiques professionnelles pour organiser les dispositifs : épistémologie des pratiques de l'éducation) ou communauté d'apprentissage qui souhaite internaliser des savoirs pour améliorer les apprentissages des élèves ;
- la communauté de pratique des chercheurs en équipe mono ou pluridisciplinaire (et leurs méthodologies pour analyser les dispositifs : épistémologie des sciences de l'éducation, par exemple) : des savoirs pour comprendre les dispositifs et, *in fine*, pour contribuer à identifier les leviers d'amélioration des apprentissages ;
- les deux communautés qui collaborent à des niveaux différents (et leurs praxéologies partagées en vue de la co-conception d'une ingénierie pédagogique) : une épistémocompatibilité pour adapter les outils du terrain aux enjeux éducatifs.

Dans ce cas, au sein de la nouvelle communauté de pratique, les formes de paroles, d'énonciation des idées, continuent de différencier les communautés d'origine, mais les savoirs sur l'évaluation et sur la conception de dispositifs qui facilitent ou favorisent l'évaluation, doivent pouvoir circuler, peu importe le détenteur initial de ces savoirs. Pour autant, cela ne dit rien de la façon dont les communautés s'accordent sur l'objet qui les réunit quand ils co-conçoivent la recherche-action participative. Appelé « objet frontière », il est le résultat des médiations entre les communautés de pratique.

### **L'objet frontière, les médiations et l'épistémologie pratique**

Un objet frontière « permet à différentes personnes (chercheurs et enseignants) d'amorcer un travail collaboratif sans consensus préalable » (Nizet *et al.*, 2019, p. 4). Une fois identifié par les deux communautés et parce qu'il existe un réel besoin de consensus, l'objet frontière est positionné au centre des interactions après émergence de la cosituation. Les coordinations s'imposent autour des réflexions que l'objet initie et des transformations qu'il induit (Akkerman & Bakker, 2011). Ces coordinations et réflexions existent au travers de médiations, circulations, négociations, valuations qui s'imposent de chaque côté de la « frontière » dans les communautés de pratique, comme on peut le voir dans la figure 1 extraite des travaux d'Aldon *et al.* (2020, 2021). Dans ce modèle « idéal » de la recherche collaborative, l'objet est situé dans l'espace partagé qui s'agrandit au gré des rencontres, des actions individuelles, des activités collectives et de leurs multiples mouvements et traversées inattendues. Il ne faut pas confondre l'espace partagé avec l'objet lui-même ou avec le résultat des pratiques partagées qui sont appelées praxéologies dans le schéma initial. Cette substitution s'explique par la confusion possible entre les praxéologies au sens d'Espinas (1897) utilisées par les auteurs de la figure et l'approche en didactique par Chevallard (1991, 2010). En effet, le premier aborde la pratique comme une manifestation collective spontanée ou réfléchie du vouloir des individus et la praxéologie comme la science de cet « ordre de faits » (Espinas, 1897, p. 8). À partir de cette distinction, Chevallard construit le concept en didactique autour de quatre pôles propres aux mathématiques : tâche, technique, technologie et

théorie. Monod-Ansaldi *et al.* (2019, p. 62) en font la synthèse en indiquant que la praxéologie serait alors l'activité : « décrivant les activités humaines au travers de techniques pour résoudre certaines tâches et justifiées par un discours et une théorie ».

Ce qui fait objet frontière, c'est en même temps ce qui est conçu par les enseignants dans leurs pratiques et étudié méthodologiquement par la communauté des chercheurs, mais aussi co-conçu entre eux par un partage de ces pratiques. De ce point de vue, le schéma ne donne pas corps au diagnostic préalable à la cosituation ce qui met de côté des épisodes cruciaux de la phase de démarrage des recherches collaboratives et ne facilite pas l'identification des coopérations et coproductions.

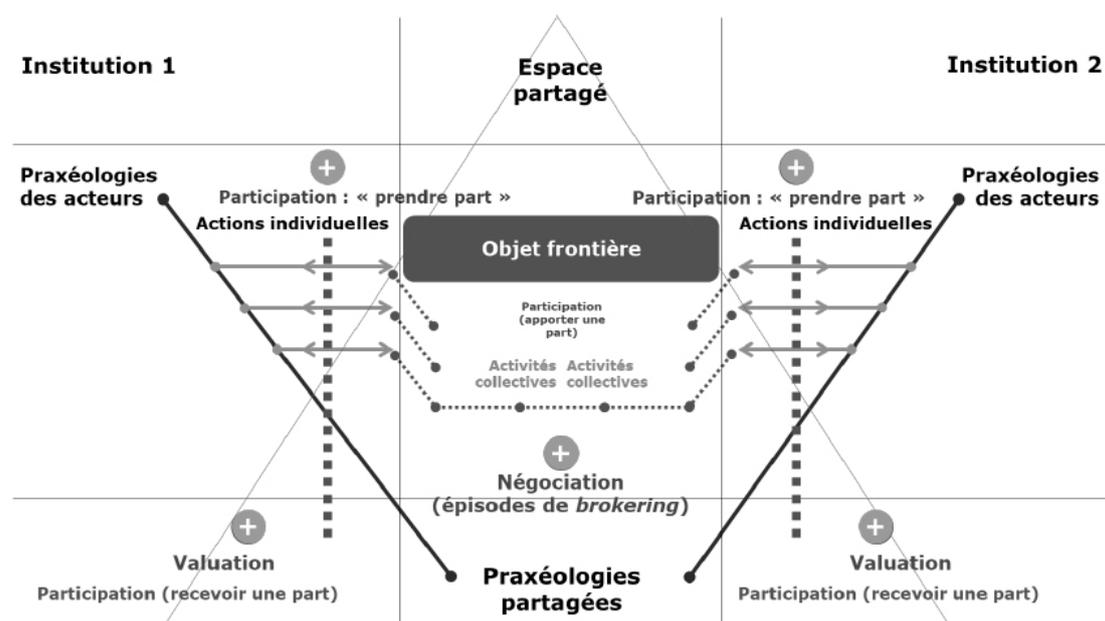


Figure 1 : le schéma du modèle « idéal » de la recherche-action participative d'après Aldon *et al.* (2020, 2021).

L'objet frontière est situé au croisement des pratiques menées au centre de l'espace partagé où se déroulent les médiations. En ce sens, il produit de l'interdiscursivité et de l'intersubjectivité par les actions individuelles, et il questionne les pratiques, en vue de réduire les écarts de compréhension entre les participants. Ses effets suscitent la participation à des activités collectives où chacun « prend part », reçoit, prend ou apporte sa part, est partie prenante, en explicitant les définitions, leurs sources, les réseaux sémantiques, les formes énonciatives dans les échanges et les négociations, les croyances, les routines, etc. Il est aussi un objet d'échanges de pratiques en vue de concevoir ensemble. Dans ce sens, il rejoint le principe même d'une recherche-action participative dont le modèle est celui de la recherche fondée sur la conception (Monod-Ansaldi *et al.*, 2019). Pour co-concevoir, il faut qu'une médiation soit favorisée entre les communautés impliquées. Appelée *brokering* (au sens littéral : un courtage de connaissances),



cette condition doit pouvoir favoriser «la compréhension approfondie d'objets frontières et le partage de praxéologies dans le processus d'internalisation [des connaissances]» (Monod-Ansaldi *et al.*, 2019, p.66). Ce processus constitue un moment essentiel de la co-conception de la recherche-action participative. Il implique, d'un côté, l'internalisation des connaissances par toutes les parties prenantes grâce à la participation (ne laisser personne en dehors de la cosituation) et, d'un autre côté, les épisodes de *brokering* mis en œuvre par un des participants dans la coopération et la coproduction. Le *brokering* évolue selon les moments, les situations, les configurations de la co-conception ou de la négociation en vue de l'édification du savoir. Il s'agit d'un espace où l'intersubjectivité permet aux participants d'explicitier le sens qu'ils donnent aux mots qu'ils utilisent dans leurs discours. L'explicitation situe la pratique et les valeurs qui la fondent. En ce sens, les médiations sur et autour de l'objet frontière permettent aux participants de faire évoluer leur représentation sur la pratique de celui-ci, transformant le rapport que les professionnels ont au savoir et au savoir-faire, ainsi que leurs pratiques. Pour cette raison, on peut parler d'épistémologie pratique des participants, concept qui représente les valeurs, les croyances et les conceptions qui fondent et guident leurs activités (Amade-Escot *et al.*, 2019 ; Terrien, 2021) : il faut tenir compte de la nature et des fonctions de ce qui s'enseigne (ou, ici, ce qui se joue autour de l'objet frontière) ainsi que des rapports temporels que les participants entretiennent avec cet objet de savoir, tant sur le plan académique qu'expérientiel.

## **Question de recherche et hypothèses**

### **Questions**

Comment des épistémologies pratiques différentes issues de l'expérience (de l'enseignant, de l'élève, du parent, du chercheur, de l'artiste) arrivent-elles à créer des paradigmes communs ? Donnent-elles naissance à des formes hybrides du savoir ? Créent-elles un objet frontière synchrétique ?

### **Hypothèse**

Ce type de recherche modifie en profondeur les pratiques des participants et pas seulement la conception des savoirs qui les constituent. Autrement dit, les épistémologies pratiques devraient être mieux identifiées a priori pour concevoir les dispositifs de ces recherches. Dès lors, les différentes approches méthodologiques des participants doivent être ajustées pour être adaptées aux questions de recherche qui émanent de la communauté de pratique, ce qui bouleverse d'une certaine manière les méthodologies des chercheurs confrontés à des terrains qu'ils méconnaissent souvent.



## Méthodologies

### Un tableau comparatif des variables en lien avec les projets

Ces recherches-actions participatives se déroulent dans trois établissements, une école (REP+)<sup>3</sup>, un collège (REP+) et un lycée professionnel et sur trois projets de nature différente. Dans chaque situation, le projet de recherche est à l'origine des enseignants des établissements. Pour l'école en REP+, il s'agit d'une équipe pluricatégorielle réunissant autour du chef d'établissement, deux professeurs des écoles et trois musiciens intervenants en milieu scolaire. Ils travaillent ensemble au sein du dispositif « Orchestre à l'école » mis en place dans l'établissement depuis près de 9 années pour améliorer les relations entre les familles et l'équipe pédagogique. Cette équipe recourt aux chercheurs pour établir un bilan de l'action menée.

Le projet de l'équipe pédagogique et de la direction du collège REP+ repose sur une analyse des pratiques des enseignants engagés dans un « atelier de persévérance scolaire » mis en œuvre depuis 4 années. Les deux professeurs et le directeur du collège souhaitent être accompagnés dans leur action auprès d'un public cible d'élèves en grande difficulté identifiés en classe de 5<sup>e</sup> soutenus par les activités déployées au sein de l'atelier jusqu'au 2<sup>e</sup> trimestre de la classe de 4<sup>e</sup>.

Concernant le lycée, le projet vise à remobiliser les professeurs d'anglais dans leur tâche d'enseignants en classe de CAP<sup>4</sup> avec pour effet souhaité de réengager les élèves dans les apprentissages langagiers. Le projet est à l'initiative de deux inspecteurs d'enseignement général en lycée professionnel.

Chaque projet de recherche a fait l'objet de concertations entre les équipes pluricatégorielles (enseignants ; direction ; chercheurs ; inspecteurs académiques). Les questions de recherche ont été définies par le collectif et la méthodologie co-élaborée. Les objectifs de la recherche sur le dispositif « Orchestre à l'école » portent sur l'étude des pratiques conjointes d'enseignement des professeurs des écoles/professeurs de musique au sein des cours de pratique musicale collective. Pour le collège, la direction de l'établissement, en soutien à son équipe pédagogique engagée dans l'atelier de persévérance scolaire, l'objectif est une étude sur l'identification des freins et des leviers de leur action auprès du public cible des élèves en difficultés scolaires (classe de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>). L'objectif du projet du lycée professionnel est de remobiliser les professeurs en co-concevant une évaluation diagnostique sur l'apprentissage de l'anglais pour réengager les élèves de CAP. Le tableau 1 reprend l'ensemble de ces éléments passés au crible des indicateurs du schéma 1. L'enjeu est de mettre à plat les données à disposition pour méthodiquement les reconstituer et les distinguer.

---

3. Réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+).

4. Certificat d'aptitude professionnelle (CAP).



Tableau 1 : les données des trois recherches-actions participatives collectées selon les indicateurs de la figure 1.

Indicateurs	Cas n°1	Cas n°2	Cas n°3
<b>Thématique du projet</b>	Orchestre à l'école	Atelier de persévérance scolaire « Conforter une école bienveillante »	Apprentissage de l'anglais
<b>Objet de la recherche</b>	École : l'étude des pratiques conjointes d'enseignement professeurs des écoles/ professeurs de musique au sein des cours de pratique musicale collective	Collège : identifier les freins et les leviers de l'action des enseignants auprès des élèves de 5 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup>	Lycée : remobiliser les professeurs d'anglais et améliorer les performances de pratique de la langue anglaise chez les élèves
<b>Établissements</b>	École en réseau prioritaire renforcé (REP+)	Collège en réseau prioritaire renforcé (REP+)	Réseau de lycées professionnels
<b>Classes</b>	CE2 (+/- 8 ans) ; CM1 (+/- 9 ans) ; CM2 (+/- 10 ans)	5 <sup>e</sup> (+/- 12 ans) et 4 <sup>e</sup> (+/- 13 ans)	CAP (+15 ans et au-delà de la scolarité obligatoire)
<b>Élèves</b>	23 CE2, 22 CM1 et 23 /CM2	12 à 15 élèves selon les années	L'ensemble des élèves des classes CAP
<b>Professeurs engagés</b>	3 professeurs des écoles et 3 intervenants musiciens	1 professeur de lettre et un professeur des écoles en collège	15 professeurs d'anglais
<b>Partenaires / communautés de pratiques</b>	L'École académique de formation (EAFC)	Idem	Idem
	La structure fédérative de recherche en éducation en Provence, SFERE-Provence (FED 4238)	Idem	Idem
	Parents d'élèves (école)	Non	Non
	Le corps d'inspection ; IEN pour l'école)	Non	(IEN Enseignement général) pour le lycée
	Autres (municipalité et mécènes privés pour le projet de l'école)	Non	Non
<b>Objets frontières</b>	Gestes professionnels des enseignants et des intervenants	Notion de persévérance scolaire	Évaluation diagnostique
<b>Épisodes de brokering</b>	Les dialogues entre le musicien intervenant, les enseignants, les familles, les élèves et les chercheurs	Dialogues entre les enseignants et la direction de l'établissement ; dialogues entre les enseignants, la direction et les chercheurs	Les dialogues menés dans les focus groupes entre enseignants et chercheurs, sans les inspecteurs
<b>Pratiques du terrain</b>	Développer la transmission du geste	Aider les élèves à persévérer	Concevoir une évaluation diagnostique
<b>Pratiques des chercheurs</b>	Analyser la transmission du geste	Identifier les freins et leviers de la persévérance	Analyser une évaluation diagnostique
<b>Pratiques partagées</b>	Favoriser les apprentissages par la transmission du geste	Agir en faveur de la persévérance des élèves	Ingénierie pédagogique
<b>Niveau macro</b>	Quartier en REP+ (familles)	Réseau d'éducation prioritaire	Académie
<b>Niveau méso</b>	Dispositif OAE	Le dispositif partagé entre école et collège	Lycées impliqués Dispositif observé
<b>Niveau micro</b>	Classes d'instruments par pupitres	Les classes	Les classes

Le projet de l'école concerne une classe de cours élémentaires 2<sup>e</sup> année (CE2), une classe de cours moyen 1<sup>re</sup> année (CM1) et une classe de cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2), ce qui représente un total de 68 élèves (23 CE2, 22 CM1 et 23 CM2). Pour le collège, 12 à 15 élèves en très grande difficulté



scolaire, choisis par les professeurs et la direction lors des conseils de classe du 2<sup>e</sup> trimestre de 5<sup>e</sup>, participent au dispositif. Pour le lycée, c'est l'ensemble des élèves de CAP qui est concerné par cette évaluation diagnostique.

Selon les projets, les familles ou d'autres partenaires sont associés au projet selon ses objectifs. Ainsi pour les dispositifs «Orchestre à l'école», les parents d'élèves participent aux cours d'instruments, aux répétitions et aux concerts donnés par l'orchestre. La municipalité et des mécènes privés soutiennent financièrement le projet, par la prise en charge financière des heures d'enseignement des intervenants musiciens pour la première, et par l'achat, le prêt et l'entretien des instruments pour les seconds. Pour l'ensemble des projets de recherche, un soutien financier est apporté par l'EAFC<sup>5</sup> et un soutien à la recherche par SFERE-Provence (FED4238)<sup>6</sup>.

### **Les variables de l'éthique de la recherche participative**

Ces recherches-actions participatives s'appuient toutes sur une charte éthique qui se fonde sur le règlement général sur la protection des données (RGPD) et qui respecte les données collectées lors des diverses activités. L'information sur le projet de la recherche, ses objectifs, ses méthodologies, l'autorisation de collectes des données, le respect du droit à l'image, la protection et la sécurité des données personnelles de chaque participant, sont pris en compte et doivent être respectés par le collectif de recherche (enseignants, chercheurs et partenaires dans l'activité de recherche). Chaque projet possède ses spécificités théoriques et méthodologiques. Sur les aspects méthodologiques, il est important que ces droits soient respectés. Mais la recherche-action participative va plus loin sur le plan éthique, car son ingénierie doit apporter la garantie du bon fonctionnement de la recherche notamment parce que l'engagement des parties prenantes est volontaire : «prendre part» à la recherche-action participative est une nécessité (Wenger, 1998) tout comme une envie de «recevoir» comme d'«apporter sa part» (Aldon et al, 2021). Ainsi, la prise en compte de la parole d'autrui, l'organisation de réunions permettant des temps d'échanges favorisant l'intersubjectivité (dont les épisodes de *brokering* et, donc, de négociations) sont à privilégier et à protéger tout au long du processus. La parole préservée de chaque participant contribue à la réalisation de la recherche.

Toujours sur le plan méthodologique, pour qu'une recherche participative fonctionne, il est nécessaire de reconnaître les compétences de chacun, notamment parce qu'il s'agit d'un processus de co-conception dans un environnement de cosituation, coopération et coproduction (Younès & Faidit, 2020). Ainsi, le partage équitable du travail entre partenaires est un préalable pour que le processus puisse aller de l'avant et que les remarques issues des échanges influencent positivement le projet (Northway, 2010a, 2010b; Carbonneau et al. 2017). Par ailleurs, la formalisation précise des attentes de chaque partenaire et la clarté des intentions (Mantoura & Potvin, 2012) sont à établir.

---

5. École académique de formation continue de l'académie d'Aix-Marseille.

6. Structure fédérative d'études et de recherches en éducation en Provence d'Aix-Marseille Université.



L'ensemble de ces dispositions permet d'être à même de mieux définir les tâches de chacun, de faciliter la circulation des informations, et d'élaborer des modalités d'évaluation du travail à chaque étape du processus de recherche fondée sur la conception. Enfin, lorsque des équipes acceptent de coopérer à une recherche-action participative, elles engagent des rétroactions mutuelles et constantes entre théorie et pratique (Terrien, 2010; Johnson & Martínez Guzmán, 2013) par le processus d'évaluation des actions.

## Résultats

Dans cette partie, les trois dispositifs étudiés sont cartographiés à l'aide du modèle proposé par la figure 1 et complétés avec les éléments extraits du tableau 1, lui-même structuré à l'aide des indicateurs proposés par Aldon *et al.* (2020, 2021). Chaque recherche-action participative est modélisée de façon à en faire émerger les spécificités et, par comparaison avec les autres, la genericité. Pour cela, il faut regarder les interactions, les négociations ou épisodes de *brokering* afin de rendre compte des modalités de négociations dans les situations de rencontre ou les espaces partagés. Ces épisodes contribuent à révéler comment des épistémologies pratiques issues de l'expérience des multiples participants arrivent à créer des paradigmes communs, des formes hybrides du savoir, voire un objet frontière syncrétique.

### Les gestes professionnels comme objet frontière : informer d'un côté et « bousculer » de l'autre

La première « cartographie » concerne la recherche-action participative qui a pour objectif d'accompagner une équipe de musiciens intervenants à « didactiser » la transmission des gestes musicaux (instruments au sein d'un orchestre) auprès des élèves d'une école en REP+, des enseignants de cette école et des parents d'élèves, parties prenantes du dispositif. Les médiations se produisent principalement dans les autoconfrontations, pratiques des chercheurs qui s'imposent aux intervenants, avec leur accord, dans la classe d'instruments par pupitres et après la classe (figure 2). Il s'agit du niveau « micro ».

Du point de vue des communautés de pratique, voici ce qu'il est possible de déduire de la figure 2 :

- l'équipe pluricatégorielle des enseignants souhaite faire un bilan sur les gestes professionnels entremêlés des professeurs des écoles et des musiciens intervenants au sein de leur activité d'apprentissage instrumentale pour améliorer leur pratique commune ;
- l'équipe de chercheurs adapte une méthodologie de collecte des données et de leur analyse à la situation contingente du dispositif « Orchestre à l'école » afin d'identifier les similitudes et les écarts sur les épistémologies pratiques des enseignants ;
- les deux communautés (enseignants et chercheurs) partagent les résultats de la recherche pour faire évoluer leur pratique pédagogique au sein du dispositif.

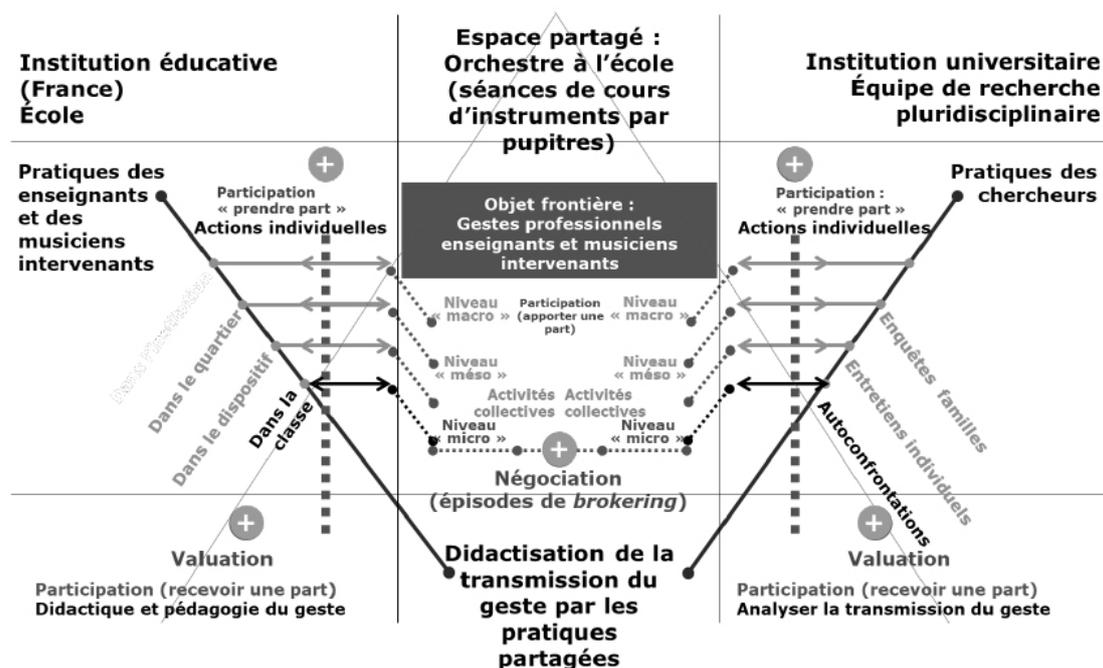


Figure 2 : le schéma de la recherche-action participative sur le dispositif orchestre à l'école et la transmission du geste musical (Tortochot & Terrien, 2021).

Le processus d'intersubjectivité [les épisodes de *brokering*] apparaît dans la mise en œuvre du processus de recherche avec des adaptations dues aux contingences du milieu éducatif lié à la recherche : différentes temporalités (celles des enseignants et celles des chercheurs) ; les différentes fonctions au sein de l'école (celles des professeurs des écoles et celles des musiciens intervenants) ; les différentes relations aux savoirs et aux savoir-faire musicaux ; les différences d'engagement dans le dispositif (celui des parents ; celui des élèves ; celui des professeurs des écoles) ; etc. Cependant, deux types d'échanges apparaissent dans le déroulement de la recherche : 1. Les réunions programmées avec l'ensemble des participants ; 2. Les réunions entre les chercheurs et les différents groupes de participants. Dans les deux cas, des informations, des connaissances, sont partagées. Dans les deux cas, ces réunions créent des moments d'intersubjectivité où chacun explicite ses idées, ses savoirs et ses savoir-faire. Pour autant, la qualité des indicateurs n'est pas du même ordre. Les réunions où l'ensemble des participants dialogue donnent des informations génériques et qui peuvent faire consensus. Les échanges individuels chercheurs et participants révèlent des écarts de conceptions sur la portée du dispositif « orchestre à l'école ». Pour les uns, le dispositif soutient une normalisation des rapports entre les acteurs de l'école et le quartier, pour les autres, il questionne leurs pratiques professionnelles de musicien-intervenant en les confrontant au contexte d'une activité de pédagogie musicale et instrumentale où les apprenants ne sont pas que des enfants, mais aussi leur professeur des écoles, leurs parents, voire d'autres personnes du monde associatif lié à l'école. Si pour les professeurs des écoles, cette recherche-action participative enrichit leur réflexion sur leur pédagogie, pour les musiciens enseignants, elle bouscule leur conception de la pratique pédagogique de la musique et leur rapport à la société.



### La persévérance scolaire comme objet frontière : une différence entre « être formé » et « devenir formateur »

Dans ce deuxième cas, la communauté d'apprentissage est constituée de deux enseignants (un professeur des écoles [PE] et un professeur de lycée et collègue [PLC] de lettres). Ils interviennent dans un « atelier de persévérance scolaire ». Les médiations se produisent au niveau « micro », dans les autoconfrontations, pratiques des chercheurs, réalisées pendant les ateliers et après (figure 3).

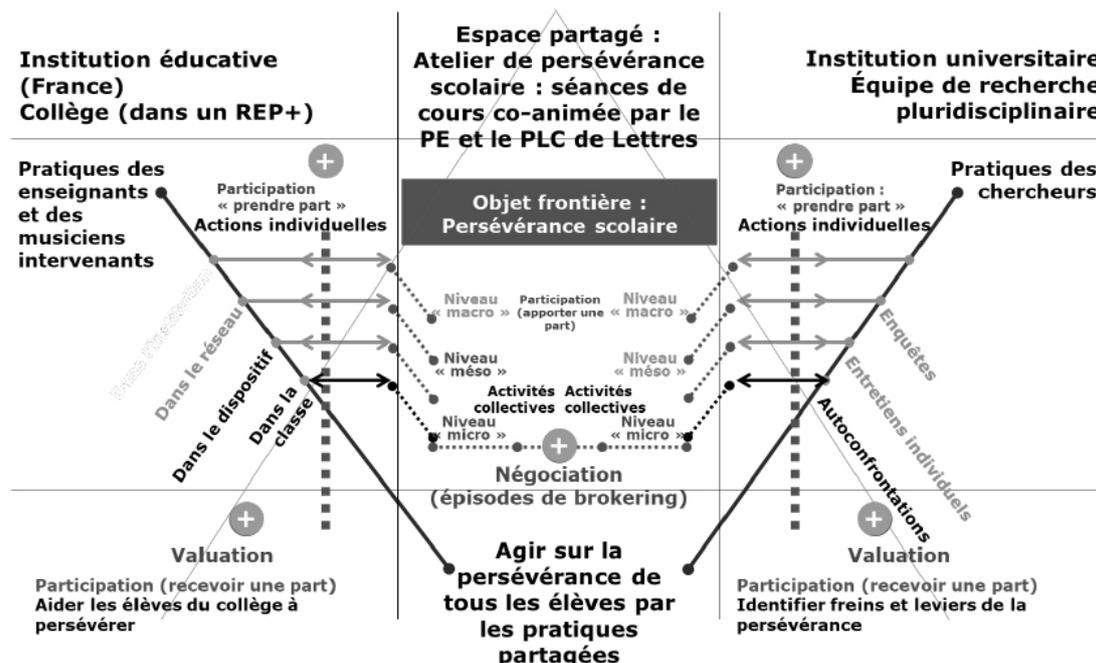


Figure 3 : le schéma de la recherche-action participative sur le dispositif de persévérance scolaire en REP+ (Terrien *et al.*, soumis).

Dans la figure 3, les catégories de communautés de pratique sont les suivantes :

- la communauté d'apprentissage des enseignants est à l'origine pilotée par la direction de l'établissement qui cherche à savoir si le dispositif « atelier de persévérance » est transférable à d'autres équipes d'enseignants dans les établissements du département ;
- la communauté de chercheurs accompagne la direction de l'établissement et les enseignants pour identifier les marqueurs de leur activité qui peuvent être transférables ;
- il s'agit pour l'ensemble des participants (chercheurs, enseignants, direction) d'identifier ce qui est contingent à l'environnement où se déroule cet atelier, et ce qui pourrait être spécifique à l'équipe, à l'établissement, et ce qui pourrait être générique au dispositif.

Dans cette recherche, les épisodes de *brokering* se situent principalement au niveau « micro » parce que la question posée et reformulée par le collectif vise à analyser une pratique *in situ* avant de la déployer sur d'autres terrains.



Les rencontres des membres du collectif permettent de partager le sens donné aux notions de décrochage et de persévérance scolaire. Ces échanges donnent aussi l'occasion d'enrichir les connaissances des enseignants par des apports en littérature. Ils éclairent les chercheurs sur le processus mis en place au sein de l'établissement sur les modalités qui prévalent aux choix des élèves qui participeront à l'atelier. Les rencontres entre les enseignants et les chercheurs ou ceux-ci et la direction font apparaître des attentes différentes sur les objectifs de la recherche. Les enseignants veulent être accompagnés pour développer une réflexion plus approfondie de leur action afin de la développer. Cet accompagnement leur permet d'identifier certains freins à leur action et d'en situer la source, qu'elle soit du côté des collègues, de la direction ou des parents d'élèves. L'analyse des données qu'ils ont communiquées aux chercheurs fait l'objet de discussion entre eux et leur permet de comprendre les points de tension liés au dispositif et les possibilités d'évolution. Pour autant, les enseignants ne se sentent pas prêts à jouer les rôles de formateurs sur ce dispositif auprès de collègues d'autres établissements, alors que la direction souhaiterait développer ce dispositif dans des établissements de même type. Les enseignants questionnent les critères de choix des élèves qui participent au dispositif. Ils interrogent sa situation au sein de l'établissement. Ils doutent de leurs capacités à devenir formateurs pour d'autres collègues.

### **L'évaluation comme objet frontière : les focus groupes comme épisodes uniques de médiation**

Dans le troisième et dernier cas, la recherche-action participative vise à améliorer un dispositif pédagogique innovant. Une quinzaine d'enseignants est impliquée. Des inspecteurs sont parties prenantes. L'équipe pluridisciplinaire de chercheurs interagit au sein du dispositif dans des moments de rencontre co-organisés selon des protocoles annoncés à l'avance et dans le respect des règles éthiques énoncées plus haut (anonymat, recueil protégé des données, diffusion limitée au collectif). Ici, ce qui est mis en évidence, c'est l'épisode de *brokering* appelé « focus groupe », une pratique des chercheurs, partagée avec les enseignants (figure 4).

Pour reprendre les catégories de communautés de pratique présentées plus haut, voici ce qu'il est possible de déduire de la figure 4 :

- la communauté d'apprentissage des enseignants pilotée par des inspecteurs (et leurs praxéologies partagées pour organiser l'ingénierie) vise des savoirs pour évaluer les élèves de CAP en Anglais et, *in fine*, en améliorer les apprentissages ;
- la communauté de pratique des chercheurs en équipe pluridisciplinaire (et leurs pratiques des focus groupes pour analyser le dispositif) : des savoirs pour comprendre l'approche de l'évaluation mise en œuvre par les enseignants et inspecteurs d'Anglais et, *in fine*, pour contribuer à identifier les leviers d'amélioration des apprentissages ;



- les deux communautés qui collaborent à des niveaux différents (et leurs pratiques partagées en vue de la conception d’une ingénierie pédagogique) : une tentative d’épistémo-compatibilité pour adapter l’évaluation diagnostique à une meilleure compréhension des savoirs linguistiques et des compétences langagières et transversales des élèves de CAP.

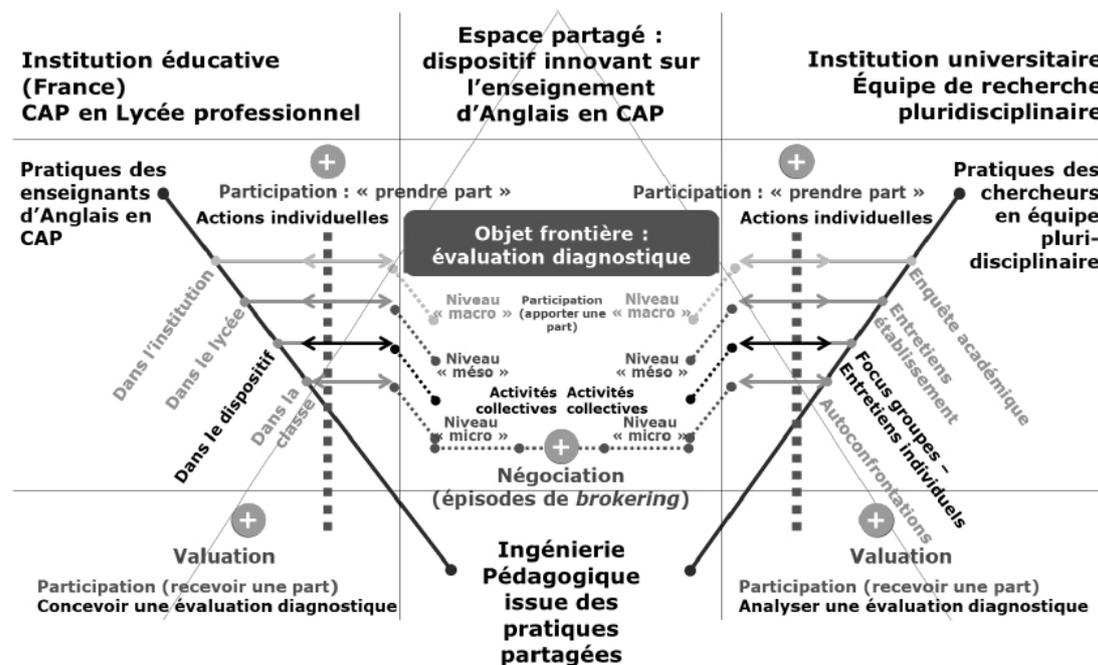


Figure 4 : le schéma de la recherche-action participative sur le dispositif innovant et sur l’évaluation diagnostique (Tortochot *et al.*, soumis).

Les épisodes de *brokerling* se situent principalement dans le niveau intermédiaire entre « méso » et « micro », quand les chercheurs rencontrent les enseignants dans les focus groupes, sans les inspecteurs. Ces épisodes ont une forte valuation au sens où ils font médiation entre les savoirs des chercheurs et des enseignants sur l’évaluation. Ils n’impliquent pas les inspecteurs qui contribuent également à la co-conception du dispositif d’ingénierie pédagogique, facilitent les espaces et temps partagés et initient la recherche-action participative. Autrement dit, le risque est grand de perdre de vue l’enjeu éthique de la dimension participative : prendre sa part, apporter sa part.

## Discussion

### Les pratiques modifiées des participants, au-delà de la question des savoirs

Les recherches-actions participatives sont inscrites dans les sciences citoyennes (Dias da Silva *et al.* 2017 ; Severo, 2021). Elles émanent du terrain et impliquent des participants en lien avec l’éducation, ce qui souligne la dimension politique de l’apprentissage (Juan, 2021). On le vérifie dans les trois cas étudiés qui émanent d’une initiative des professionnels par une demande de la collaboration de scientifiques et se traduisent par une co-construction,



une co-conception et un co-développement tout au long du processus de recherche (Gonzalez-Laporte, 2014). Dans le premier cas, il s'agit de s'appuyer sur une recherche qui vise à favoriser les gestes d'enseignement de la musique dans une école de REP+ pour engager les élèves, leurs parents et leurs professeurs des écoles dans un même projet artistique. Dans le deuxième cas, il s'agit de participer à l'efficacité et à l'efficience d'un atelier de persévérance scolaire dont le modèle, à l'échelle d'un REP+, peut être destiné à une généralisation. Enfin, un travail partagé sur l'évaluation diagnostique d'élèves de CAP dans le cadre d'un dispositif académique d'apprentissage innovant contribue à renforcer une ingénierie pédagogique généralisée. Dans tous les cas, l'enjeu s'inscrit dans une politique d'éducation qui ne cache pas son ambition d'améliorer les conditions d'apprentissages pour tous les élèves. D'une certaine manière, parce qu'il s'agit d'actions de recherche citoyenne (pour répondre au besoin de construire l'école ensemble), ces projets visent aussi à modifier en profondeur les pratiques des participants et pas seulement la conception des savoirs qui les constituent.

### **L'identification des épistémologies pratiques des participants**

L'étude des trois dispositifs de recherche a permis d'identifier les épistémologies pratiques qui ont été prises en compte, ou non, pour les concevoir. En ce sens, le modèle proposé par Aldon *et al.* (2020, 2021) dans la figure 1 est un instrument de lecture, d'analyse et de compréhension qui a nécessité des ajustements comme on peut le voir dans les figures 2 à 4. Le modèle favorise la comparaison des spécificités et des généralités des recherches-actions participatives et contribue à mettre à jour, par comparaison, les points de tension, les problèmes éthiques et déontologiques. En revanche, il pose deux problèmes. Tout d'abord, la partie diagnostique de la cosituation n'est pas visible. Or, pour Faure (2010, p. 53), « Dans la RAP [recherche-action en partenariat, n.d.r], les chercheurs doivent accepter l'idée que le diagnostic peut être partiel, mais qu'il est destiné à être révisé et amélioré en permanence ». Ensuite, il conduit à questionner les termes utilisés pour qualifier les actions menées dans la coopération et la coproduction. Si le débat sur les pratiques et praxéologies n'est pas définitivement tranché (Espinass, 1897 ; Chevillard, 1991, 2010), il apparaît nécessaire de préciser que les savoirs constitués dans les espaces partagés sont issus des croisements entre des épistémologies pratiques des participants qui, souvent, ne sont pas anticipées. Bien que les épistémologies pratiques soient fondées sur des croyances, des valeurs et des conceptions qui servent de modèles à leur activité (Amade-Escot, 2019 ; Terrien, 2021), le sens du concept qui les structurent, dépasse les simples limites des pratiques pédagogiques et des croyances sur lesquelles elles reposent. L'épistémologie pratique questionne les pratiques de travail et dépasse le cadre de la praxéologie chevillardienne. Elle s'adapte aux contingences du travail de l'enseignant et du chercheur.

Les données doivent être interprétées en résultats du point de vue du jeu de la négociation de l'objet frontière et dans sa co-construction (conception). Les espaces d'échanges lors des différentes réunions, ainsi que ceux plus informels qui ont lieu lors de rencontres sur le terrain transforment l'objet



frontière et en affinent ses dimensions. Considérant qu'un geste professionnel, qu'une notion, l'analyse portée sur une activité, sont des objets créant de l'interdiscursivité et de l'intersubjectivité, les limites de cet objet s'affinent en même temps qu'il prend un sens partagé pour la communauté de pratique.

### **Les pratiques, les méthodologies, les questions de recherche**

Dès lors, les différentes approches méthodologiques des participants doivent être ajustées pour être adaptées aux questions de recherche qui émanent de la communauté de pratique ancrée dans le terrain observé, ce qui bouleverse d'une certaine manière les méthodologies des chercheurs confrontés à des terrains qu'ils méconnaissent souvent. Cette étude révèle comment le *brokering* sur des notions, des activités, des analyses de situations ou de résultats, se situent plus au niveau «micro» qu'aux deux autres niveaux. Ainsi, les niveaux «méso» et «macro» seraient génériques tandis que le niveau «micro» serait spécifique. C'est au niveau «micro» que se définissent la question de recherche, les axes et la répartition du travail, la place et le rôle que veut prendre chaque participant. C'est au niveau «micro» qu'on observe les changements de postures et d'idées qui vont ensuite se prolonger par une somme d'activités nouvelles, concrétisant ainsi les micro-changements dans les réflexions et les pratiques.

### **Conclusion**

Cet article propose de regarder comment les recherches-actions participatives impliquent du point de vue méthodologique le respect des participants dans un partage équitable des responsabilités vis-à-vis des savoirs en jeu. Trois enjeux sont ainsi repérés : le processus de co-construction de l'objet frontière dans la cosituation ; l'éthique et la déontologie du projet dans la coopération ; la place des négociations dans la conception méthodologique des dispositifs coproduits (compétences différentes bien que tout le monde endosse le rôle du chercheur). Pour répondre, le modèle d'Aldon *et al.* (2020, 2021) est un instrument de lecture, d'analyse et de compréhension (figure 1). S'il favorise la comparaison des spécificités et des généralités des recherches-actions participatives et contribue à mettre à jour, par comparaison, les points de tension, les problèmes éthiques et déontologiques, il s'avère limité dans la lecture de ce qui précède une recherche-action participative et doit être modéré, affiné, redessiné si l'on veut le faire résonner avec la réalité de chacune de ces recherches, notamment en comparant des variables : le type d'écoles, de classes, d'élèves, de professeurs, de partenaires, de familles, d'objets de travail. L'approche analytique et réflexive sur la modélisation des pratiques partagées entre communautés de pratiques dans les situations de recherche-action participative en éducation facilite la compréhension des processus complexes de co-conception des dispositifs de recherche et de co-construction des savoirs. Au cœur de ces dispositifs, dans l'espace partagé des pratiques qui se rencontrent parfois pour la première fois, l'objet frontière joue le rôle de catalyseur des médiations à travers des épisodes de *brokering* dont les singularités sont difficiles à anticiper et même à percevoir pendant les processus de partage entre les communautés. Un problème éthique de



partage de parole, d'intersubjectivité (prise en compte de la parole d'autrui) apparaît dans les épisodes de *brokering* situés principalement entre le niveau « méso » et « micro » des interactions dans l'espace partagé autour de l'objet frontière. S'il existe bel et bien des actions individuelles et des activités collectives, elles ne sont pas systématiquement coordonnées, médiées, négociées. L'échec qui pourrait en résulter serait rédhibitoire s'il n'était pas systématiquement repéré dans les médiations.



## Références

- Addison, N. & Burgess, L. (Eds.). (2014). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School: A Companion to School Experience* (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203962466>
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <http://www.jstor.org.lama.univ-amu.fr/stable/23014366>
- Aldon, G., Nizet, I., Monod-Ansaldi, R., Prieur, M., & Vincent, C. (2021, mars 30-31). Modéliser les processus de collaboration entre acteurs de l'éducation et de la recherche pour la construction de savoirs. *Apprentissages, stratégies et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales?* [Communication], Marseille, France. [https://sfere2020.sciencesconf.org/data/pages/book\\_sfere2020\\_fr\\_1\\_1.pdf](https://sfere2020.sciencesconf.org/data/pages/book_sfere2020_fr_1_1.pdf)
- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation & didactique*, 13(1), 109-114. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>
- Blair, T. & Minkler, M. (2009). Participatory Action Research With Older Adults: Key Principles in Practice. *The Gerontologist*, 49(5), 651-662. <https://doi.org/10.1093/geront/gnp049>
- Broussal, D. & Aussel, L. (2022). Les recherches participatives : faire sciences avec pour former autrement. Texte de l'appel à communication pour Recherche et formation.
- Brown, C., Taylor, C., & Ponambalum, L. (2016). Using design-based research to improve the lesson study approach to professional development in Camden (London). *London review of education*, 14(2), 4-24. <https://doi.org/10.18546/LRE.14.2.02>
- Carbonneau, H., Castonguay, J., Fortier, J., Fortier, M., & Sévigny, A. (2017). La recherche participative. Mieux comprendre la démarche pour mieux travailler ensemble. *Participation sociale des aînés*, CRSH 2013-2017.
- Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes(S6)*, 160-163. [http://www.numdam.org/item/PSMIR\\_1991\\_\\_S6\\_160\\_0/](http://www.numdam.org/item/PSMIR_1991__S6_160_0/)
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Dias da Silva, P., Heaton, L., & Millerand, F. (2017). Une revue de littérature sur la « science citoyenne » : la production de connaissances naturalistes à l'ère numérique. *Natures Sciences Sociétés*, 25, 370-380. <https://doi.org/10.1051/nss/2018004>
- Espinas, A. V. (1897). *Les origines de la technologie*. Félix Alcan, éditeur.
- Goins, R. T., Garrouette, E. M., Fox, S. L., Dee Geiger, S., & Manson, S. M. (2011). Theory and Practice in Participatory Research: Lessons from the Native Elder Care Study. *Gerontologist*, 51(3), 285-294. <https://doi.org/10.1093/geront/gnq130>
- Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations?* (Thèse de doctorat, Labex ITEM).
- Guay, E. & Godrie, B. (2020). Démocratiser l'éthique de la recherche participative : production de connaissances, transformation sociale et communautés de pratique. *SociologieS, Recherches en actes* (Enjeux éthiques des recherches collaboratives). <https://doi.org/10.4000/sociologies.15441>
- Faure, G. (2010). Les grands moments de la recherche-action en partenariat. Dans G. Faure (Dir.), *Innovater avec les acteurs du monde rural : La recherche-action en partenariat* (pp.49-64). Éditions Quæ. <https://doi.org/10.3917/quae.faure.2010.01.0049>
- Houllier F., Joly P.-B., & Merilhou-Goudard J.-B. (2017). Les sciences participatives : une dynamique à conforter. *Nat. Sci. Soc.* 25(4), 418-423.
- Houllier, F. & Merilhou-Goudard, J. B. (2016). *Les sciences participatives en France. États des lieux, bonnes pratiques et recommandations*. <https://doi.org/10.15454/1.4606201248693647e12>
- Johnson, K. & Martínez Guzmán, A. (2013). Rethinking Concepts in Participatory Action Research and Their Potential for Social Transformation: Post-structuralist Informed Methodological Reflections from LGBT and Trans-Collective Projects. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(5), 405-419. <https://doi.org/10.1002/casp.2134>
- Juan, M. (2021). Les recherches participatives à l'épreuve du politique. *Sociologie du travail*, 63(1). <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.4000/sdt.37968>
- Lave, J. (2016). Situer l'apprentissage dans les communautés de pratique. Dans R. Wittorski (Dir.), *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (pp.219-243). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1538>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.



- Mamokhere, J. & Meyer, D. F. (2022). Comprehending stakeholders' involvement in the integrated development planning process as a tool for improved community participation. *EUREKA: Social and Humanities* (4), 18-32. <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2022.002426>
- Mantoura, P. & Potvin, L. (2012). A realist-constructionist perspective on participatory research in health promotion. *Health Promotion International*, 28(1), 61-72. <https://doi.org/10.1093/heapro/das037>
- Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (33). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>
- Monod-Ansaldi, R., Vincent, C., & Aldon, G. (2019). Objets frontières et brokering dans les négociations en recherche orientée par la conception. *Éducation & Didactique*, 13(2), 61-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.4074>
- Nizet, I., Monod-Ansaldi, R., Aldon, G., Prieur, M., & Criquet, A. (2019). L'analyse de valuations dans une démarche collaborative de recherche. *La Revue LeeE*(1). <https://doi.org/10.48325/rleee.001.04>
- Northway, R. (2010a). Participatory research. Part 1: key features and underlying philosophy. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 17(4), 174-179. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2010.17.4.47300>
- Northway, R. (2010b). Participatory research. Part 2: practical considerations. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 17(5), 226-231. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2010.17.5.47841>
- Severo, M. (2021). Sciences et recherches participatives. Publicationnaire. *Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Mis en ligne le 05 mars 2021. Dernière modification le 02 juin 2021. Accès : <http://publicationnaire.huma-num.fr/notice/sciences-et-recherches-participatives>.
- Terrien, P. (2017). *De la musicologie à la didactique de l'enseignement musical: vers une musicologie didactique* [Mémoire de synthèse, Université Lumière Lyon 2]. Lyon : France.
- Terrien, P. (2021). Éducation musicale : épistémologie pratique et décrochage scolaire. Dans A. Arnaud-Bestieu et É. Tortochot (Dir.), *Geste créatif, activité formative. Les enseignements artistiques pour réengager les élèves dans les apprentissages* (pp. 65-82). L'Harmattan.
- Terrien, P. (2022). Épistémologie des pratiques d'un enseignement : le cas de la musique. Dans S. Chatelain, F. Joliat, et P. Terrien (Dir.), *Pratiquer/Enseigner la musique. Voies polyphoniques* (pp. 19-53). Éditions Delatour France.
- Terrien, P. (dir.) (2010), *Musique et vidéo, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*. Collection Arts, Transversalité, Éducation. L'Harmattan.
- Terrien, P., Ponthieu, G., & Chevalier-Noël, A. (soumis). Impact d'un dispositif de recherche participative : l'atelier de persévérance scolaire. *Recherche & formation*.
- Terrien, P. & Tortochot, É. (2021). *Recherche participative intercatégorielle autour du dispositif « orchestre à l'école »* 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?, Fribourg, Suisse. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02422770/>
- Tortochot, É., Hache, C., & Olympio, N. (soumis). L'influence de la recherche collaborative sur le développement professionnel des enseignants. Étude d'un dispositif de recherche avec des enseignants d'anglais en classe de CAP au lycée professionnel. *Recherche & formation*.
- Wiggins, A. & Crowston, K. (2011, January). From conservation to crowdsourcing: A typology of citizen science. In *2011 44th Hawaii international conference on system sciences*. IEEE. pp. 1-10.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- 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. <https://doi.org/10.7202/1076966ar>