

Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative

Co-construction process and role of the bifacial object in collaborative research

Corinne MARLOT, Marie TOULLEC-THERY et Marc DAGUZON

Volume 6, numéro 1-2, 2017

Les recherches collaboratives en éducation et en formation : référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1040215ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1040215ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

MARLOT, C., TOULLEC-THERY, M. & DAGUZON, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21–34. <https://doi.org/10.7202/1040215ar>

Résumé de l'article

Notre étude poursuit une double préoccupation. La première relève de l'aspect méthodologique des recherches collaboratives : comment chercheurs et enseignants s'initient-ils mutuellement à l'univers de l'autre, à leurs référents respectifs ? Quelles sont les caractéristiques de leurs interactions, en quoi facilitent-elles l'intercompréhension ? La seconde relève des conditions du partenariat : comment se négocie l'objet de préoccupation mutuel, c'est-à-dire ce qui deviendra à la fois objet de recherche et objet de formation ? Cette étude montre que le développement professionnel des acteurs prend racine dans un processus de négociation-conversion, et ce, au travers de la mise en jeu d'objets biface. En ce sens, la collaboration s'établit autour d'un même objet, chaque acteur prenant en charge une face et ayant besoin de l'expérience de l'autre pour la développer. Nous pouvons alors parler d'acculturation réciproque. Ce travail montre que la collaboration s'établit une fois qu'elle a acquis les caractéristiques d'une situation de travail dans laquelle et par laquelle l'activité de chaque catégorie d'acteurs produit du développement.

Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative

Corinne MARLOT *, Marie TOULLEC-THERY **, Marc DAGUZON ***

*HEP Vaud et Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand
UMR MS et laboratoire ACTé
Avenue de Cour, 33
Lausanne, Suisse, 1000
corinne.marlot@hepl.ch

*** Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand (ESPÉ)
Laboratoire ACTé
36 avenue Jean-Jaurès C.S. 20001
Chamalières Cedex, 63407, France
marc.daguzon@univ-bpclermont.fr

** Université de Nantes
CREN
Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312
Nantes cedex 3, France
marie.thery@univ-nantes.fr

Mots-clés : Didactique comparée, Didactique professionnelle, Enseignement et apprentissage, Recherche collaborative, Théorie de l'action conjointe en didactique

Résumé : Notre étude poursuit une double préoccupation. La première relève de l'aspect méthodologique des recherches collaboratives : comment chercheurs et enseignants s'initient-ils mutuellement à l'univers de l'autre, à leurs référents respectifs ? Quelles sont les caractéristiques de leurs interactions, en quoi facilitent-elles l'intercompréhension ? La seconde relève des conditions du partenariat : comment se négocie l'objet de préoccupation mutuel, c'est-à-dire ce qui deviendra à la fois objet de recherche et objet de formation ? Cette étude montre que le développement professionnel des acteurs prend racine dans un processus de négociation-conversion, et ce, au travers de la mise en jeu d'objets bifaces. En ce sens, la collaboration s'établit autour d'un même objet, chaque acteur prenant en charge une face et ayant besoin de l'expérience de l'autre pour la développer. Nous pouvons alors parler d'acculturation réciproque. Ce travail montre que la collaboration s'établit une fois qu'elle a acquis les caractéristiques d'une situation de travail dans laquelle et par laquelle l'activité de chaque catégorie d'acteurs produit du développement.

Title : Co-construction process and role of the bifacial object in collaborative research

Keyword : Joint action theory in didactic, Comparative didactic, Professional didactic, Collaborative research, Teaching and Learning

Abstract : Our study has two concerns. The first falls under the methodological aspect of collaborative research : how researchers and teachers introduce each other to the world of the other and at their respective referents ? What are the characteristics of their interactions, how do they facilitate mutual understanding ? The second falls within the terms of the partnership : how to negotiate the subject of mutual concern, that is to say what will become both object of research and object of training ? This study shows that professional development actors rooted in a negotiation - conversion process, through the involvement of bifacial objects. In this sense, collaboration takes shape around the same object, each actor takes care of one side of the bifacial object and needs the experience of the other to develop this side. We can then speak of reciprocal acculturation. This research shows that collaboration is established once it has acquired the characteristics of a work situation in which and by which the activity of each category of actors produces development.

Introduction

Dans cet article¹, en prenant appui sur deux recherches qui ont bénéficié l'une de l'autre, nous souhaitons rendre visibles les conditions favorables à la mise en œuvre de processus collaboratifs entre enseignants et chercheurs. En effet, il ne suffit pas de placer ces deux catégories² d'acteurs ensemble pour qu'ils produisent une analyse réflexive ; cette posture suppose que soient mises en place les conditions de la construction de significations partagées (Bourassa, 2013 ; Morrissette, 2012).

La collaboration sera étudiée du point de vue des objets qui la composent, c'est-à-dire des ressources disponibles, accessibles et lisibles par l'ensemble des acteurs, mais aussi de la dynamique d'évolution de ces objets dans un collectif de professionnels en interaction. L'analyse du processus de collaboration prendra appui, d'une part, sur le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2008, 2011), et, d'autre part, sur celui de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, Pastré, 2011).

Construction du cadre de référence et de la question de recherche

Le type de recherches que nous conduisons usuellement porte sur la co-élaboration et la reconfiguration de situations d'enseignement et d'apprentissage, moyennant l'analyse croisée de ces dernières, au sein d'un collectif d'enseignants et de chercheurs, à l'aide de traces vidéo de l'activité en classe. Il s'agit ainsi de mieux comprendre les déterminants didactiques et pédagogiques *via* des « espaces réflexifs, où la réflexion des participants est canalisée autour d'objets qui traversent et justifient la démarche de recherche » (Bednarz et al., 2012).

Au delà de la visée compréhensive, ce travail collaboratif s'inscrit dans une visée transformative où les situations reconfigurées pourront prendre leur place dans des dispositifs de formation initiale (pour les enseignants débutants) ou continue (pour les enseignants en poste). Or les analyses des pratiques collaboratives entre enseignants et chercheurs ne rendent pas toujours compte des manières dont les savoirs de la recherche et les savoirs professionnels se diffusent et s'articulent pour créer de nouveaux savoirs. Si un accord s'opère sur le fait que ce type de démarche a pour principale caractéristique de se faire « avec » plutôt que « sur » les acteurs (Vinatier & Morrissette, 2015), les conditions pour construire un collectif de pensée (Fleck, 2005) où chacun des acteurs peut s'impliquer dans le dispositif de recherche et prendre des responsabilités, ne sont pas [nécessairement] partagées.

Pour notre part, nous postulons une dissymétrie assumée où « le chercheur tient la lanterne » (Ligozat & Marlot, 2016). Pour autant, tenir la lanterne ne signifie pas se substituer à l'autre, car le trait distinctif de la collaboration est celui où « s'abstenir de l'assertion est une discipline qui crée un espace permettant d'observer la vie d'un autre, et à l'autre d'observer la nôtre » (Sennett, 2014, p.40). Nos modalités de recherches « essaient de relier des gens qui ont des intérêts séparés, voire contradictoires, qui sont mal à l'aise les uns avec les autres, qui ne sont pas égaux ou qui, tout simplement, ne se comprennent pas » (*Ibid.*, p.17) mais où « sur la base d'enjeux à considérer dans l'échange, [ils] vont chercher à faire valoir leur point de vue auprès des autres, dans un processus constant de négociation de sens » (Bednarz et al., *Ibid.*). Selon Sensevy (2011), le lien deviendra une alliance entre enseignants et chercheurs si s'élabore « un principe d'explicitation partagée » fondé sur des observations de pratiques de classes, élaborées communément. Ce principe d'explicitation partagée peut se rapprocher de ce que Bednarz (2013) nomme la « zone interprétative partagée ». Étant entendu qu'il ne s'agit pas de remédier au sens de substituer à l'ancienne pratique des gestes nouveaux. Il s'agirait plutôt de formaliser, selon les catégories propres à chaque type d'acteur, les configurations existantes afin de faciliter une reconfiguration co-élaborée entre chercheurs et praticiens, c'est-à-dire de réimaginer la forme et l'usage de l'objet (Sennett, 2014).

1 Cet article fait suite à un travail initié dans le cadre d'un symposium conduit par J. Morrissette & M. Pagoni (OPEN-Nantes, juin 2016).

2 Chaque catégorie correspond à une identité professionnelle collective, que nous caractérisons par les concepts de statuts, de fonctions et de rôles (Dubar, 2000). Cette définition permet de postuler la reconnaissance professionnelle de chaque catégorie par l'autre, ce qui nous permet d'envisager l'étude des conditions d'une collaboration entre acteurs n'ayant pas la même identité professionnelle.

Afin d'aller plus loin dans la possibilité de penser nos enjeux de collaboration, nous mobilisons le concept d'institution (Douglas, 2004) au sens d'un collectif de personnes pour lequel « une véritable solidarité et une réelle coopération ne sont possibles que dans la mesure où les individus ont les mêmes catégories de pensée » (*Ibid.*). L'institution « recherche collaborative » est alors représentée par la communauté d'enseignants et de chercheurs qui vont interagir intellectuellement dans le but de produire une intelligibilité accrue et pour partie partagée, de situations et de phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Les catégories pour penser ces phénomènes ou ces organisations vont alors représenter non pas le préalable, mais le résultat de la coopération, son produit (Ligozat & Marlot, 2016).

Notre hypothèse, à ce stade, est que ce sont les concepts partagés dans le cadre de la collaboration qui jouent le rôle de trait d'union entre, d'une part, les savoirs (que ce soit les savoirs à enseigner ou les savoirs pour enseigner dans le domaine en question) et, d'autre part, les pratiques, sans que les uns et les autres ne soient de la responsabilité exclusive des chercheurs ou des praticiens. En effet, vont s'échanger à la fois des pratiques de recherche et des pratiques d'enseignement, mais aussi des savoirs issus de la recherche comme des savoirs issus du travail de l'enseignant en classe.

Quelles sont alors les conditions favorables à la construction d'un consensus suffisamment fort pour mettre en mouvement des acteurs qui n'ont pas la même identité professionnelle dans le cadre de configuration et de reconfiguration de séances de co-intervention ou de co-enseignement ?

1. Méthodologie

1.1 Contexte des recherches qui servent de matériau à l'analyse

Nos deux études, effectuées dans des réseaux d'éducation prioritaires (REP), en France, visent la description et la compréhension de l'appropriation par des enseignants d'une prescription ministérielle donnant naissance au dispositif « Plus De Maître Que De Classe » (+DMQDC). La circulaire prône nettement une démarche de prévention de la difficulté scolaire, via un travail partagé entre maître de classe (MC) et maître supplémentaire (M+), peu fréquemment usité en France.

La première étude (en Bretagne) a engagé, entre 2012 et 2015, deux chercheuses didacticiennes, six professeurs des écoles (3 M+/3 MC), le coordonnateur du réseau (REP) et l'inspectrice de la circonscription (IEN). Cette dernière a pour fonction de coordonner un ensemble d'établissements scolaires sur un territoire donné (une circonscription). Son rôle est double : proposer un accompagnement pédagogique des équipes et veiller à la mise en marche des prescriptions ministérielles. La seconde étude (en Auvergne de 2014 à 2017), concernait la chercheuse didacticienne qui participait déjà à l'étude en Bretagne, un chercheur en didactique professionnelle, 9 M+ et 8 MC. La recherche s'est ensuite focalisée sur 2 dyades³.

En Bretagne, la recherche a permis, la première année, de faire émerger, à partir du vécu des enseignants, des questions de métier liées aux modalités d'organisation et aux pratiques effectives dans ce dispositif, puis les deux années suivantes de ré-agencer collectivement les situations de co-intervention (puisque les enseignants travaillaient quasi systématiquement dans des espaces séparés). En Auvergne, la recherche en cours s'appuie sur un dispositif départemental de formation mis en place pour faciliter l'accompagnement des M+. L'IEN a demandé aux enseignants (MC) de travailler avec le M+ au sein de la classe. C'est donc la modalité de co-enseignement en tandem où les deux enseignants, M+ et MC, interviennent dans le même espace et sur des mêmes objets d'enseignement qui va prévaloir. Tout comme en Bretagne, l'équipe d'enseignants et de chercheurs a procédé à la construction d'un arrière-plan commun, nécessaire à l'appréhension du dispositif +DMQDC par les enseignants.

Tout au long des trois années, et dans les deux dispositifs, les chercheurs ont filmé des situations d'enseignement-apprentissage, réalisé des entretiens et mené des séminaires de travail réguliers qui réunissaient l'ensemble des acteurs.

Ces deux recherches mettent en place une recherche collaborative pour mieux accéder à la manière dont les enseignants s'approprient ce nouveau dispositif. Dans un cas, les dyades (M+/MC) travaillent le plus souvent dans des espaces séparés sur la base des items chutés lors de l'évaluation diagnostique et dans l'autre, les dyades travaillent en tandem dans un même espace sans évaluation diagnostique préalable. Ces différences vont certes orienter les deux collectifs vers des préoccupations et des questions différentes. Pour autant, les deux dispositifs de recherche sont suffisamment proches pour que nous puissions engager une analyse comparative des conditions de la collaboration entre enseignants et chercheurs.

3 Une dyade est composée d'un maître de la classe (MC) et d'un maître supplémentaire (M+).

1.2 Construction du corpus

Dans ces deux études sur la mise en place du dispositif +DMQDC, la demande de collaboration adressée par les chercheurs aux enseignants, a été argumentée par la nécessité méthodologique d'avoir accès à l'ensemble de leur activité (Leplat, 1997), et à leur épistémologie pratique (Sensevy, 2011 ; Marlot & Toullec-Théry, 2014).

Dans ces deux recherches les enseignants étaient en attente de connaissances leur permettant d'envisager de nouveaux moyens pour agir. Contribuer à une recherche collaborative était pour eux, un moyen de mener une réflexion sur leur propre pratique, de faire expérience de leur expérience via l'analyse de moments de pratique de co-intervention ou de co-enseignement. Chacun commentait ensuite ces moments devant ses pairs et devant les chercheurs, dans le but de nourrir les temps de travail en collectif.

Pour chercher à mieux établir ces conditions qui permettent la construction d'un processus de négociation et d'ajustement réciproque – dans les deux dispositifs breton et auvergnat – et d'en saisir les objets-clé, nous avons porté notre attention sur la première phase de chaque recherche, à savoir la construction de l'arrière-plan commun entre chercheurs et enseignants.⁴

1.2.1 Les entretiens, en Bretagne, comme en Auvergne, font apparaître plusieurs moments :

- Des moments de partage d'expérience : il s'agit, à partir d'extraits vidéos des situations filmées, choisis, pour certains, par les enseignants et, pour d'autres (parfois les mêmes), par les chercheurs, d'entendre et de partager les préoccupations professionnelles qui animent les enseignants ;
- Des moments d'apports théoriques : les chercheurs proposent et présentent des articles de recherche étudiant des situations qui font écho aux préoccupations des enseignants. Ainsi, les premiers questionnements, issus de situations de classe, sont réélaborés et convertis en problèmes d'enseignement grâce à la communication de ces éléments théoriques.
- Des moments de configuration de séances d'enseignement : à l'issue de ce processus itératif de compte-rendu et d'apports théoriques qui conduit à l'acquisition d'un langage partagé entre enseignants et chercheurs, commence alors la phase de configuration de séances d'enseignement. Il s'agit, à partir des premières situations « ordinaires » d'enseignement analysées collectivement et en appui sur les apports théoriques partagés, de s'entendre sur une question commune qui fait sens chez tous les acteurs.

Ces trois moments ne se succèdent pas. Il s'agit plutôt de moments caractéristiques, communs aux différents échanges, que l'observation et l'analyse permettent *a posteriori* d'isoler pour voir émerger les interactions et l'enrichissement mutuel. Pour constituer ce corpus de différents moments, nous avons réalisé des synopsis à partir de la transcription des entretiens collectifs (temps de travail en équipe); ce qui nous a permis ensuite de regrouper les interactions par thématique, chacune d'entre elle correspondant à un objet de préoccupation mutuelle.

Dans cet article, nous nous focaliserons sur le moment d'apport théorique pour le dispositif breton et sur le moment de partage d'expérience pour le dispositif auvergnat, et nous nous proposons de mettre en lumière les conditions et les effets de ces collaborations sur la construction de savoirs partagés.

Notre analyse comparative se déploie en deux temps. Après avoir présenté les outils théoriques pour l'analyse, il va s'agir dans une première partie – les résultats – de proposer, à partir des supports mobilisés et des extraits de verbatim, une description dans le langage naturel de l'action des éléments factuels qui témoignent de la construction d'un consensus.

Dans un second temps – la discussion –, nous mobiliserons le langage théorique des deux cadres conceptuels, pour caractériser, d'une part, les ressources qui cristallisent le processus de négociation et d'ajustement mutuel et, d'autre part, au travers de l'usage qui en est fait par les acteurs, le rôle de ces ressources dans la collaboration et dans le développement professionnel des enseignants et des chercheurs. Il s'agit, *in fine*, d'identifier les éléments saillants qui apparaissent de manière récurrente dans chacun des deux dispositifs de recherche, en Bretagne et en Auvergne.

⁴ La théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) permet de distinguer le sujet capable et le sujet épistémique, ce qui conduit la didactique professionnelle à proposer les notions de forme prédicative et forme opératoire de la connaissance et permet de distinguer deux buts par rapport à l'action, celui de chercher à mieux l'orienter et la réguler pour s'y investir de manière plus efficace et celui de chercher à mieux la comprendre pour constituer un savoir qui pourra être transmis comme patrimoine.

1.3 Outils théoriques pour l'analyse

Dans cette recherche, nous avons choisi de convoquer un double cadre conceptuel, celui de la théorie de l'action conjointe en didactique, TACD, (Sensevy, 2011) et celui de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) pour initier une analyse du processus de collaboration qui vise la co-construction de significations partagées entre les enseignants et les chercheurs.

Dans le cadre de la TACD, nous pensons en termes de milieu, d'objets du milieu et plus particulièrement en termes de construction d'un rapport aux objets de ce milieu. Selon Chevallard (1982), il s'agit, dans une institution donnée, de passer – pour l'acteur concerné – d'un rapport personnel à un objet de connaissance à un rapport institutionnel à ce même objet. La définition de la notion de milieu que nous avons retenue s'appuie sur celle développée par Sensevy (2007) où le milieu est à la fois contexte cognitif commun, mais aussi antagoniste. Dans ces deux recherches collaboratives, le milieu est constitué d'un ensemble d'objets hétérogènes tels que les conduites et les gestes professionnels, les supports d'activités évoqués ou mis en œuvre, les concepts scientifiques mobilisés, les actes langagiers et les procédures interactives, les divers types d'inscription (Latour, 1996). Les acteurs se retrouvent alors confrontés à une diversité de systèmes sémiotiques qu'ils doivent progressivement se rendre capables d'interpréter pour évoluer de manière adéquate dans les moments de partage d'expérience. Cette caractéristique confère au milieu de la collaboration sa dimension antagoniste et rétroactive dans la mesure où, pour dépasser les nombreuses résistances liées à l'absence de familiarité avec les univers des uns et des autres, chercheurs et professeurs doivent construire et mobiliser des habilités et des outils spécifiques dont il s'agit ici de rendre compte du point de vue de leur genèse.

Notre hypothèse de travail est que l'enseignant, comme le chercheur, ont à effectuer cette conversion d'un rapport personnel à ces objets hétérogènes, à un rapport plus institutionnel à ces mêmes objets, donc plus normatif. Le dispositif de recherche collaborative offre alors la possibilité de construire un « espace interprétatif partagé » (Berdnaz, 2013) dans lequel s'élabore progressivement un problème d'enseignement aux prises avec des enjeux de savoir et des contraintes de mise en œuvre qu'il s'agit justement de partager.

L'approche didactique, mobilisée comme cadre d'analyse de la collaboration, nous permet d'identifier les savoirs (à enseigner et pour enseigner) qui s'élaborent et se font écho dans les temps collectifs. Cette approche est associée à une perspective plus situationnelle pour comprendre comment chaque acteur arrive à s'emparer des descriptions de l'activité de co-intervention ou de co-enseignement pour les rendre opératoires dans son activité propre. En mobilisant la notion d'activité en situation de travail (Pastré, Mayen & Vergnaud ; *Ibid*), nous cherchons à mesurer comment cette conversion d'un rapport personnel (à ces objets hétérogènes) à un rapport plus institutionnel (à ces mêmes objets) contribue ou pas à l'action des enseignants et permet ou pas la constitution de ressources mobilisables pour l'action future. Nous postulons que les préoccupations des enseignants et des chercheurs, centrées sur l'aide aux élèves en difficulté, ne sont pas de même nature. Il s'agit en effet pour l'enseignant de développer des savoirs d'action qui l'amènent à mieux répondre à la prescription associée au dispositif, à savoir apporter une aide plus effective aux élèves en difficulté. Alors que, pour le chercheur, il s'agit de rendre plus explicites les processus générés par la mise en œuvre de cette nouvelle modalité prescriptive, processus susceptibles d'influencer les apprentissages des élèves les plus en difficulté.

À travers les notions de modèle opératif et de modèle cognitif⁵ (Pastré, Mayen & Vergnaud, *Ibid.*), la didactique professionnelle offre deux candidats potentiellement susceptibles d'éclairer la situation de négociation dont le but est de co-construire l'objet « situation d'enseignement avec le M+ ». Nous nous plaçons ici dans la perspective de la psychologie ergonomique (Leplat, *Ibid.*) pour documenter les caractéristiques de la « zone interprétative partagée » (Berdnaz, *Ibid.*), comme situation de co-activité entre chercheurs et enseignants qui ne sont pas animés par les mêmes buts.

La mobilisation de ce double cadre théorique nous permet alors de comprendre comment se construit progressivement cet « espace interprétatif partagé » qui conduit *in fine* à la formulation d'un problème d'enseignement. D'une part, nous considérons la recherche collaborative comme une situation spécifique de recherche pour en extraire d'éventuels organisateurs susceptibles d'en éclairer le fonctionnement (Vinatier & Pastré, 2007). D'autre part, nous nous intéressons à l'explicitation du milieu de la recherche collaborative et des objets d'attention, propres à construire chez les enseignants et les chercheurs un consensus susceptible d'orienter leur action, tout en restant attentif à la manière dont ce consensus fait sens pour l'activité de chacun des acteurs. Quelle est la nature de certains des objets qui constituent le milieu de la collaboration ? Comment s'engage et se déploie le processus de négociation et d'ajustement qui va permettre d'établir ce consensus ?

Notre analyse comparative met au travail ces deux questions et se déploie en deux temps. Il va s'agir dans un premier temps – les résultats – de proposer, à partir des supports mobilisés et des extraits de verbatim, une description dans le langage naturel de l'action des éléments factuels qui témoignent de la construction d'un consensus.

Dans un second temps – la discussion – nous mobiliserons le langage théorique des deux cadres conceptuels, pour caractériser, d'une part, les ressources qui cristallisent le processus de négociation et d'ajustement mutuel et, d'autre part, au travers de l'usage qui en est fait par les acteurs, le rôle de ces ressources dans la collaboration et dans le développement professionnel des enseignants et des chercheurs.

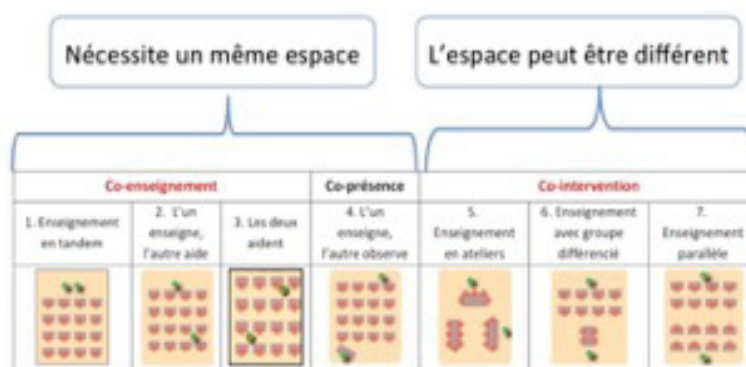
2. Résultats

Afin de mieux comprendre les manières dont se négocie l'objet de préoccupation mutuel, nous avons comparé comment, dans chacun des deux cas, s'est construit le consensus. Il est important de considérer la succession dans le temps des deux recherches, la première en Bretagne (2012-2015), la seconde en Auvergne (2015 à 2017). En effet, la recherche en Auvergne a bénéficié des avancées méthodologiques produites en Bretagne quant aux modalités de collaboration mises en œuvre par les chercheurs.

Nous nous sommes focalisés, pour chacun des deux dispositifs, sur la première phase de construction de l'arrière-plan commun où le collectif chercheurs-praticiens se retrouve sur la base des premières vidéos de classes apportées par les enseignants et pré-analysées par les chercheurs. Ces vidéos témoignent de la pratique ordinaire en tant que tentative de mise en œuvre du dispositif + DMQDC. Les présentations qui ont réuni les dyades et les chercheurs, ont permis de formuler certaines préoccupations de métier : en Bretagne, l'organisation spatio-temporelle des modalités de co-intervention et, en Auvergne, la question de l'explicitation des consignes aux élèves. Ces préoccupations ont fait écho à certaines connaissances des chercheurs, qui ont alors proposé des savoirs théoriques au collectif, en faisant l'hypothèse que celui-ci pouvait s'en emparer comme ressource pour problématiser ces questions de métier. Nous allons maintenant voir comment dans chacun des deux cas s'est mis en place ce « processus en écho » de conversion et de négociation.

2.1 En Bretagne : d'un support de médiation à un concept didactique

Suite à la présentation d'une situation où un M+ et un MC se sont partagés le groupe classe dans deux espaces différents, l'ensemble des enseignants est à la recherche d'indicateurs d'efficacité de leur action, tout en interrogeant ce format de co-intervention. En écho à cette préoccupation, les chercheurs vont venir nourrir le milieu de la collaboration de deux objets :



Traduction et adaptation initiée par Claire Boriloff, complétée par R. Guigoux & M. Toullec-Théry, à partir d'interactions : Collaboration Skills for School Professionals, des sites suivants
<http://www.ctserc.org/initiatives/teachandlearn/coteach.shtml>
<http://caspace.mtsu.edu/~sbrown/coteachingdetailsofModels.pdf>

Figure 1: Les 7 modalités de l'intervention M+/MC

Le concept d' « objet migrant », issu des travaux de Tambone (2014), qui désigne des objets matériels ou symboliques capables d'être acceptés par les deux enseignants de la dyade pour identifier des savoirs communs à deux espace-temps d'enseignement.

Les enseignants vont alors réexaminer la situation présentée dans la vidéo : un atelier « tournant » entre M+ et MC sur des activités de lecture-écriture. En classe, avec le MC, les élèves ont écrit un texte prescriptif sur la construction d'une sorcière. Il devient, lors de l'atelier mené avec le MC, support de dictée de mots, voire de courtes phrases selon le niveau des élèves, et, dans l'atelier mené par le M+, support de lecture et objet d'attention pour le repérage des mots-outils. Ce texte prend alors le statut d' « objet migrant » entre la classe (MC) et le groupe (M+).

À ce moment, les chercheuses profitent de l'inscription dans le milieu de ce nouvel objet issu de la pratique enseignante, pour faire faire un pas de plus en problématisant la question initiale relative aux organisations. Elles introduisent la notion d'avancée des temps didactiques, c'est-à-dire l'avancée des différents objets de savoirs sur l'axe du temps (Chevallard, 1980; Mercier, 1992). La question des enseignants se transforme alors sous leurs yeux : il s'agit maintenant de faire en sorte que, lors de la co-intervention, les différents espaces restent connectés du point de vue de l'avancée du temps didactique. Il s'agit donc d'identifier et de caractériser les « objets migrants » mobilisés dans les deux espaces, capables d'assurer de fait cette connexion des temps didactiques.

Les chercheuses proposent alors un outil, élaboré pour l'occasion, propre à matérialiser la construction de cet arrière-plan commun, le lexique-imagé. Il a pour visée de mettre en relation les savoirs de la recherche avec la pratique enseignante pour construire des significations partagées. Ces dernières représentent l'ébauche d'un langage commun, qui sera nécessaire à la construction puis à l'analyse de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage.

La fiche lexique-imagé ci-dessous cristallise une sorte d'exemple emblématique : ainsi, le mot « la sorcière » réactive tout l'arrière-plan conceptuel (co-intervention/objet migrant/connexion des temps didactiques). Le format de ce lexique imagé est imposé : (1) nom du concept, (2) contexte de la situation, (3a) photo situation de classe, (3b) extrait de verbatim correspondant, (4) définition du concept et référence, (5) autres exemples. Par la suite, les enseignants réaliseront ce type d'objet pour illustrer d'autres concepts.

Connexion avec le temps didactique de la classe et objets migrants



Définition: Tambone et Nédélec-Trohel (2012) proposent le concept « d' objets migrants », objets concrets ou théoriques qui vont permettre à l' élève et aux enseignants de créer un lien : ils vont être mobilisables par l' élève dans les deux institutions ; « ces objets peuvent être pointés par l' enseignant pour identifier un savoir commun aux deux systèmes ».

Ex d' objets migrants: formes d' interaction, rituels, cahiers....

Contexte: atelier tournant 30" (3fs/sem) hors de la classe/ mots outils.

MS	Vous vous souvenez de ce qu' on a fait ? (montrer l' affiche au tableau)
choeur	La sorcière
MS	Où a travaillé sur la fiche technique de la sorcière (montrer l' affiche) et qu' on va qu' il a fait, qu' on va qu' elle a voulu hybridé (MS) qu' on terme ?
él	Les mots outils
MS	Où, elle veut qu' on écrit les étapes de la fabrication de la sorcière. Et qu' on va que nous êtes venus faire ici ? (montrer des espaces où les élèves ont écrit des mots)
él	Où a écrit
MS	Écrit quoi ?
él	Des mots
él	Des petits mots
él	Des mots outils
MS	Des mots outils qui nous permettent de faire des phrases.

« Perdre le « sens du jeu », pour nous, revient pour l' élève, à être d' une certaine manière « sans pensée » (oubli de la question à laquelle est censée répondre la situation d' apprentissage) et « sans avenir » (méconnaissance de la finalité des actions engagées). Sans contraintes et sans but, l' élève erre dans un présent sans cesse recommencé » (Toullec-Théry & Marlot, 2013).

Figure 2 : la fiche lexique-imagé « la sorcière » pour le concept didactique « objet migrant »

2.2 En Auvergne : d'un geste d'enseignement à un concept didactique

Les chercheurs qui bénéficiaient de l'expérience acquise lors de la recherche en Bretagne, ont présenté, en écho à la présentation d'une vidéo de classe, l'article de Bautier et Goigoux (2004) qui définit l'attitude de secondarisation comme une capacité de l'élève à s'autoriser à interroger les objets scolaires pour exercer une activité de pensée. En effet, nous avons collectivement observé une modalité d'interaction singulière entre M+ et MC où les deux enseignantes s'interpellent dans la classe devant les élèves qui deviennent spectateurs (un peu comme au théâtre)⁵. Quand elles s'adressent ou parlent l'une de l'autre, elles s'appellent « maîtresse », comme nous le voyons ci-dessous.

- MC (s'adressant aux élèves): *Si on n'a pas le même avis / par exemple, moi souvent je travaille avec Maîtresse Eulalie / quand on prépare la classe / et vous savez souvent on n'est pas d'accord toutes les deux / et vous croyez que je lui fais fermer la bouche (MC fait semblant de mettre sa main sur la bouche de M+) pour que je sois sûre d'avoir raison ?*
- Es : *Noon !!*
- MC : *comment on fait toutes les deux / Diana tu as une idée ?*
- Diana : *mais je pense qu'il faut réfléchir...*
- M+ : *Alors j'ai réfléchi et je crois que j'ai toujours raison /*
- MC : *Moi aussi j'ai réfléchi et je sais que j'ai raison // alors comment on fait ?*
- E : *ben il faut se mettre d'accord /*
- M+ : *t'es d'accord (en regardant MC) / parce que moi je suis d'accord avec moi /*
- MC : *moi aussi je suis d'accord avec moi // alors les enfants comment on fait pour se mettre d'accord ?*
- E : *et bien il faut que vous parliez entre vous deux /*
- MC : *alors tu vas bien ? (toujours en regardant M+)*
- M+ : *et toi ça va ? / tu as bien déjeuné ? (rires des élèves)*
- E : *pas comme ça /*
- MC : *comment ça pas comme ça ?*
- E : *il faut que vous discutez de vos idées...*

Cette modalité d'interpellation permet de montrer, en l'exemplifiant, l'attitude attendue chez les élèves lors du travail en binôme. Elle semble favoriser l'explicitation des attendus et préciser, au-delà de l'activité, les enjeux cognitifs propres à la séance.

L'extrait de verbatim suivant témoigne du processus de mise au jour et de dénomination par MC et M+ de ce geste d'enseignement singulier et ainsi, de la construction de l'arrière-plan commun entre chercheurs et enseignants. À ce moment-là de la présentation de la vidéo, suite à des remarques sur le fait que M+ et MC échangent entre eux devant les élèves, les deux enseignantes vont produire un commentaire.

La MC⁵ cherche à préciser les caractéristiques propres à ce dialogue, qui n'est pas possible lorsqu'elle est seule dans sa classe :

- MC : *Nous on rebondit beaucoup / on se questionne / par exemple je peux dire à M+ / mais « maîtresse tu es en train de nous dire ça » ? des fois on est là-dedans toutes les deux / c'est-à-dire on reformule autrement comme si on était en train de penser à voix haute.*
- M+ : *C'est ça /*
- MC : *Et ça fait rebondir nos élèves.*

5 MC : maîtresse de la classe, M+ : maître supplémentaire, E : élève

- *M+ : Et je pense que c'est ça qui est intéressant / ce n'est pas de dire deux fois la même chose / le fait qu'ils comprennent comment est reçu ce qui a été dit par une autre maîtresse / alors ça les met dans une situation de comprendre la réception du message /*

À ce moment-là, le chercheur intervient et risque une interprétation, sur la signification et la portée didactique de ce dialogue.

- *CH : Ce que tu veux dire / c'est anticiper sur la réflexion de l'élève / qui lui dans sa petite tête peut se dire / ah mais ça veut dire ça / et s'il ne se le dit pas / parce qu'ils sont petits / du coup on va // penser à leur place / et leur indiquer la direction dans laquelle il faut réfléchir / les bons objets sur lesquels il faut porter son attention et réfléchir // le dialogue dans ce que je comprends de ce que vous dites ça permettrait ça /*

Dans cet exemple, les deux enseignantes co-construisent avec les chercheurs le sens qu'elles donnent à leur activité commune d'interactions avec la classe. Lorsqu'elles évoquent le moment de la consigne, elles spécifient une nouvelle forme d'interaction, qu'elles commencent par caractériser en comparant aux formes du métier :

- *Ce n'est pas une simple répétition de ce que dit la collègue aux élèves (procédure connue de répétition de la consigne),*
- *Ce n'est pas une suite d'interventions anticipées, mais bien l'autorisation que chacune se donne (sans se l'être dit) de rebondir sur les propos de l'autre.*

Elles définissent le but de cette nouvelle forme : en réfléchissant à haute voix, l'une des enseignantes montre aux élèves comment elle réfléchit à ce que vient de dire l'autre enseignante. La proposition du chercheur - dans le langage naturel de l'action et non pas ici dans un langage théorique - vient ensuite stabiliser, provisoirement, la formulation du sens que les deux enseignantes donnent à leur dispositif de dialogue.

Les enseignantes y voient un format d'interactions à privilégier dans une situation de co-enseignement : les élèves sont attentifs, par le dévoilement de l'enseignante qui pose des questions, qui réfléchit à voix haute, ils découvrent la manière de s'emparer d'une consigne. Les chercheurs vont ensuite chercher à expliciter le sens de ce nouveau geste d'enseignement. Ils vont le définir comme un geste de secondarisation (en faisant référence au langage théorique abordé dans les textes communiqués aux enseignants). En écho à la prise de risque des enseignants qui dévoilent leur pratique et donc leur manière de faire la classe, donnant en ça un accès à leur modèle opératif⁶, les chercheurs prennent le risque d'interpréter les images visionnées. Ils montrent la manière dont ils pratiquent la recherche. Les ressources qu'ils utilisent, les associations qu'ils font entre des contenus théoriques et les savoirs issus de leur expérience de chercheur, la nature des questions qu'ils posent... Ils dévoilent ainsi aux enseignants, leur modèle opératif pour mieux comprendre l'activité conjointement étudiée.

Un accord, une forme de consensus, s'établit autour de ce nouvel objet conceptuel. Cet exemple va devenir une configuration partagée et, comme en Bretagne, une sorte d'exemple emblématique intitulé « le dialogue des maîtresses » qu'il suffira de rappeler pour caractériser le processus d'aide à la secondarisation.

2.3 Quelques éléments comparatifs : la construction du consensus à fort potentiel d'action

En Bretagne, comme en Auvergne, nous voyons se mettre en place un processus d'ajustement mutuel qui procède par écho entre les enseignants et les chercheurs. Chacun va mobiliser les supports et les ressources caractéristiques de sa pratique, selon une forme de pensée associative. Cet ajustement va se concrétiser, en Bretagne, sous la forme d'un objet commun, le lexique imagé qui associe une situation de la pratique à un concept didactique. En Auvergne, tout se passe comme si les chercheurs plus aguerris à cette méthodologie de la collaboration ne jugeaient pas utile de repasser par la matérialisation de la relation concept-situation pratique (le lexique imagé). Pour autant, cette relation reste très présente, mais dans une version plus dématérialisée. Le résultat est en revanche le même : la construction d'un arrière-plan commun qui associe l'usage de gestes d'enseignement ou de supports pédagogiques, avec la mobilisation de certains concepts propres à mieux comprendre et expliquer les effets de ces choix des enseignants sur les apprentissages des élèves et/ou sur le travail en dyade M+/MC. Ces objets de médiation matérialisés ou non engendrent une sorte de processus d'amplification et de densification des significations pour un réinvestissement par les enseignants lors des actions de configuration, puis de reconfigurations de nouvelles situations, dans les phases suivantes de la recherche sur le dispositif +DMQDC. Par exemple, en Auvergne, les enseignants vont se questionner sur leur réelle possibilité d'assumer une conduite de secondarisation et sur la manière de nourrir cette

⁶ Le modèle opératif d'un acteur représente la manière dont cet acteur s'est approprié les concepts qui ont fondé la tâche prescrite pour la situation considérée. En l'absence de concepts suffisants, le modèle se nourrit de l'expérience de l'acteur et des expériences partagées par collectif qui se confronte à cette situation (Pastré, 2011, p 189).

posture. Les reconfigurations encore en cours posent le problème de la manière suivante : « en quoi le co-enseignement en tandem peut-il favoriser des pratiques de secondarisation » ? Ainsi, la mise en œuvre peu envisageable *a priori* d'une notion théorique, peut sous certaines conditions, devenir envisageable.

Pour ce qui est des chercheurs, on observe une évolution dans les modalités de la méthodologie de la collaboration. En Bretagne, on assiste à la construction en situation du lexique imagé, puis à sa mise en œuvre comme levier de la collaboration ; en Auvergne, la démarche proposée est la même, à savoir associer des éléments d'une pratique à un outil conceptuel pour gagner en description et en intelligibilité. Cette association concept-pratique a des visées opératoires puisqu'elle autorise des configurations et reconfigurations de la situation initiale. C'est ce qui nous fait dire que la mobilisation de ce processus d'association explicite représente une stratégie méthodologique pour construire entre les enseignants et les chercheurs, ce que nous pouvons nommer un consensus à fort potentiel d'action. On voit donc, qu'au travers de la collaboration, le chercheur, comme le praticien, mobilise des gestes (produire des interprétations) et des ressources (convoquer des concepts-outils adéquats) constitutifs de sa pratique professionnelle. Pour autant, il élabore également de nouvelles pratiques et de nouveaux moyens, comme ici, des ressources méthodologiques utiles à la mise en place de recherches collaboratives : les exemples emblématiques qu'ils soient matérialisés ou pas.

En termes de questions et d'avancée pour la recherche, dans les deux cas, cette première phase de construction de l'arrière-plan commun permet de poser le problème, et amène les chercheurs, à partir de préoccupations enseignantes issues de la pratique ordinaire, à construire le problème de recherche afin d'orienter leur enquête. En Bretagne, il s'agit de poser les conditions de la co-intervention au risque de la déconnexion des temps didactique. En Auvergne, il s'agit de traiter des conditions d'aide à la secondarisation au regard d'un co-enseignement en tandem.

3. Discussion : de l'analyse de la situation de travail à l'analyse du milieu de la collaboration

3.1 Analyser la situation professionnelle

Considérer la collaboration entre chercheurs et enseignants comme une situation de travail, au sens où la définit Mayen (2012) permet d'identifier les composantes de cette situation⁸. Durant la première année, la situation de travail sur laquelle interviennent praticiens et chercheurs a pour but de construire un arrière-plan commun. Cet arrière-plan peut être vu comme la construction d'un collectif qui va se positionner par rapport à la nécessité d'agir avec et sur le dispositif prescrit, ici, le dispositif +DMQDC. Il s'agit alors de produire une activité constructive au sens de Samurçay et Rabardel (2004) afin de réorganiser et d'approfondir les ressources des différents sujets pour tirer le meilleur parti de la collaboration sur cet objet d'étude. De fait, les différents acteurs remettent en cause la distinction traditionnelle entre chercheurs, perçus comme les « producteurs » de savoirs et les enseignants relégués au rôle « d'exécutants ». En effet, chaque acteur s'empare de l'objet de l'activité qui est de mieux comprendre le processus d'appropriation du dispositif. Au cours de cette première année (qui représente la temporalité de la situation de travail), les deux collectifs, breton et auvergnat, en cherchant à renforcer leur « pouvoir d'agir » vont mobiliser les ressources issues de l'expérience de chacun et les faire partager. La succession des temps de présentation d'articles et de séances enregistrées permet à chacun d'intervenir activement dans cette construction, en se faisant reconnaître comme partenaire « capable » d'agir dans cette situation de travail. Chaque partenaire s'engage pour transformer la collaboration, tout en prenant le risque de se transformer lui-même pour s'ajuster à cette collaboration.

En mobilisant les concepts de la didactique professionnelle, les chercheurs suivent une méthodologie basée sur l'hypothèse que les modèles opératifs des acteurs en cours de construction et pour la situation considérée, seront les entrées qui leur permettront de mettre en lumière les connaissances et les théorèmes en acte (Vergnaud, 1996) qui s'élaborent en situation. Pour agir sur la situation de collaboration, ils informent alors leurs partenaires en apportant des éléments de connaissances théoriques qu'ils jugent propres à nourrir les modèles opératifs de chaque enseignant. Les enseignants, eux, s'engagent à prendre en compte les propositions des chercheurs et à livrer la manière dont ils vont s'en saisir. Ils savent qu'à partir des traces de leur activité, les chercheurs pourront leur restituer des connaissances qui les aideront à anticiper les prochaines séances de co-enseignement. A ce stade, nous pouvons parler de connaissances prédicatives : « Une connaissance est prédicative en ce sens qu'elle découpe le réel en objet, en propriétés de ces objets, en relations entre ces objets et ces propriétés » (Pastré, 2011, p.169). « Cette connaissance peut se métamorphoser en connaissance opératoire » (*Ibid.*, p.168).

⁷ Mayen évoque la situation de travail comme une forme de vie sociale qui a des propriétés stables et identifiables. Elle organise l'action qui doit à un moment ou à un autre venir s'y dérouler. L'action est prévue par un scénario structuré par des règles, ce dernier précise le temps et l'espace ainsi que les buts et les objets de cette action.

Pour la didactique professionnelle, il n'y a pas de négociations des positions devant le savoir, chacun des partenaires prend en charge la partie qui lui est propre : construction d'une connaissance opératoire⁸ pour les uns, construction d'une connaissance prédicative pour les autres. C'est parce que chacun s'engage à prendre le risque de rendre compte ce qu'il sait faire que la collaboration s'installe.

Dans les deux recherches, cet engagement s'est concrétisé autour d'un objet reconnu par le collectif comme spécifique à la situation de co-enseignement, « l'affiche de la sorcière » comme support de la connexion des temps didactiques, en Bretagne, et le « dialogue des maîtresses » comme outil de secondarisation, en Auvergne. Chaque objet est biface car il permet à la fois de rendre compte, dans une situation précise, des préoccupations des deux partenaires, sans que chacun puisse avoir l'ascendant sur la préoccupation de l'autre. L'objet biface organise la co-activité des enseignants et des chercheurs, il concrétise l'engagement réciproque en permettant à chacun des partenaires d'attribuer un sens à son action (Vinatier & Pastré, *Ibid.*). La situation de travail peut alors donner naissance à un processus de collaboration, au sens où l'objectif commun ne peut être atteint sans la participation volontaire et conjointe des deux partenaires institutionnels dont l'activité produit alors du développement.

3.2 Analyser le milieu de la collaboration

Le modèle d'objet biface pour caractériser les préoccupations négociées qui sont au cœur du processus collaboratif entre enseignants et chercheurs nous paraît particulièrement intéressant car il appelle, d'un point de vue métaphorique, l'image d'outil et celle de double. L'objet biface pourra être vu par le chercheur comme un outil pour penser la construction de connaissances à partir de l'émergence de préoccupations et de l'étude de gestes : nous sommes ici dans une visée épistémique, descriptive et compréhensive. Du côté des enseignants, l'objet biface pourra être vu comme un outil pour saisir et organiser ensemble certains usages, certaines conduites afin de rendre l'action plus efficace. La visée est ici plus pragmatique. Ce sont ces objets bifaces qui sont la matière de cet « espace interprétatif partagé » (Bednarz, *Ibid.*) et qui en représentent le milieu. L'existence de ce milieu d'objets bifaces ne va pas de soi. Dans les deux dispositifs, enseignants et chercheurs passent d'un rapport personnel à la question d'enseignement-apprentissage à un rapport plus institutionnel, donc plus normatif, à cette même préoccupation. À ce titre, un des enjeux de la recherche collaborative devient la construction de normes partagées, condition première de la construction de significations partagées par l'émergence d'objets bifaces. Le problème est alors de nature temporelle et met en jeu la notion de temps didactique. Chaque enseignant, lui, voit ces deux espaces comme les données d'un problème d'organisation spatiale et considère les contraintes relationnelles que cela suppose avec l'autre enseignant. C'est ainsi que l'on pourrait caractériser le rapport personnel du chercheur, d'une part, et des enseignants, d'autre part, à cet objet d'attention commun.

Le contrat de recherche collaborative qui suppose que soient co-construites, à partir de préoccupations communes, des connaissances pour la recherche et pour la pratique et qui met en place des règles de fonctionnement comme l'analyse conjointe d'extraits de vidéo, permet alors l'évolution de ces rapports personnels. Le rapport institutionnel visé est, dans ce cas, un rapport qui permet d'envisager conjointement un rapport à la pratique professionnelle et à la pratique de recherche. C'est alors que s'élabore dans l'interaction, un objet biface qui aura le statut de modèle, pour le chercheur, pour penser le phénomène de systèmes didactiques disjoints et d'outil pour l'enseignant, qui lui permettra de saisir et d'organiser ce qu'il va repérer comme des gestes caractéristiques d'une conduite dans deux espaces distincts (la classe du MC et l'atelier du M+). L'évolution de ce rapport personnel est concomitant de l'entrée dans le milieu de cet objet biface. Ce dernier va permettre la construction d'un rapport institutionnel à ces deux espaces et faire advenir dans le même temps l'identification d'un problème d'enseignement : la nécessaire connexion des temps didactiques avec la modification de la pratique des deux enseignants.

Dans le dispositif auvergnat, l'objet d'attention commun initial est représenté par les modalités de définition de la consigne de départ, vues par les enseignantes comme la structuration d'un ensemble d'énoncés plus ou moins explicites et par le chercheur comme un enjeu de différenciation selon la distance qu'entretiennent les élèves à la langue scolaire. Le concept de secondarisation va prendre la forme d'un objet biface qui permettra aux deux protagonistes (enseignants et chercheurs), d'évoluer vers un rapport plus institutionnel à l'objet qu'est la consigne. Pour les enseignants, l'objet biface de secondarisation va leur permettre de créer de nouveaux gestes professionnels comme « le dialogue des maîtresses ». Pour les chercheurs, cet objet va permettre de modéliser cette conduite et de tester ultérieurement sa capacité à réduire les effets différenciateurs du discours enseignant auprès des élèves les plus fragiles (Rochex et Crinon, 2011). Ainsi émerge une nouvelle question de recherche.

8 Une connaissance opératoire renvoie à l'idée que la connaissance est une adaptation à une situation. Pour Vergnaud, dans la continuité de Piaget, la connaissance opératoire est première, c'est elle qui nous permet de nous adapter au réel.

Dans les deux cas, les catégories pour penser ces problèmes d'enseignement liés à la co-intervention ont été co-construites au carrefour des pratiques d'enseignement et de recherche. La co-construction du milieu de la recherche collaborative se réalise à travers l'émergence de ces objets bifaces et ce, grâce à un « processus en écho » de conversion et d'ajustement réciproque.

Cette étude comparative montre que c'est bien le processus de construction de ces objets bifaces – en tant que modèle-objet et en tant qu'outil – qui autorise la construction d'un consensus à fort potentiel d'action didactique.

Cette co-construction peut alors être vue comme un processus de dévolution évolutif et réciproque – pour chacune des deux parties – d'un rapport à des objets non familiers. En effet, si nous transposons à l'institution « recherche collaborative » le concept de dévolution (Brousseau, 1998) et que nous mobilisons ici une de ses définitions – « dévoluer, c'est rendre possible la rencontre avec son ignorance » (Sensevy, 1998) –, alors nous pouvons constater que c'est ce qui advient dans ce processus de co-construction du problème d'enseignement. Chercheurs et enseignants expérimentent ensemble, entre certitudes et incertitudes, et le plus souvent en direct, la rencontre avec leur propre ignorance des pratiques et des outils de l'autre. Par là-même, ils rendent visibles des faits et des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage qui ne l'étaient pas auparavant.

Pour autant, dans cette phase de co-construction du problème (passage de questions à un problème d'enseignement posé), les équilibres ne sont pas bousculés puisque, selon un partage des tâches conforme aux pratiques habituelles, des enseignants, d'une part, des chercheurs, d'autre part, chacun va initier l'expression d'une des faces de l'objet de médiation. L'objet biface est devenu une autre manière de parler de la pratique et de la théorie et de rendre plus poreux ce qui apparaît le plus souvent comme des frontières étanches. Un début de langage commun a émergé. Dans ce processus de co-construction du consensus à fort potentiel d'action, les enseignants bretons sélectionnent des situations de pratiques effectives de co-intervention, dans le langage « naturel de l'action » et, en écho ou parfois en anticipation, le chercheur sélectionne des textes qui inaugurent un nouveau langage, celui des modèles. Ce phénomène de double dévolution réciproque (du rapport aux objets théoriques et du rapport aux objets pratiques) donne à ces recherches collaboratives leur portée didactique, sémiotique et cognitive.

Conclusion : collaboration et développement professionnel de l'enseignant et du chercheur

Dans les deux dispositifs, la notion de construction d'expérience développée par Pastré (2011) permet d'identifier le processus qui va contribuer à favoriser du développement professionnel. Les M+ s'étaient engagés dans la proposition des chercheurs pour apprendre à mieux mettre en œuvre leur nouvelle fonction liée à leur statut (et s'y sont joints des MC avec lesquels ils travaillent). Pour les chercheurs, il s'agissait de co-construire avec les M+ les problèmes d'enseignement propres à leurs nouvelles situations de travail. Le dispositif était donc basé sur la construction d'une expérience à partir de leur vécu. En effet, les confrontations entre leurs vécus (au travers des vidéos), l'analyse réflexive de ces vécus et certains textes scientifiques ont permis aux protagonistes de mieux comprendre les difficultés, les préoccupations ou les dilemmes qu'ils exprimaient, de leur donner du sens au regard des intentions qu'ils se donnaient, et de préciser ainsi les buts qu'ils poursuivaient pour rendre leur action plus efficace.

Par ailleurs, ces confrontations aux notions et concepts issus de la recherche leur ont donné accès à un lexique qui leur permettait de catégoriser les différents vécus dont ils témoignaient, de repérer des caractéristiques communes, bref leur ont donné accès à un plus grand pouvoir d'abstraction nécessaire à la constitution de classes de situations. Chaque situation a pu progressivement être référée à un ensemble plus général. La construction de ces références communes a permis par la suite aux chercheurs de commencer à esquisser un modèle émergent de ces échanges dans la mesure où les enseignants ont accepté de faire évoluer les situations de co-enseignement qu'ils mettaient en œuvre. Le collectif savait que les retours de ces demandes auraient des caractéristiques communes qui pourraient être le cœur des analyses à venir.

Il apparaît, dans cette étude, que le développement professionnel prend racine dans le processus de négociation-conversion, et ce, à travers l'émergence des objets bifaces, chaque acteur prenant en charge une face et ayant besoin de l'expérience de l'autre pour la développer. En ce sens, nous pouvons parler d'acculturation réciproque.

Pour finir, il nous semble important d'insister sur le fait que même si la collaboration a une vertu formatrice, pour autant, dans le cadre de ce type de recherche, les chercheurs ne développent pas sciemment une posture de formateur, ils exercent en situation d'activité conjointe leur métier de chercheur. Cette étude se dissocie alors des recherches sur la collaboration portant sur le type de connaissances produites pour la pratique, d'une part, et pour la recherche, d'autre part. Elle se centre sur

la manière dont se construit la collaboration en recherche. Elle tente ainsi de mieux caractériser la posture du chercheur qui investit la réalité par une méthodologie collaborative dans le but de produire une intelligibilité renouvelée des conditions de mise en œuvre d'une prescription (ici le dispositif innovant PDMQDC).

Au-delà de l'illusion de faire de chaque enseignant un chercheur, favoriser les occasions d'une collaboration vertueuse qui reste à mieux comprendre, nous apparaît être une modalité de formation à promouvoir ; un des enjeux majeurs étant de dénaturaliser les situations de travail des enseignants pour mieux les interroger et ainsi, les régénérer.

Références bibliographiques

- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.F. & Savoie-Zajc, L. (2012) La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en Éducation*, 14, septembre, 128-151.
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L., & Veilleux, A.D. (2013). Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle : une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant. Dans B. Bourassa, G. Fournier & L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (p.9-40). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y.(1980/1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard (1982). Pourquoi la transposition didactique ? Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Actes de l'année 1981-1982, (p. 167-194). Téléaccessible à : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=103
- Clerc-Georgy & Martin, (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants.». *Revue internationale de l'enseignement supérieur*, 27 (2). Téléaccessible à : <http://ripes.revues.org/514#quotation>
- Desgagné, S. Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII (1), 33-64.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. 4^e éd. Paris : La Découverte
- Fleck, L. (1935-2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris: Les Belles Lettres.
- Gruson B. (2016). *L'action conjointe en didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches. Université Bretagne Loire.
- Latour, B. (1996). *Petites leçons de sociologie des sciences*. Paris: Le Seuil.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris :PUF.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une «clinique» pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 20 (2), 209-250.
- Ligozat, F. & Marlot, C. (2016). Un «espace interprétatif partagé» entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Etude de cas à propos du développement de séquences d'enseignement scientifique en France et à Genève. Dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (dir), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation. Raisons Éducatives* (20), 143-164.
- Marlot, C. & Toullec-Thery, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant: un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation (RCE) / Canadian Journal of Education (CJE)*. 37 : 4. Téléaccessible à : www.cje-rce.ca <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce>.

- Mayen, P., (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle, *Phronesis*, Vol. 1(1), 59-67. Téléaccessible à : : <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*, Thèse de l'université Bordeaux I, IREM de Marseille.
- Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3 (1), 77-90.
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives*, Hors-série n°13, les enjeux méthodologiques des recherches participatives, 5-19.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie* (154), 145-198.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Rochex, J.Y. ;& Crinon, J. (2012). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions, Dans R. Samurçay, & P. Pastré (dir.), *Recherche en didactique professionnelle*, 163-180, Toulouse : Octarès.
- Sennett, R. (2014). *Pour une éthique de la coopération*. Paris: Albin Michel.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sensevy, G & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et Formation*, [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, Téléaccessible à : <http://rechercheformation.revues.org/822>
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'Education - Pour l'ère nouvelle* 47(2), 51–71.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2014). Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes », site de l'IFE, centre Alain Savary. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF, 275-292.
- Vinatier, I. & Pastré, P., (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante, *Recherche et formation*, (56), 95-108.
- Vinatier, I. & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'Education*, (39), 137-170