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

Reflective contract as a regulator in participative research: the case of an action and a collaborative research

Nadine Bednarz, Serge Desgagné, Jean-François Maheux et Lorraine Savoie Zajc

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5894>

DOI : 10.4000/ree.5894

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Nadine Bednarz, Serge Desgagné, Jean-François Maheux et Lorraine Savoie Zajc, « 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* [En ligne], 14 | 2012, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5894> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5894>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

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

Nadine Bednarz, Serge Desgagné,
Jean-François Maheux, Lorraine Savoie Zajc¹

Résumé

Les recherches participatives mettent en avant une vision différente de la recherche réalisée de concert avec les acteurs directement concernés par les phénomènes investigués, obligeant à repenser les rapports traditionnellement vus comme étant ceux de l'expert (le chercheur) et de l'exécutant (l'usager, le praticien). Pour mieux comprendre ces dynamiques de recherche en éducation, nous nous sommes intéressés aux dynamiques fines d'interactions qui s'élaborent entre les chercheurs et les praticiens au sein des espaces réflexifs mis en place. Notre analyse prend appui sur le concept de contrat réflexif informel et porte sur deux collectifs de recherche, l'un s'inscrivant dans une démarche de recherche-action, l'autre de recherche collaborative.

Les discours théoriques et les comptes rendus de démarches de recherche visant à défendre, voire à légitimer, dans la communauté scientifique, une vision plus démocratique de la recherche, sont de plus en plus présents² (Anadon, 2007 ; Desgagné, Bednarz, 2005 ; Sebillotte, 2002, 2007 ; Darré, 1999 ; Dubet, 1994, 2007 ; Callon & al., 2001). Une telle orientation s'inscrit dans un courant plus large de démocratisation du savoir. Jenkins et al. (2006) parlent ici de culture participative pour décrire cette nouvelle épistémologie, mettant en évidence le caractère non réservé de ce savoir à une communauté académique. Il semble, pour certains chercheurs, qu'il soit plus que jamais justifiable d'inclure, à une étape ou à une autre de la démarche de recherche, la participation de ceux, simples citoyens ou praticiens de diverses professions, qui sont directement concernés par le problème ou le phénomène qu'on souhaite examiner (Callon & al., 2001 ; Dubet, 2007). S'adjoindre la réflexion des citoyens ou d'intervenants de toutes sortes pour mieux comprendre un phénomène qui les concerne dans leur quotidien devient une nouvelle manière de penser l'engagement social du chercheur. Il s'agit moins dans ce type d'engagement de militer avec... que d'investiguer avec..., la question étant moins, pour le chercheur, de se joindre à l'action des citoyens que d'amener les citoyens à réfléchir avec lui à propos de questions qui les préoccupent. La lutte pour redonner le pouvoir au citoyen (ou au praticien) semble passer ici par une lutte pour lui reconnaître une part dans la construction du savoir (Darré, 1999).

Cette vision participative, dirait-on, de la recherche, mise sur la reconnaissance d'une capacité réflexive des acteurs sociaux. Réflexion de nature plus pratique quand il s'agit d'explicitier leur expérience, de mobiliser leur vécu, pour mieux rendre compte de la réalité qu'on souhaite éclairer, voire modifier. Réflexion de nature plus critique quand il s'agit de se distancier de cette expérience, de la comparer à celle des autres, d'en dégager les enjeux partagés pour mieux s'en affranchir. Autrement dit, les acteurs sociaux (citoyens ou praticiens) ne sont pas totalement aveugles vis-à-vis des systèmes d'action dans lesquels ils se meuvent, qu'ils contribuent à

¹ Nadine Bednarz, professeure émérite, Université du Québec à Montréal. Serge Desgagné, professeur, Université Laval. Jean-François Maheux, professeur, Université du Québec à Montréal. Lorraine Savoie Zajc, professeure retraitée, Université du Québec en Outaouais.

² A titre illustratif, les travaux de recherches collaboratives menés en didactique des mathématiques depuis près de vingt ans, sont de plus en plus présents dans la communauté scientifique dans ce domaine (voir à ce sujet Bednarz, sous presse, 2009, 2004) et viennent éclairer un certain champ de pratique professionnelle en enseignement des mathématiques.

produire et à reproduire par leurs gestes quotidiens, et sont ainsi capables de rationalité sur leur agir, quand l'occasion leur est donnée de mobiliser leur réflexivité à des fins de recherche. À l'appui de cette compétence interprétative des acteurs sociaux, le chercheur, dans une démarche participative, se fera le porteur d'un processus de théorisation collective et progressive ancré dans l'expérience de ceux qui vivent le phénomène qu'on veut éclairer et éventuellement de la réalité qu'on souhaite modifier (Campenhoudt & al., 2005).

Nous porterons attention dans cet article à deux collectifs de recherche participative, chacun étant constitué d'un chercheur et de praticiens, collectifs dont le pivot est constitué d'un « espace réflexif » entre les participants. Cet espace réflexif joue un rôle différent dans les deux cas. Pour l'un des collectifs, l'espace réflexif aménagé s'inscrit dans une démarche dite de recherche-action. Pour l'autre, l'espace réflexif s'inscrit dans une démarche dite de recherche collaborative. Nous verrons plus loin à les distinguer sur cet aspect. Mais, à la base, ces deux espaces réflexifs ont comme point commun d'être l'espace d'interaction privilégié entre les participants, espace où la réflexion est canalisée autour d'un objet commun qui traverse et justifie la démarche de recherche. Que se passe-t-il dans cet espace réflexif en tant que pivot de la démarche de recherche ? Que peut-on dire du mode d'interaction qui s'établit entre les partenaires ? Que peut-on en déduire sur le mode de réflexivité qui y est encouragé ? C'est ce que nous tenterons d'éclairer en abordant l'analyse de cet espace réflexif sous l'angle du contrat informel par lequel se structure l'interaction des partenaires et qui, en retour, lui donne sens.

En cela, l'apport de cet article est d'ordre méthodologique dans le sens où il contribue à documenter une démarche d'interactions complexes entre chercheurs et praticiens. D'une part, on se demande en effet souvent, dans ce type de recherche à caractère participatif, à quoi tient la rigueur de ces rencontres collectives qui jouent un rôle important dans la démarche de constitution des données, voire dans le processus d'analyse progressif de ces données issues de l'expérience réfléchie des acteurs sociaux visant à éclairer l'objet. D'autre part, on se demande souvent aussi à quoi tient la pertinence, pour les acteurs sociaux participants, de participer à ce genre de recherche ? En retirent-ils quelque chose ? Quelle démarche réflexive est encouragée dans cet espace réflexif dont le chercheur se fait le plus souvent l'initiateur ? Quelles en sont les composantes, qui font que réfléchir veut dire quelque chose de bien spécifique qui sous-tend une manière entendue d'interagir avec les autres membres du groupe, qui sous-tend aussi une certaine manière, pour ce groupe, de se distancier du quotidien pour l'aborder autrement ? Rigueur et pertinence de l'espace réflexif en recherche participative, c'est là l'éclairage visé par notre analyse de cas...

1. Situation de l'espace réflexif aménagé dans l'approche globale endossée

Les deux collectifs de recherche qui serviront ici de terrain à notre analyse ont en commun, avons-nous dit, de créer un espace réflexif où interagissent un chercheur en éducation et un groupe de praticiens. Mais quelle place occupe cet espace réflexif dans l'ensemble de chacun

des projets ? C'est d'abord à cette question qu'il nous faut répondre pour mieux comprendre la spécificité de ces deux collectifs de recherche.

■ *Un espace réflexif, pivot d'une démarche de changement de pratique selon une certaine approche de recherche-action*

Dans l'un des projets, le collectif de recherche se réunit autour de la réalisation de « PPI » individuels, soit, pour chacun des praticiens, de la définition et de la réalisation d'un « *projet professionnel d'intervention* » dans son milieu scolaire. Ce « PPI » emprunte à la visée et à la démarche de la recherche-action (Dolbec & Clément, 2000 ; Savoie-Zajc, 2001 ; Anadon, Savoie-Zajc, 2007). Cela veut dire globalement qu'il vise un changement de pratique choisi par l'acteur enseignant lui-même à travers son projet, dont le déroulement consistera à mettre en place ce changement et à se donner les moyens de le documenter et de le réguler, c'est-à-dire

d'en garder des traces qui lui permettront de s'ajuster au fur et à mesure, répondant au processus cyclique de planification, d'action, d'observation et de réflexion, typique de la recherche-action. L'espace réflexif où se rencontrent le chercheur et les praticiens joue précisément ce rôle de régulation. En fait, à intervalles réguliers, tous les enseignants se réunissent et viennent témoigner de l'avancement de leur projet. L'objectif avoué de ces rencontres consiste à former un groupe de support au projet de chacun. Cet espace collectif est donc dans le projet fondamental car on ne s'intéresse pas seulement aux changements de pratique des individus, mais bien, à travers ceux-ci, à une démarche de changement, commune à l'ensemble des participants, et qui implique un travail « avec » les autres. Cet espace réflexif est précisément conçu du point de vue de cet « avec » comme un espace de réunion. Pour la chercheuse, cet espace réflexif collectif constitue lui-même une recherche-action, en ce qu'il forme un terrain d'expérimentation des conditions du changement dans les pratiques. En somme, en servant aux enseignants à réguler leur projet d'intervention personnel qui tient lieu, pour chacun d'entre eux, de projet de recherche-action individuel, l'espace réflexif sert aussi à la chercheuse à poser un regard sur les conditions facilitantes ou paralysantes du changement, tel que les enseignants en témoignent dans leur support de groupe. Il y a donc une recherche-action à deux niveaux, celui du projet de changement de chaque enseignant supporté par le groupe et celui du projet d'examen des conditions du changement par la chercheuse, tel que le support de groupe permet d'y avoir accès.

■ ***Un espace réflexif, pivot d'une démarche de co-construction de savoirs selon une certaine approche de recherche collaborative***

Dans l'autre projet, le collectif de recherche se réunit autour de stratégies d'enseignement des mathématiques à élaborer et à valider dans le groupe, stratégies susceptibles, c'est là la problématique spécifique de recherche, de faciliter une meilleure transition entre le primaire et le secondaire pour les élèves, plus spécifiquement en lien avec les habiletés de calcul et la résolution de problèmes³. Ces stratégies deviennent, dans l'espace réflexif de groupe, l'objet d'une co-construction de savoirs entre les participants. Par savoir, on entend ici un savoir didactique, puisqu'il s'agit d'une problématique, celle de la transition primaire-secondaire, liée à l'enseignement des mathématiques, mais aussi un savoir-agir puisqu'il s'agit d'un savoir ancré dans l'expérience des participants praticiens et orienté sur une manière d'intervenir en classe, en tant qu'enseignant et auprès des élèves. Abordé de cette manière, le projet s'inscrit dans le modèle de la recherche collaborative (Desgagné, 1997, 2001, 2007 ; Desgagné & al. 2001 ; Bednarz & al., 2001 ; Bednarz, 2004, 2009, sous presse) plutôt que celui de la recherche-action. En effet, la visée de changement à documenter est reléguée à l'arrière-plan pour laisser préséance à la production d'un savoir-agir renouvelé en enseignement des mathématiques, au croisement de « didactique de recherche » et « didactique praticienne » (Martinand, 1993)⁴, mettant à profit les argumentations et ressources des uns et des autres. Ce processus de co-construction de savoirs croisant regard, connaissances et expériences du chercheur et connaissances, routines, expériences des praticiens en contexte, rationnel des uns et des autres, est caractéristique du modèle de recherche développé (voir à ce sujet Desgagné & al., 2001 ; Bednarz, 2004, 2009, sous presse).

En ce sens, le chercheur, au lieu d'accompagner un processus de changement chez les praticiens (planification, action, observation et réflexion) comme c'était le cas dans la recherche-action précédemment décrite, se trouve à accompagner plutôt un processus de co-construction de savoirs : processus passant au préalable par une co-situation de l'objet-cible, la transition primaire-secondaire en enseignement des mathématiques du point de vue du calcul et de la résolution de problèmes, de co-opération des ressources co-constructives (mobilisées dans cette construction conjointe), soit de mobilisation des pratiques qui vont dans le sens de la transition à assurer et d'argumentation autour de ces pratiques, et, enfin, processus de co-production de

³ Ces deux thématiques ont été ciblées par les enseignants des deux ordres, sur la base des difficultés rencontrées par les élèves.

⁴ Il prendra la forme, dans ce cas, de manières de faire les mathématiques, à propos du calcul et de la résolution de problèmes, coproduites dans une perspective d'harmonisation entre les deux ordres.

stratégies éprouvées et validées par les membres du groupe. C'est dire que l'espace réflexif de groupe remplit ici une fonction différente, soit celle du processus de co-construction de savoir, un savoir qui se veut alors le produit d'un sens négocié et partagé par le groupe de praticiens, incluant le chercheur.

À travers ce qui précède, il est possible d'entrevoir que ces deux approches de recherche participative conçoivent de manière assez différente l'espace réflexif. Toutefois, si elle permet de situer pour chacun des projets la place qu'y occupe l'espace réflexif, cette mise en contexte nous en dit peu sur ce qui s'y passe effectivement. On reconnaîtra en effet assez facilement que ces « grandes lignes », qui dessinent les contours de l'espace réflexif dans le cas de la recherche-action (RA) et de la recherche collaborative (RC) évoquées plus haut, nous en disent peu sur la manière dont est mise en scène cette réflexivité : oriente-t-on de la même façon la réflexivité du groupe dans un projet comme dans l'autre ? La dynamique de cette réflexivité dans le groupe est-elle orientée par le groupe ou dirait-on plutôt qu'elle s'improvise entre les participants ? Est-elle structurée par le groupe à mesure qu'il interagit de telle sorte qu'un nouvel arrivant se verrait intégré à une certaine manière de réfléchir, de manière tacite ou explicite ? Ce sont à ces dynamiques d'interactions qui s'élaborent entre chercheurs et praticiens que nous nous sommes intéressés pour aller plus loin dans l'analyse de chacun des espaces réflexifs.

2. L'hypothèse d'un contrat réflexif négocié dans l'informel de l'interaction

Le questionnement précédent annonce déjà une préoccupation qui nous a habitée, comme chercheurs, à savoir ouvrir cette « boîte noire » (Latour, 1989) que devenait pour nous cet espace réflexif pour les deux projets qui nous occupent. Il annonce aussi

l'angle par lequel il devenait intéressant d'ouvrir cette « boîte noire », soit l'angle des règles d'interaction tacites qui se définissent dans un groupe en vue de se comprendre et desquelles pouvait se dégager une sorte de « mise en scène de la réflexivité » en acte dans cet espace réflexif, de l'intérieur des deux collectifs de recherche. C'est sous cette inspiration interactionniste que nous avons décidé d'aborder l'analyse des rencontres réflexives dans l'un et l'autre projet, allant ainsi à la recherche de *patterns*, de rituels d'interaction, de normes implicites susceptibles de nous renseigner sur les manières dont cette réflexivité en acte prenait corps dans les rencontres de groupe... En somme, au-delà d'un certain contrat explicite par lequel les membres du groupe s'engageaient à se rencontrer régulièrement autour de ce qu'ils avaient convenu comme objet de rencontre, et qui a été évoqué plus haut pour chacun des projets, y avait-il un contrat implicite que les rencontres elles-mêmes contribuaient à définir en termes d'une manière d'engager et réguler la réflexivité des membres dans le groupe ? Et si tel était le cas, était-il possible d'explicitier les dimensions de ce contrat réflexif ?

■ Le concept de contrat réflexif, d'inspiration interactionniste

La métaphore du contrat est teintée, au départ, d'une connotation juridique (Jeanneret & Patrin-Leclère, 2004). Des partenaires signent une entente dont ils devront respecter les clauses. L'entente est ainsi marquée du sceau de l'engagement et comporte une trace extérieure, le contrat lui-même dans ses clauses explicitement décrites. Par extension, c'est le sens du « contrat social » de Rousseau par lequel est avancée l'importance, pour la bonne marche d'une société, que les membres se définissent des règles et, une fois celles-ci acceptées et officialisées, les respectent. Ce n'est bien sûr pas de ce contrat-là dont il s'agit ici.

Le contrat réflexif qu'il nous intéresse ici d'éclairer est une résultante de l'interaction entre les partenaires et non une entente préalable à l'interaction. Non pas que ce contrat préalable et explicite ne soit pas présent dans les approches de recherche qui nous occupent. Sans doute s'entend-on, au départ, sur un certain mode de fonctionnement qu'on s'engage à respecter, comme on le verra. Il faut bien s'entendre sur l'objet même des rencontres, sur un horaire, sur une manière de fonctionner ensemble, sur un but à atteindre... Personne n'a de temps à perdre et chacun est préoccupé de savoir de quoi il s'agira... Mais au-delà de ce mode de

fonctionnement explicite et essentiel à tout projet qui engage des partenaires, l'hypothèse est faite que le mode de fonctionnement du groupe ne tient pas qu'à ce seul contrat explicite. D'autres règles, plus implicites, celles-là, se construisent dans l'interaction, au fil des rencontres, en fonction des partenaires, de leurs attentes, des rapports qu'ils établissent entre eux, en fonction, somme toute, du besoin de se comprendre, de coordonner ses efforts, d'une rencontre à l'autre, vers une cible qui, elle-même comporte une part d'indétermination et qui se négocie au fil des interactions des partenaires. Dans la perspective de l'interactionnisme symbolique, l'interaction est en effet plus qu'une séquence d'actions et réactions. Est postulée ici l'existence d'un cadre intersubjectif dans lequel se construit le sens en relation avec les intentions et intérêts réciproques des partenaires de l'échange.

Symbolic interactionism views meaning... as arising in the process of interaction between people. The meaning of a thing grows out of the ways in which other persons act toward the person with regard to the thing... Symbolic interactionism sees meanings as social products. (Blumer, 1969, p.5)

Penser le contrat de cette manière, c'est postuler que toute entreprise de communication suppose que les partenaires cherchent à coordonner leurs interactions, en contexte, pour qu'elles prennent un sens : un sens négocié qui permette précisément cette communication. Ce besoin de coordination se régularise autour de règles d'interaction qui émergent du groupe et qui vont se stabiliser, assurant cette coordination dans le sens souhaité par le groupe et contribuant à cheminer vers l'horizon que le groupe se donne. Ces compréhensions, issue d'interprétations mutuelles, prennent la forme de ce que l'on reconnaît (en tant qu'observateur) comme des « règles d'interaction » qui se développent dans l'implicite, constituées par les participants eux-mêmes :

So, what we have here are neither automatic rituals-repeated endlessly and mechanically, nor instantaneous creations- emerging uniquely upon each occasion of interaction. They are negotiated conventions-spontaneous improvisations on basic patterns of interaction (Griffin & Mehan, 1981, p.205)

Plusieurs principes, issus de la pragmatique de la communication, viennent à l'appui du postulat du besoin de coordination des actions. On citera, entre autres et surtout, les quatre principes évoqués par Ghiglione, autour de sa conception du contrat de communication. *Le principe de pertinence* à l'appui duquel on conçoit que les partenaires, dans un acte de communication, vont se reconnaître une disposition, voire une compétence, à co-construire un sens partagé. *Le principe de réciprocité* à l'appui duquel on conçoit que les partenaires sont capables d'échanger les perspectives et les motivations des uns et des autres en vue de s'y appuyer pour converger vers la cible commune. *Le principe de contractualisation* à l'appui duquel on conçoit que les partenaires, pour coordonner leurs efforts, vont stabiliser des manières d'interagir, en d'autres mots, vont adopter des règles d'interaction, dans l'implicite. Enfin, *le principe d'influence* à l'appui duquel on conçoit que les partenaires, sur la base d'enjeux à considérer dans l'échange, vont chercher à faire valoir leur point de vue auprès des autres, dans un processus constant de négociation de sens. Retenons simplement que ces principes fondent l'idée d'un contrat, ici contrat de communication, défini comme une co-construction des partenaires de l'intérieur même de l'interaction (Ghiglione, 1986).

Mais le contrat réflexif qui nous concerne n'est pas n'importe quel contrat de communication. Il est passé dans un cadre, dirait-on, éducatif. Un projet de réflexion professionnelle, qui se veut projet de recherche, est proposé par une chercheuse en éducation à des praticiens qui vont y adhérer comme un projet de perfectionnement ou de développement professionnel. Bien qu'il ne soit pas soumis, à proprement parler, aux obligations de la forme scolaire et aux rôles de partenaires qui y sont dévolus, soit ceux d'éducateurs et d'éduqués, tenus de respecter un contenu de savoir imposé, il n'en demeure pas moins que le projet de recherche a comme cible la construction d'un savoir de recherche, que la construction de ce savoir sera encadré et soutenu par la chercheuse et que les praticiens seront ceux qui s'approprieront cette démarche réflexive comme une démarche de perfectionnement. Autrement dit, on doit considérer que la

chercheuse, dans la position explicite de celle qui propose une démarche, jouera un rôle orientant dans l'établissement du contrat implicite et des règles qui vont se définir dans l'interaction. Sur cette forme d'asymétrie des postures de départ, marquées par les statuts de chercheuse accompagnatrice et de praticiens inscrits dans une démarche de perfectionnement, on pourrait croire que, sous cet aspect, on est plus près du contrat didactique que du contrat de communication. Mais le contrat didactique nous éloigne trop du caractère construit et négocié du contrat de communication. En effet, ce qui intéresse le contrat didactique, c'est de modéliser la relation didactique entre les partenaires (le plus souvent un enseignant avec des élèves) en tant que relation inscrite dans un système d'attentes implicites balisé par la forme scolaire. Les règles du contrat entre l'enseignant et les élèves ne sont pas co-construites, dans le contrat didactique, mais déterminées par le système d'attentes de la forme scolaire. Or l'analyse des interactions, de l'intérieur des démarches participatives, met l'accent sur le caractère dynamique et ouvert du processus de construction d'un savoir négocié entre les acteurs, par opposition à l'analyse des interactions didactiques entre un enseignant et des élèves portant sur un certain savoir institué, déterminé par une certaine culture scolaire donnée. Ce n'est donc pas là le contrat qu'il nous intéresse d'éclairer, du moins ce n'est pas l'angle par lequel on souhaite éclairer notre contrat réflexif...

Ce qu'il nous intéresse ici d'éclairer, c'est plutôt cet espace d'ouverture à la négociation des points de vue, cet espace de co-construction d'un savoir de recherche aménagé précisément hors des contraintes de la forme scolaire. L'espace réflexif dont on parle, dans ces approches de recherche participative, se veut précisément un espace interface où les partenaires se retrouvent en dehors des enjeux institutionnels propres à leur communauté d'appartenance, communauté scolaire pour les praticiens, communauté universitaire pour les chercheuses, d'où l'idée d'espace réflexif. S'il faut parler d'un système d'attentes sous-jacent au rapport qui s'établit entre les partenaires, il faudrait parler d'un système d'attentes renouvelé par ce contrat réflexif où, à la base, les partenaires se trouvent mobilisés à échanger des points de vue, un échange qui se veut ouvert dans sa démarche et co-construit dans son contenu, même si cette ouverture et cette co-construction sont accompagnées par la chercheuse qui en assure l'encadrement et qui, bien sûr, y jouera, en cela, un rôle de régulation non négligeable. Cela dit, l'hypothèse qui est posée par notre intérêt à éclairer le contrat réflexif qui s'établit entre les partenaires, c'est que ce n'est pas parce que ces approches sont ouvertes aux différents points de vue amenés, à ce que Darré (1999) appelle si justement une « lutte de sens » accompagnée autour de l'objet de recherche qui les préoccupe, que cette lutte de sens est improvisée ou anarchique. Ce que notre postulat interactionniste avance, c'est que toute démarche orientée vers une cible, ici un certain objet de recherche, fera en sorte que les partenaires vont établir un mode d'interaction coordonné, cohérent avec le projet de questionnement qu'ils portent. Ils vont se donner, dans l'implicite, des règles pour interagir et faire avancer leur questionnement.

Reste peut-être à préciser ce que met en cause plus spécifiquement, en tant qu'objet d'investigation, l'idée de s'intéresser à un contrat qu'on qualifie de réflexif. Qu'y a-t-il derrière ce vocable de réflexif dans le contexte des approches de recherches participatives qui nous concernent ? Nous distinguerons, pour mieux le cerner, le contrat réflexif du contrat relationnel. Bien sûr, dans ces approches de groupe, les partenaires établissent des confiances mutuelles, un climat chaleureux s'installe, on devient familier, l'humour est régulateur des tensions possibles... Tout cela suppose une coordination relationnelle construite dans l'interaction. Bien que cela soit présent et joue un rôle important, ce ne sera pas sous cet angle qu'on va aborder l'analyse du contrat. Nous distinguerons aussi le contrat réflexif du contrat thématique. Autour de quel thème de pratique va-t-on co-construire du sens ? Quel aspect de la pratique enseignante va-t-il être porté au questionnement de chacun et du groupe ? Comment chacun va-t-il contribuer à nourrir ou enrichir le sens qu'on construit autour de ce thème ? Car la recherche porte bien sur quelque chose qui touche la pratique enseignante et qu'on veut éclairer et chacun y apporte bien le monde expérientiel qui est le sien... Ce n'est pas non plus donc sous cet angle thématique qu'on va aborder le contrat, bien qu'on sente sa présence à l'arrière-plan. Le contrat réflexif se situe entre la relation (les relations interpersonnelles qui s'établissent dans le groupe, le climat relationnel) et le contenu (les thématiques autour desquelles on interagit, le contenu de cette interaction, ce dernier bien sûr pouvant bouger au fil du temps) ; il concerne, en fait, la démarche

par laquelle le contenu de sens se co-construit. Et cette démarche, dans chaque approche, renvoie à la manière dont il est convenu qu'il est bon de contribuer, dans le groupe, à faire avancer le questionnement de pratique projeté au départ de la recherche. En ce sens, on peut rapprocher le contrat réflexif d'une sorte de « morale conversationnelle » (Ghiglione, 1986, p.61) au service de l'avancement du questionnement de recherche.

■ **Considérations méthodologiques autour de l'analyse du contrat réflexif**

Les deux collectifs de recherche présentés plus haut ont été analysés par une équipe, composée de six chercheurs en éducation⁵ et de deux assistants de recherche (étudiants aux cycles supérieurs). Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressés, pour chacun de ces collectifs, à l'espace réflexif pivot de la démarche participative de recherche. Pour en faire l'analyse, nous avons à notre disposition un certain matériau brut.

Dans le premier cas (recherche-action), deux groupes provenant d'écoles différentes (formés de douze enseignants, deux directeurs d'école et un orthopédagogue) ont participé à cette recherche et des rencontres ont été aménagées autour de projets professionnels d'intervention (propres à chaque participant) sur une période d'environ quinze mois (à raison d'une rencontre de quatre à six semaines, d'une durée allant de trois heures 1/2 à six heures selon les cas). Des notes ont été prises lors de chacune des rencontres, et des comptes rendus de celles-ci ont été produits, puis validés par les membres de chacun des groupes. Un enregistrement audio a été effectué lors d'une des rencontres, donnant lieu à une retranscription. De manière complémentaire des bilans individuels (écrits) ont été recueillis auprès de chacun des participants et des entrevues de groupes (enregistrées puis retranscrites) à propos de la démarche proprement dite ont été réalisées : une première fois à mi-parcours et une seconde en fin de processus. Ces données complémentaires nous permettent de mieux comprendre la signification que les praticiens donnent à cette expérience dans chacun des projets (voir à ce sujet, Savoie-Zajc, Bednarz, 2007).

Dans le second cas (recherche collaborative), un groupe formé d'une chercheuse en didactique des mathématiques, de huit enseignants (trois du secondaire et cinq du primaire) et de deux conseillères pédagogiques en mathématiques (du primaire et secondaire) a participé à cette recherche et des rencontres ont été aménagées autour de l'élaboration de stratégies d'intervention portant sur la transition primaire secondaire en mathématiques (rencontre d'une journée complète, chaque mois, entre août 2004 et juin 2006). Toutes ces rencontres ont fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une retranscription. Ces verbatim forment le matériau central de l'analyse. À mi-parcours et en fin de projet, des bilans écrits (individuels) et une rencontre bilan (de groupe) portant sur la démarche ont également été réalisés, enregistrés et retranscrits, nous permettant de mieux comprendre la signification que les praticiens donnent à cette expérience (voir à ce sujet, Savoie-Zajc, Bednarz, 2007 ; Bednarz, Barry, 2010).

En cohérence avec la perspective d'inspiration interactionniste développée plus haut, nous nous sommes principalement intéressés aux verbatim des rencontres de travail, à la recherche d'éléments permettant l'analyse du contrat implicite émergeant de chacune de ces démarches de recherche participative. Pour cette analyse, un certain nombre de repères se sont révélés d'une utilité particulière : a) le repérage de régularités dans les interactions, b) les moments d'accords/désaccords, c) les moments de régulation plus explicites par la chercheuse.

a) L'analyse du contrat demande d'être sensible aux *régularités qui s'installent* au fil des rencontres, par exemple sous forme de rituels conversationnels. Ces derniers apparaissent plus clairement au fil du temps, alors que s'installe la présence de certains *patterns* d'interactions entre les participants qu'il est possible à l'analyste de repérer. On peut comprendre l'apparition de ces régularités dans les interactions, les participants s'appropriant implicitement ces rituels,

⁵ Lorraine Savoie-Zajc (Université du Québec en Outaouais), Nadine Bednarz (Université du Québec à Montréal), Serge Desgagné (Université Laval), Hélène Larouche (Université de Sherbrooke), Christine Couture (Université du Québec à Chicoutimi), Marta Anadon (Université du Québec à Chicoutimi), Jean-François Maheux et Souleymane Barry (Université du Québec à Montréal).

les intériorisant, en devenant porteurs, voire même « défenseurs » à mesure que le groupe établit ses modes de fonctionnement. Nous avons, dans cette perspective, examiné l'ensemble des verbatims, du début à la fin des rencontres, afin de repérer les *patterns* qui s'installent entre les acteurs au fil des interactions.

b) L'observation des jeux *d'accords et de désaccords* entre les participants nous est rapidement apparue intéressante. Si les expertises sont diversifiées, des points de vue s'expriment au fil des conversations auxquels tous les participants n'adhèrent pas d'emblée, alors que d'autres suscitent tout de suite l'unanimité. Qui plus est, on peut facilement le concevoir, ces perspectives ne sont pas statiques : les points de vue peuvent changer, se rapprocher, se nuancer. En tant qu'analyste, l'idée est ici de s'attarder sur des moments plus spécifiques de convergence et de divergence conversationnelle du point de vue du sens. Ces moments de désaccords constituent en effet un moment clé dans l'analyse du contrat puisqu'ils suggèrent l'apparition d'une certaine forme de régulation à travers ce que les participants mobilisent pour poursuivre leur construction de sens, d'un sens négocié entre les participants. Comment prend forme cette régulation du groupe ?

c) Enfin, nous avons également porté une attention particulière aux moments de *régulation explicite* de la chercheuse révélés par l'examen des verbatims. On se rappellera que le contrat réflexif qui nous concerne se place dans une certaine démarche de recherche dont le pivot est une activité réflexive animée par la chercheuse. S'agissant bel et bien d'une approche de *recherche* et examinée en tant que telle, il nous a semblé pertinent de nous attarder en particulier à cette régulation opérée par la chercheuse, et donc de repérer le rôle qu'elle joue comme point d'appui de la régulation de sens.

En partant de ces trois repères (*patterns* d'interaction, accords/désaccords, régulation explicite de la chercheuse), différentes vignettes ont été identifiées dans les verbatims des rencontres. Ces vignettes constituent des épisodes clés en regard de la régulation des interactions dans le groupe, précisant une manière d'interagir dans l'implicite, d'approcher la construction d'un certain savoir de recherche, rejoignant l'idée de « morale conversationnelle » dont nous avons parlé plus haut (Ghiglione, 1986). Une analyse approfondie de chacune des vignettes a été menée conduisant à une catégorisation émergente.⁶ Cette analyse a permis de cerner différentes dimensions du contrat réflexif à l'œuvre dans chacune des recherches participatives.

3. Dimensions du contrat réflexif se dégageant de l'analyse des deux recherches participatives

Les deux collectifs de recherche mettent en place des espaces réflexifs, où la réflexion des participants est canalisée autour d'objets qui traversent et justifient la démarche de recherche (dans un premier cas, l'étayage d'une pratique de développement professionnel à travers les

PPI ; dans le second cas, l'élaboration de stratégies d'enseignement en lien avec la transition primaire secondaire dans l'enseignement des mathématiques). Nous avons développé le concept de contrat réflexif pour comprendre comment ces espaces réflexifs se caractérisent comme pivots d'une démarche de recherche qui s'établit entre les participants. Le contrat qui nous intéresse dans cette perspective n'est pas le contrat qu'on dirait explicite et qui consiste à faire travailler ensemble un certain nombre de personnes autour d'un objet explicitement défini par le groupe. Ce qui nous intéresse est plutôt le contrat implicite qui façonne la manière dont ces objets sont abordés, la manière dont on réfléchit dans chacun des deux groupes où nous avons réalisé nos observations.

⁶ Cette analyse a été menée par deux personnes différentes. Les catégories issues de l'analyse (correspondant à des dimensions du contrat réflexif) ont été validées, d'une part, par un retour aux données (plusieurs épisodes ont ainsi servi, dans ce processus émergent de catégorisation, à caractériser une même dimension). Elles ont d'autre part été validées par une confrontation à l'équipe de recherche (chercheurs et assistants de recherche) tant sur l'interprétation des données que sur le libellé des catégories.

De manière à bien faire sentir la construction émergente de l'analyse ayant conduit à mettre en évidence des dimensions de ce contrat réflexif implicite caractérisant chacun des espaces réflexifs, nous présenterons pour chacun des collectifs de recherche (recherche-action et recherche collaborative) une analyse en trois temps. D'abord, nous revenons sur une brève présentation du contrat explicite, puis nous prendrons un exemple permettant d'illustrer et de comprendre comment s'est fait le repérage, comment nous avons abordé cette analyse émergente. Cette voie d'accès permet de faire ressortir, en fin de parcours, une des dimensions du contrat implicite. Enfin, nous revenons sur ce qui se dégage globalement de cette analyse, en mettant en évidence les dimensions du contrat réflexif caractérisant chacun des espaces réflexifs.

■ ***Le contrat réflexif dans le projet associé à la recherche-action***

• *Brève présentation du contrat explicite de la recherche-action*

Le premier collectif de recherche examiné est celui d'une recherche-action (RA) réunissant autour d'une table une chercheuse et quelques enseignants et directeurs d'école, chacun engagés dans la réalisation d'un projet professionnel d'intervention (PPI) qui lui est propre, mais s'inscrivant dans une démarche partagée de développement professionnel. Clairement, il y a bien au départ de cette recherche-action un contrat explicite établi entre les participants. Chacun est en effet amené à se définir un projet de changement dans sa pratique et à le documenter au fil de son déroulement. C'est ce qui s'appelle un projet professionnel d'intervention (PPI), comme on l'a souligné plus tôt. C'est autour de ces projets d'intervention que s'organisent les séances régulières de rencontre du groupe, dans lesquelles chacun est appelé à préciser son projet et à rendre compte de l'étape où il en est. Mais là s'arrête le contrat explicite. La manière dont on va interagir autour de ces différents projets individuels se construit dans l'interaction et ainsi déborde de ce contrat explicite. C'est cette régulation des interactions au sein du groupe que nous avons précisément cherché à retracer. À titre illustratif, pour montrer comment s'est fait le repérage à partir des données de la RA, nous entrons dans l'analyse qui a permis de faire ressortir une des dimensions de ce contrat implicite.

• *Illustration d'une voie d'accès au contrat implicite de la RA : « Raconter son projet en s'appuyant sur des observables... et questionner l'autre »*

Pour entrer dans cette analyse du contrat implicite dans la recherche action (RA), nous prenons l'exemple d'épisodes tirés d'un verbatim d'une rencontre (27 janvier 2005), dans laquelle une attention est portée sur la régulation des interactions par la chercheuse et sur les régularités dans le mode de fonctionnement que se donne le groupe. Soulignons que l'analyse qui suit ne souhaite pas rendre compte de l'ensemble de notre travail, mais illustrer la manière dont notre analyse fine, à l'aide des repères évoqués plus haut, permet de dégager des éléments relatifs au contrat. Plus spécifiquement, nous donnons ici un exemple concernant la dimension « raconter son projet en s'appuyant sur des observables... et questionner l'autre ».

Nous avons dit que, dans le cadre de la RA, les rencontres s'organisent autour des projets de chacun. L'extrait suivant montre comment, dans le groupe observé, cela se réalise concrètement (ici, dans les interactions entre trois enseignants E1, E2 et E3 et la chercheuse). Au moment où commence cet extrait, une enseignante (E2) est en train de parler de son projet d'intervention qui porte sur l'élaboration d'une grille d'évaluation des compétences des élèves.

E1 (s'adressant à E2, qui vient de rappeler les grandes lignes de son PPI) : C'est intéressant ça.

E2 : Là tout le monde le veut, ça a l'air.

E3 : Vends ça cher. Fixe ton prix.

[rires]

E2 : C'est ça. Je travaille là-dessus

C (chercheuse s'adressant au groupe) : Commentaires... questions ?

E2 : Je voulais pas couper mais là [inaudible] étant donné que j'enseigne en cheminement particulier (avec des élèves en difficultés) on évalue le comportement, les résultats académiques

en français, anglais et mathématiques et bon euh...

C : Ça doit ressembler à une nouvelle évaluation qu'on devrait avoir ?

E2 : Oui oui

E1 : Toi, c'est vraiment au niveau des compétences transversales que tu voulais travailler ?

E2 : Oui. M'approprier une grille, vraiment que je me sente à l'aise avec celle-ci.... Parce que c'est plutôt comme... je me disais à un moment donné, je ne sais pas... tu sais... je prends mon évaluation, l'ensemble des composantes d'une compétence. Disons que pour une composante de la compétence, le petit bonhomme a un vert. La deuxième composante, il a un rouge. La troisième composante, il a un jaune. Là, je me demandais est-ce que globalement ça donne un jaune comme niveau d'atteinte de cette compétence ? Ça aussi, je ne me sens pas à l'aise avec ça. Il a fallu que je retravaille.

Comme nous pouvons l'observer dans cet épisode, les participants réagissent les uns aux autres d'une certaine manière au cours de la rencontre ; y apparaît un certain *pattern* d'interactions que nous retrouverons de manière régulière dans le verbatim. De manière quasi-rituelle, un participant (ici E2, une enseignante) a retracé, lorsque démarre cet extrait, les grandes lignes de son projet et raconté, sous forme de récit, les démarches qu'elle a réalisées depuis la rencontre précédente. Les participants manifestent spontanément leur intérêt pour le travail de cette collègue (« C'est intéressant ça » ; « vends ça cher »), mais ces derniers sont également à leur tour directement sollicités et encouragés par la chercheuse (« Commentaires, questions ? »), qui interpelle ainsi les participants en sollicitant leurs réactions au-delà de cette simple appréciation. Ceci conduit le participant qui parle de son projet d'intervention à vouloir préciser certains aspects (« Je voulais pas couper mais là... »). Ce sont également les autres participants qui entrent dans ce jeu de clarification (« C'est ça que tu voulais travailler ? »), une demande pour laquelle une réponse est formulée sous la forme d'une élaboration narrative dans laquelle le PPI est, pour ainsi dire, raconté sous la forme d'un récit.

Un deuxième épisode, autour cette fois du projet d'intervention professionnel de l'enseignant E1, centré sur la mise en place d'une démarche d'autoévaluation par les élèves, permet de mieux apprécier la forme que prennent ces réactions dans le cours du récit, que ces dernières viennent de la chercheuse ou des participants.

E1 : Donc, ils avaient leurs notes puis ils savaient qu'ils pouvaient additionner à ça des points, selon les critères. Il y a des critères d'évaluation. Donc, selon les critères, [un élève] peut aller chercher peut-être un demi-point. Il y en a qui disaient : « Ah non. Moi ça va juste être cinq points ».

[rires]

Chercheuse : Est-ce que tu observes qu'ils sont plus sévères envers eux-mêmes ?

E1 : Oui. Ils sont sévères. Oui. Et j'ai des classes peu nombreuses... j'ai pas beaucoup d'élèves dans mes classes donc euh... je fais un bon suivi. Tu sais je note pas tout là, c'est certain. Mais je les connais bien (les élèves). Donc, ils savent aussi qu'on se connaît bien. Puis je note les devoirs non faits. Donc, euh... oui, c'est vrai, qu'ils sont sévères. Aujourd'hui, j'ai fait la compilation puis il y en a à qui j'ai donné plus...

[Un autre participant] : Il y en a qui s'évaluent assez sévèrement ?

E1 : Oui, oui.

C : Il devrait y avoir aussi l'inverse qui se produit ?

E1 : Euh... Oui, oui, il y en a [dont] j'ai baissé [la note]... Mais pas beaucoup !

Chercheuse : Ça fait que tu te donnes une latitude de monter ou de baisser ?

E1 : Oui, oui, oui. Je leur dis que c'est moi qui ai le dernier mot quand même...

On retrouve dans ce nouvel extrait l'action de raconter son projet et le questionnement sur celui-ci par l'autre. Ainsi, pour la réalisation d'un PPI, les séances dans lesquelles les participants sont appelés à préciser leurs intentions, à planifier leurs actions, à partager leurs observations (contrat explicite) se trouvent orientées vers l'explicitation (du projet, des réalisations) par un compte rendu précis : on veut savoir ce qu'a fait la personne (« tu te donnes une latitude de monter ou de baisser ? »), ce qu'elle observe (e.g. « Est-ce que tu observes qu'ils sont plus sévères envers eux-mêmes ? »), voire ce qui guide ses choix.

À travers ce travail collectif d'explicitation, les participants sont ainsi amenés à communiquer à propos de leur projet en se plaçant dans l'observable, et en ce sens sont encouragés implicitement à faire preuve d'une certaine rigueur dans leur démarche. Ils doivent en effet se positionner comme observateurs de leur propre pratique, qu'ils rapportent au groupe sous la forme d'un récit dont les éléments s'articulent au projet formulé. C'est le cas par exemple dans le premier extrait, quand E2 est amenée, par E1, à préciser ce sur quoi elle voulait travailler. Par ailleurs, on voit que E1 est elle aussi soumise par le groupe à ce souci de rigueur, de cohérence, qu'elle amène dans le récit de E2, tandis qu'on lui demande d'explicitier la manière dont les élèves réagissent à cette autoévaluation et la marge de manœuvre qu'elle se donne. Dans cette régulation, les autres jouent un rôle important, en forçant par leurs questions et commentaires une explicitation de ces observables. Ce qui revient à dire que si une dimension importante du contrat réflexif correspond à la production d'un récit cohérent, elle ne va pas sans son complément, qui tient à la participation de tous dans la production de ce questionnement afin que les participants se fassent ressources les uns vis-à-vis des autres, s'aidant à raconter (voire à objectiver) leur propre développement.

Une première dimension du contrat implicite émerge ainsi de l'analyse de cet épisode, qui sera confirmée par l'analyse d'autres épisodes. Dans sa forme développée, elle pourrait s'énoncer ainsi : participer à cette recherche-action c'est témoigner de son projet dans le groupe en s'appuyant sur des observables, mais c'est en même temps aider les autres à raconter leur projet, à l'explicitier, à en témoigner dans le groupe.

Cette analyse ne fait qu'illustrer, par un exemple, la manière de faire émerger le contrat implicite, ici à travers une de ses dimensions centrales. L'analyse systématique d'un ensemble d'épisodes clés comme ceux-là permet ainsi de faire émerger plusieurs autres dimensions qui s'articulent, comme on le verra, les unes par rapport aux autres, laissant apparaître la cohérence d'ensemble du contrat réflexif.

- *Les dimensions du contrat réflexif*

Sept dimensions du contrat réflexif propres à la recherche-action que nous avons observée ont émergé de cette analyse qualitative menée à partir d'épisodes clés qui ont été rapprochés les uns des autres. Ces dimensions peuvent être regroupées autour de deux axes principaux, que l'on reconnaît déjà dans la section précédente : le fait d'être soi-même en projet et le fait d'être une ressource pour les autres.

En effet, ce qui permet aux personnes de participer dans le groupe, c'est tantôt leur propre projet, au moment de témoigner de leur démarche de développement, et tantôt leur rôle de ressource pour les autres. Le contrat réflexif dans cette RA se constitue ainsi autour de ces deux axes centraux, les participants devant rencontrer le contrat pour eux-mêmes et pour les autres. Il est clair par ailleurs que ces deux axes sont inextricablement reliés : les participants ne peuvent être en projet sans la présence des autres comme ressource, et inversement, on ne peut être une ressource que lorsque l'on intervient vis-à-vis de l'autre qui se montre en projet (ou qui indique sa volonté de l'être).

En développant autour de ces deux axes, nous avons identifié sept dimensions qui nous donnent accès au contrat réflexif qui se met en place dans cette recherche participative. Résumées dans la figure ci-dessous (cf. figure 1), ces dimensions nous permettent d'explicitier le contrat implicite. Ils en montrent, en quelque sorte l'opérationnalisation de manière concrète, dans l'activité du groupe.

Figure 1 - Dimensions du contrat réflexif dans la recherche-action

Dans ce schéma, la partie du haut indique que, dans cette recherche-action, la manière d'interagir s'organise pour les participants autour du fait d'être et de rester en projet. Cela signifie ici préciser son projet en formant des intentions qui portent sur la pratique, expliciter ces intentions, expliciter son projet dans le groupe, s'appuyer constamment sur des observables et faire preuve d'esprit critique, mais aussi (on le voyait bien dans la section précédente) montrer sa progression dans ce projet.

Cette manière d'interagir s'organise aussi autour du fait, pour les participants, d'être une ressource pour les autres (c'est la partie du bas du schéma). De manière plus précise, être une ressource signifie aider les autres à préciser leur projet et à en témoigner dans le groupe, légitimer le projet des autres et participer ainsi avec le groupe à définir ce que veut dire être en projet, et par cela soutenir la progression des autres, par exemple en fournissant des références au besoin ou des ressources matérielles.

Ce que nous montre cette analyse, représentée au centre du schéma de la figure 1, c'est qu'au cœur du contrat réflexif se retrouve ainsi l'idée de constamment objectiver sa pratique (à travers ce processus de développement du projet) mais aussi l'idée de légitimer sa pratique (en en rendant compte aux autres, les autres nous renvoyant une image que nous sommes bien « en projet »). En ce sens, le contrat réflexif dans cette recherche-action, construit par les participants dans l'interaction, pourrait s'énoncer ainsi : participer dans cette recherche-action c'est légitimer un projet de changement en objectivant celui-ci pour et par les autres.

On appréciera mieux la particularité de ce contrat réflexif, et la discussion à propos de l'éclairage qu'apporte une telle perspective sur nos questions de départ (autour d'une vision plus démocratique de la recherche ancrée dans une démarche réflexive), en suivant, à la section suivante, le contrat réflexif qui se dégage du projet de la recherche collaborative.

■ **Le contrat réflexif dans le projet associé à la recherche collaborative**

• *Brève présentation du contrat explicite de la recherche collaborative*

Rappelons que la recherche collaborative (RC) que nous avons documentée réunit une chercheuse, des enseignants du primaire et du secondaire, et deux conseillères pédagogiques. Les membres du groupe se réunissent autour d'une certaine problématique, celle de la transition entre le primaire et le secondaire en enseignement des mathématiques. Un contrat explicite est donc établi, qui consiste à travailler à construire des stratégies d'intervention, plus spécifiquement concernant les habiletés de calcul et la résolution de problèmes, stratégies qui vont favoriser une meilleure transition pour les élèves entre le primaire et le secondaire, une démarche à laquelle chacun et chacune sera appelé à contribuer. Mais clairement, ici encore, la manière dont le groupe, en interagissant, va s'engager dans cette construction de stratégies d'intervention déborde ce contrat explicite. C'est cette régulation des interactions que nous avons cherchée à retracer. Nous allons ici illustrer, comme nous l'avons fait pour le projet précédent, la manière dont nous sommes entrés dans cette analyse des interactions.

• *Illustration d'une voie d'accès au contrat implicite de la RC : « Argumenter sur ce qu'on avance et chercher à comprendre ce qui est sous-jacent »*

Pour entrer dans cette analyse de la régulation des interactions, nous prenons l'exemple d'une des vignettes (tirée du verbatim de la 4^{ème} rencontre, janvier 2005), dans laquelle il est possible de repérer un jeu d'accords/désaccords entre les participants. Nous nous intéressons à la manière dont s'opère, dans ce cas, la régulation des interactions, et ce afin de permettre la poursuite d'une construction de sens au sein du groupe. Comme dans le cas précédent, nous cherchons à exemplifier à partir de cette vignette le travail d'analyse qui a conduit, à partir du repère précédent (accords/désaccords entre les participants), à l'identification d'une des dimensions du contrat implicite de la RC : « Argumenter sur ce qu'on avance et chercher à comprendre ce qui est sous-jacent ». Nous commenterons cette vignette en trois temps.

La vignette prend place au moment d'une discussion entre les participants autour des stratégies de résolution qu'ont utilisées des élèves (du primaire et du secondaire) à qui les enseignants avaient donné un problème à résoudre (un problème retenu par le groupe lors de la rencontre précédente). Le problème est le suivant : « À la fin de la saison de chasse, on demande à Nemrod combien il a tué de lièvres et de faisans, il répond malicieusement "19 têtes et 54 pattes". Peux-tu dire combien de faisans et de lièvres il a tué ? ». D'entrée de jeu, un certain positionnement vis-à-vis des solutions d'élèves se manifeste dans les paroles de ES1, un enseignant du secondaire, en référence à des solutions faisant appel au dessin, et qui ont été utilisées par certains de ses élèves :

ES1 : Tu sais le dessin, bon c'est une stratégie qui peut amener à la bonne réponse, mais ce n'est pas celle qu'on privilégie au secondaire.

C (Chercheuse) : C'est pour ça que je t'ai posé la question (la chercheuse revient ici sur une question qu'elle a posée précédemment), que ferais-tu avec de telles stratégies ?

ES1 : J'aurais eu tendance à... Pour l'examen, je dirai oui, il a la bonne réponse. Mais sa stratégie...

EP1 (une enseignante du primaire) : [sur un ton un peu surpris] Sa stratégie ne serait pas bonne ?

ES1 : Ben... [on le sent embarrassé] Si je... je n'aime pas ça moi le dessin, j'aime mieux qu'on y aille avec un calcul mathématique.

Dans cet extrait, on met sur la table un enjeu important pour la question de la transition primaire secondaire en mathématiques : celui de la pertinence d'une stratégie de type dessin dans la résolution de problèmes en mathématiques, en particulier lorsque l'on travaille avec des élèves du secondaire. Suite à l'énonciation, par ES1, d'une observation ayant trait à ce qui est favorisé dans son milieu, celui du secondaire (« ce n'est pas celle qu'on privilégie au secondaire »), la chercheuse encourage une argumentation plus précise, autour de cette stratégie, du point de vue de l'enseignant lui-même (« que ferais-tu avec de telles stratégies ? »). On voit alors apparaître un jeu d'accord/désaccord entre deux des participants, alors que EP1, une enseignante du primaire, questionne le fait qu'une telle stratégie puisse être jugée mauvaise (« Sa stratégie ne serait pas bonne ? »). On sent alors que l'enseignant du secondaire (ES1) est embarrassé par la question, il va alors répondre en précisant son opinion : « je n'aime pas cela moi le dessin... ».

On se trouve ici à un moment où il y a risque de rupture entre les participants dans la construction de savoir. En effet, si les échanges se déroulent au niveau des opinions ou des « goûts » qui, comme on le sait, ne se discutent pas, il y a peu de chance que la conversation débouche sur une compréhension élargie du phénomène. Or, c'est bien une telle compréhension que l'on cherche en s'intéressant aux questions de transition. La manière dont la chercheuse et le groupe vont réguler la suite des interactions nous informe dès lors sur une dimension du contrat réflexif implicite à cette recherche collaborative :

C (s'adressant à ES1 à propos de ce qu'il vient d'avancer) : Pourquoi tu n'aimes pas ça ?

ES1 : ... on se retrouve... là on avait 19 pattes puis 54 têtes. Mais si on avait eu 250 pattes et... il faut que... tu n'es plus capable de le faire.

EP2 (une autre enseignante du primaire) : [...] au secondaire, vous vous attendez à un moment donné à ce qu'ils utilisent le calcul, puis moi c'est ça que je leur dis à mes élèves, tu sais. Je leur donne des exemples comme toi (sous-entendu avec des nombres plus gros)... si tu en as mille qu'est-ce que tu vas faire ? À un moment donné il faut que tu décroches du dessin.

C : Je suis d'accord avec vous... qu'à un moment donné si tu as des gros nombres, il faut que tu quittes le dessin. Mais pour la compréhension du problème dans ce cas-là... ce que j'ai remarqué quand j'ai passé ce problème à des niveaux différents, primaire et secondaire, c'est qu'ils contrôlent plus le problème quand ils sont sur le dessin que quand ils sont sur le calcul. Ils contrôlent plus la structure du problème... le comment ça marche...

Faisant suite aux paroles de l'enseignant du secondaire, la chercheuse encourage la justification du point de vue qui a été émis (« Pourquoi tu n'aimes pas ça ? ») ce qui, on le voit par la suite, permet effectivement à la construction de se poursuivre. En effet, une co-construction s'amorce entre ES1, EP2 et la chercheuse autour de la question des stratégies de type dessin. Il s'agit d'abord de mettre en évidence les limites de celle-ci, en particulier quand les nombres varient et deviennent grands (« Mais si on avait eu 250 pattes » ; « si tu en as mille... il faut que tu décroches du dessin »), élément qui permet justement de caractériser la transition entre les deux niveaux scolaires. On voit aussi la chercheuse reprendre à son compte les limites mises en évidence, et poursuivre en ouvrant sur l'intérêt que peut avoir aussi cette stratégie pour la compréhension du problème (« Ils contrôlent plus la structure du problème »), poursuivant ainsi la co-construction.

Nous verrons par ailleurs se manifester cette sorte de règle d'action implicite dans ses effets tout au long des discussions du groupe. Ainsi, les deux éléments que les participants viennent de dégager (limite de la stratégie de type dessin quand les nombres sont grands et intérêt pour la compréhension du problème) vont être plus tard réutilisés par les enseignantes du primaire (EP1 et EP2) de même que par l'enseignant du secondaire (qui ainsi poursuit la co-construction en nuancant davantage) pour permettre une justification qui s'intègre à leurs propos :

EP2 : Moi je leur demande quand ils font le dessin, je leur demande tout le temps de faire le calcul parce que je trouve que lorsqu'ils ont vraiment décortiqué par le dessin, ça va mieux... [Un

jour] tu es rendu en secondaire 3, 4, 5, tu t'en vas sur le marché du travail, mettons, tu n'es pas en train de faire des dessins...

EP1 : À moins que ce ne soit un problème comme ça [référant ici à un autre problème pour lequel ils ont eux-mêmes dû avoir recours au dessin pour comprendre la situation et cheminer vers une solution].

ES1 : Ouais. Là c'était le dessin. Si tu ne dessinais pas, tu ne pouvais pas trouver, c'était impossible...

À travers ce qui précède (autour de ces moments d'accords/désaccords, dans les conversations, du point de vue du sens), est mise en évidence une certaine manière, implicite, d'approcher la co-construction. Cette manière de faire repose sur une justification de ce qui est avancé dans le groupe. On se demande « pourquoi » on aime ou on fait telle ou telle chose, une exigence de justification qui n'est pas seulement à la charge de la chercheuse (même si c'est souvent elle qui, comme ici, la réintroduit dans les discussions), mais qui semble intériorisée par les participants, comme on le voit chez EP2 (qui explique pourquoi elle leur demande de faire le dessin puis le calcul : « parce que je trouve... ») ou encore chez EP1 (qui nuance : « à moins que... »). Ainsi, une des dimensions du contrat réflexif qui, pour nous, émerge de l'analyse de ces échanges (et se trouve confirmée par la suite avec l'analyse d'autres épisodes), pourrait s'énoncer ainsi : participer à cette recherche collaborative c'est justifier son point de vue quand on négocie la validité d'une certaine manière de faire, c'est se questionner sur le pourquoi, chercher à comprendre ce qui est sous-jacent et ainsi nuancer un certain savoir-faire.

• *Les dimensions du contrat réflexif*

Nous présenterons maintenant globalement les différentes dimensions du contrat réflexif qui émergent, de manière globale, de notre analyse de cette recherche collaborative. Onze dimensions ont émergé de notre analyse qualitative des différentes vignettes. Dans la figure 2 ci-après, nous avons repris leurs intitulés. Ces derniers qui, comme dans le cas précédent de la RA, nous permettent de caractériser ce contrat réflexif en montrant comment il s'opérationnalise concrètement dans les discussions du groupe qui peuvent être regroupées autour de 3 axes principaux :

- développer des manières de faire partagées par le groupe autour d'objets communs (habiletés de calcul et résolution de problèmes dans la transition primaire secondaire en mathématiques) ;
- maintenir une dynamique entre l'action et la réflexion sur l'action ;
- mobiliser un rapport au savoir enseigner en mathématiques d'ouverture, d'analyse, d'approfondissement et de réajustements continuels.

Déjà dans la vignette de la section précédente, on sent assez bien la présence des ces trois axes. D'une part, développer des « manières de faire » partagées, dans une perspective d'harmonisation entre les deux ordres, vient préciser ce que signifie, dans ce groupe, le fait que l'on travaille sur des objets communs bien identifiés (faisant partie du contrat explicite : habiletés de calcul et résolution de problèmes sous l'angle de la transition primaire/secondaire). Le savoir co-construit ne se limite pas à des produits, tels que des situations d'apprentissage ou des stratégies d'intervention, que chacun pourrait comprendre et utiliser à sa guise. On observe plutôt une négociation (de sens) entre les acteurs, y compris la chercheuse, autour de « manières de faire »⁷, c'est-à-dire de certains savoirs d'action en enseignement des mathématiques, et sur lesquelles on tente de développer une vision commune, une vision nourrie

⁷ Cette appellation de « manières de faire », pour parler des savoirs d'action des praticiens, fait écho aux travaux de Morrisette (2009). Dans une recherche collaborative portant sur les pratiques d'évaluation formative des enseignants du primaire, la chercheuse élabore un cadre d'analyse interactionniste qui l'amène, dans son contexte de recherche spécifique, à utiliser cette appellation qu'elle emprunte à De Certeau (1990) et, notamment, à distinguer, chez les enseignantes participantes à sa recherche, ce qu'elle appelle des manières de faire dites partagées, admises et contestées. Par ailleurs, une analyse du contrat réflexif a aussi été réalisée dans le cadre de cette recherche collaborative, bien que sous un autre angle qui est celui des « positions de savoir » négociées par les participantes dans la démarche proposée par la chercheuse (Morrisette & Desgagné, 2009) ; elle est à mettre en parallèle avec l'analyse du contrat ici présentée quant à leur contribution commune à clarifier les interactions complexes entre chercheurs et praticiens dans le cadre de recherches participatives et cela, sous divers angles.

par les points de vue des uns et des autres. Associés à des façons d'aborder des situations, des stratégies d'intervention, une interprétation des productions d'élèves (comme dans la vignette plus haut), l'élaboration de telles manières de faire partagées par l'ensemble du groupe demande à chacun de justifier son point de vue, de voir le rationnel derrière certains choix, de s'assurer de la pertinence de ce qu'on avance en regard de l'intérêt commun, et de maintenir une mise en débat des idées autour de ces manières de faire. Ce sont les dimensions que l'on retrouvera, présentées schématiquement, en haut à gauche de la figure 2.

D'autre part, participer à cette recherche collaborative, en termes de contributions à l'espace réflexif qui se met en place, c'est simultanément maintenir une dynamique entre l'action et la réflexion sur l'action. Ce deuxième axe renvoie à l'ancrage du processus de construction à la fois dans le contexte professionnel du praticien, mais aussi dans l'expérience de la personne. Ainsi, s'il y a d'une part une réflexion qui part de ses élèves, de sa pratique en classe, de ses observations, etc. (comme c'est le cas avec le problème discuté dans la vignette), on note également dans ce groupe une exigence implicite à explorer soi-même ce qu'on propose de soumettre aux élèves (les problèmes, les situations qu'on explore, élabore...), à dépasser ainsi les manières de faire qui viennent de l'extérieur en s'ancrant, par l'expérimentation, dans sa propre pratique qui devient alors comme une ressource pour éclairer et enrichir les manières de faire que l'on met effectivement en œuvre.

Enfin, en lien également avec les précédents axes, un troisième axe regroupe les dimensions qui marquent ce que l'on reconnaît comme la mobilisation d'une relation au savoir d'ouverture, d'analyse, d'approfondissement, et de réajustements continuels. On renvoie donc ici à une manière d'approcher la construction de savoirs enseigner les mathématiques par un processus de complexification. Le groupe fonctionne en faisant appel à l'acceptation du caractère non fini des manières de faire qui s'élaborent, de la nécessité de les revisiter sans cesse, de les ajuster en contexte, de les nuancer. Il s'agit alors d'adopter une posture analytique qui permet d'aller toujours un peu « plus loin » pour lire, pour recadrer (plutôt que rejeter) ce que le groupe construit, par exemple pour interpréter des difficultés ou des stratégies d'élèves, ou pour intervenir auprès de ceux-ci. On retrouve cela dans la partie du bas de la figure 2.

Par ailleurs, le caractère inséparable de ces trois axes est bien illustré par le fait, aussi visible sur le schéma, que deux dimensions émergent de l'analyse se trouvent tout particulièrement à l'articulation entre ceux-ci. Ces deux dimensions, dans leurs positions, nous informent sur la nature implicite du contrat réflexif qui ne s'explicite jamais en tant que tel, mais se réalise, s'opérationnalise dans ces différents aspects que nous, comme analystes, reconstruisons de manière à apprécier les particularités de l'espace réflexif qui se met en place dans la recherche. Ainsi, la dimension correspondant à « se donner le temps d'explorer sans exiger de décider dans l'immédiat d'une manière de faire » nous informe aussi bien sur l'exigence implicite associée à l'aspect partagé des manières de faire construites dans le groupe que sur le rapport d'ouverture mobilisé à l'égard de ces savoir-faire. De même, la dimension « assumer une compétence d'acteur dans sa pratique et dans le groupe en se donnant une liberté pédagogique » articule bien l'idée d'une dynamique action/réflexion avec celle d'une co-construction qui concerne des manières de faire que l'on cherche à partager avec les autres.

En ce sens, le contrat réflexif dans cette recherche collaborative (que l'on trouve au centre de la figure) construit par les participants dans l'interaction, pourrait s'énoncer ainsi : participer, dans cette recherche collaborative, c'est co-construire, par un processus de complexification, des manières de faire en enseignement des mathématiques situées, ancrées dans la pratique et la réflexion.

Figure 2 - Dimensions du contrat réflexif dans la recherche collaborative

4. Discussion autour de l'éclairage apporté par l'analyse du contrat

par ces interactions elles-mêmes. L'analyse des rencontres qui se sont déroulées lors de ces projets de RA et de RC nous a permis de distinguer deux contrats réflexifs de forme assez différente. Par une analyse émergente, une série de dimensions organisées autour de deux ou trois axes principaux nous a conduits à proposer les deux formulations suivantes :

Pour aborder les espaces réflexifs qui se mettent en place dans deux collectifs de recherche participative, nous avons proposé une analyse en termes de contrat réflexif implicite, à la fois régulateur des interactions entre participants et dynamiquement produit

- participer dans cette recherche-action c'est légitimer un projet de changement en objectivant celui-ci pour et par les autres.
- participer dans cette recherche collaborative, c'est co-construire, par un processus de complexification, des manières de faire en enseignement des mathématiques situées, ancrées dans la pratique et la réflexion.

Ce travail d'analyse nous a permis de voir comment l'espace réflexif se développe, concrètement, pour remplir des fonctions différentes dans le cas de la RA et de la RC. En allant au-delà des simplifications de sens commun, nous voyons qu'il ne s'agit plus simplement de dire que l'espace réflexif en RC met au premier plan un processus de co-construction du savoir alors que la RA appuie un processus de changement dans la pratique. Nous voyons en effet, de manière beaucoup plus subtile, les moyens qui se mettent effectivement en place pour réaliser ces orientations : on parle de légitimer, d'objectiver, de complexifier, de situer dans la pratique et la réflexion, etc. Les différentes dimensions mises en évidence montrent comment les participants interagissent de manière différente dans les deux cas et donnent corps à l'activité réflexive et à ce qu'elle sollicite de leur part dans chacune des démarches.

Que nous apprend cette analyse de l'espace réflexif de ces deux recherches collaboratives à propos de l'enjeu consistant à développer et conduire la recherche dans une vision plus démocratique ? D'une part, chaque recherche participative (RA et RC) donne forme à des entretiens qui se déroulent dans cet espace réflexif et qui permettent de documenter un certain objet de recherche, où chacun est amené à offrir une contribution à la recherche de l'intérieur même de sa pratique. D'autre part, ceci est réalisé par le fait que les participants adoptent une certaine manière d'entrer dans une réflexion sur la pratique, faisant de la recherche comme démarche, un processus qui profite également aux participants au lieu de leur être simplement retourné en termes de produits (comme un savoir résultant de la recherche qu'il s'agirait de faire circuler). Dans les sections suivantes, nous revenons sur ces deux aspects et développons l'éclairage qu'apporte la mise au jour de ce contrat réflexif dans les deux recherches participatives (RA et RC) sous ces deux angles, l'angle de la recherche et l'angle de la pratique. Cependant, il est important de garder en tête, nous y reviendrons brièvement dans la conclusion, le caractère inséparable de ces deux aspects qui se nourrissent mutuellement.

■ ***Le contrat réflexif : contribution à l'éclairage de la démarche de recherche***

Plusieurs travaux autour de la recherche participative suggèrent qu'une vision plus démocratique de la recherche passe par une prise en compte des différents acteurs du monde de l'éducation (Anadon, 2007 ; Desgagné, Bednarz, 2005 ; Desgagné & al., 2001). Cette prise en compte se retrouve tant dans le processus de production des savoirs (e.g. Campenhoudt, Chaumont et Franssen, 2005 ; Barry, 2009 ; Saboya, 2010) qu'au moment de leur diffusion, pensée comme processus actif impliquant les acteurs eux-mêmes et non comme simple transmission ou transposition de résultats par le chercheur (e.g. Darré, 1999 ; Desgagné, 2007). Sans hésitations, nous pouvons reconnaître ces composantes dans l'analyse révélée par chacun des contrats.

Ainsi, dans le cas de la RA, ce ne sont pas seulement les expériences des participants (à travers leur PPI) qui servent de matière première au développement d'un certain savoir partagé sur ce que veut dire être en projet et ce qui intervient lors de sa mise en œuvre. Ce ne sont pas non plus simplement les réflexions des participants à leur propos lors des rencontres, réflexions qui ne sont pas négligeables, bien entendu, qui sont considérées du point de vue de la recherche. Ce qu'une analyse du contrat réflexif apporte, c'est une entrée dans les actions mêmes des participants comme contribution à la recherche. En nous permettant de voir comment ils se font ressources pour les autres et se maintiennent en projet (voir figure 1), ce sont en effet les manières de faire des participants qui donnent sa forme à la recherche et, par conséquent, à ses résultats.

Cette entrée par le contrat nous permet par ailleurs de faire ressortir les manières de faire « en acte » du chercheur, dont le rôle est non négligeable en regard de la compétence interprétative ou réflexive des acteurs. Dans le cas de cette RA, on voit ainsi que la manière, qu'a la chercheuse d'orchestrer pour ainsi dire les entretiens, reprend une forme qui dénote une certaine rigueur. Par exemple, par ses relances, la chercheuse conduit les participants à poursuivre sur la voie de l'objectivation et de la légitimation de leurs démarches. De même, dans les moments plus difficiles où des participants se montrent pris au dépourvu, ses appels au groupe amènent les participants à se montrer, chacun, en projet et ressource pour les autres. Ces interventions sont bien évidemment enracinées pour la chercheuse dans une expérience de recherche-action et s'appuient sur des connaissances à son sujet, notamment sur le processus qu'il met en jeu (que nous ne rapportons pas ici), mais elles n'en constituent pas l'énonciation. De fait, ce sont les participants eux-mêmes qui réalisent ce besoin de rigueur en témoignant par des observables de l'avancée de leur projet, en précisant, en s'appuyant les uns les autres. Au cœur de cette explicitation (autour de ce que veut dire être en projet et être une ressource pour les autres) par les participants, se trouve donc une ouverture interprétative qui fait en sorte que les interventions de la chercheuse sont informées par la recherche-action, telle qu'elle se déroule pour chaque membre du groupe, mais n'ont pas pour objectif d'informer les participants à propos de ce qu'est, de manière prescriptive, la recherche-action.

Sans entrer dans une discussion détaillée, on peut voir comment des observations similaires peuvent être faites dans le cadre de la RC présentée plus haut. Par leurs actions visant à construire et complexifier un savoir autour de manières de faire des mathématiques (plus spécifiquement sur le développement des habiletés de calcul ou de la résolution de problèmes), les participants contribuent à la recherche bien au-delà de ce que leurs expériences et leurs réflexions sur le sujet peuvent offrir. Ces réflexions sont ici très nombreuses puisque la construction de manières de faire des mathématiques en lien avec la transition est l'objet explicite de la collaboration. Mais au-delà de cette évidence, le contrat réflexif révèle un processus de complexification qui passe par une négociation autour de la nature partagée des objets étudiés, de l'aspect ouvert des savoirs co-construits et de leur ancrage dans un va-et-vient entre l'action et la réflexion (voir figure 2). Ici encore, donc, le contrat réflexif est une manière de voir comment, pour cette recherche collaborative, se réalise une certaine manière d'aborder des questions d'intérêt concernant la problématique de la transition entre le primaire et le secondaire. C'est-à-dire que si les objets explicitement construits dans le cadre de la recherche (telles situations, telles stratégies d'enseignement, tels modes d'interprétations des productions d'élèves) sont d'un intérêt certain pour la recherche et résultent bien d'un maillage d'expertise venant du fait que tous les participants font entendre leur voix, y compris la chercheuse, leur contribution à la recherche se fait également sentir par leurs actions elles-mêmes alors qu'ils réalisent et illustrent ce que « complexifier » demande, apporte et signifie à l'aune des questions qu'ils explorent.

Cette démarche de complexification, on le voit bien dans la vignette de la section précédente, ne se fait évidemment pas sans une contribution particulière de la part de la chercheuse. Son expertise de recherche lui permet certes de soumettre au groupe des situations intéressantes comme base de discussions, ou d'informer les participants à propos de ce que d'autres ont observé concernant les habiletés des élèves dans certaines tâches mathématiques. Mais moins visible à première vue, et en relation avec le contrat réflexif, c'est aussi une expertise/expérience de recherche qui lui permet de proposer des nuances qui relancent les discussions, de demander de faire des liens avec la pratique, de dépasser les impressions premières basées sur l'expérience, ou encore de ramener les discussions autour de telle ou telle idée de sorte que les participants s'engagent dans un questionnement ou une explicitation des aspects communs (ou non) d'un niveau à l'autre (e.g. l'utilisation du dessin dans la résolution de problème par les élèves, l'appréciation qui en est faite). Bref, une démarche de complexification de savoir enseigner à travers la co-construction d'objets se nourrit aux savoirs, expériences issus de la recherche que les participants transforment, justement, en s'appropriant ce processus de complexification tel que le révèlent les dimensions du contrat. On peut dès lors, comme pour la RA, très bien saisir comment la chercheuse, ici, se met effectivement au service de la compétence réflexive et interprétative des participants. Par l'accompagnement dans un

processus de complexification, elle leur permet de contribuer de manière productive à la construction de savoirs venant éclairer la recherche (sur des manières de faire situées en enseignement des mathématiques favorisant une transition primaire secondaire), et par la forme ouverte de ce processus auquel chacun (y compris la chercheuse) participe, elle rend possible une transformation de ces savoirs/expériences issus de la recherche et de la pratique (auxquels se nourrit la co-construction) alors que les participants donnent corps à, et font sens de, cette complexification elle-même. La double vraisemblance dont parle Dubet (1994), idée selon laquelle des savoirs seront co-construits de manière à faire sens pour le chercheur autant que pour les participants (mais chacun à sa manière), peut ainsi être appréciée « en acte », à travers le rôle de la chercheuse en regard de la compétence interprétative, ou réflexive, des acteurs.

5. Le contrat réflexif : contribution à l'éclairage du développement de pratique

Le second aspect mis en avant pour traiter du rôle social de la recherche participative concerne ses retombées sur les participants eux-mêmes. On voit ici la participation à la recherche comme une occasion de développement professionnel (Desgagné &

al., 2001). L'accent n'est plus alors tant sur les savoirs construits, sur la recherche elle-même, que sur les participants et leur développement professionnel. Si la recherche participative est pensée comme une « expérience éducative », que peut-on vraiment dire à propos de ce que les participants y apprennent ? Comment peut-on effectivement concevoir que la recherche contribue à la pratique au-delà du cadre des rencontres ?

C'est ici que les idées de Schön (1983, 1987), mises en lien avec le contrat réflexif, sont particulièrement utiles. En effet, les deux recherches que nous avons examinées illustrent comment, en particulier par le biais des éléments qui viennent d'être discutés, elles engagent les participants à contribuer à la recherche de manière particulière. Les interactions auxquelles on assiste et que l'on apprécie par l'analyse du contrat mettent en jeu, dans les deux cas, un processus de réflexion sur l'action. Pour Schön, la pratique professionnelle est avant tout un processus durant lequel l'individu réfléchit *dans* l'action, sans cesse à la recherche de manières de faire qui permettent de répondre aux situations rencontrées. Cette réflexion dans l'action, il suggère néanmoins de l'accompagner par une réflexion *a posteriori*, une réflexion *sur* l'action, et qui conduit à revenir sur certains aspects de cette pratique afin d'être mieux en mesure de la comprendre, voire de la changer. L'idée n'est pas simplement d'examiner les difficultés rencontrées dans la pratique et de leur trouver des solutions, mais plutôt de développer des outils qui permettent, devant des situations toujours nouvelles, complexes, imprévisibles, d'avoir une action réflexive de plus en plus nourrie, flexible, nuancée.

La mise en œuvre d'une telle approche de développement professionnel dans le cadre de la recherche collaborative que nous avons étudiée est très nette. La recherche appelle les participants, par le biais du contrat réflexif, à travailler sur des manières de faire en lien direct avec leur pratique et ouvertes à des ajustements futurs. L'exigence d'une dimension commune aux approches de chacun, ici mise en avant par un questionnement au niveau de la transition entre le primaire et le secondaire (les deux ordres d'enseignement figurant alors comme des zones d'expertises réciproques) se fait aussi moteur de la réflexion sur l'action quand la perspective de l'un (par exemple à propos du dessin, pour un enseignant du secondaire) semble aux antipodes de celle d'un autre (l'appréciation qu'en font deux enseignantes du primaire). L'un comme l'autre sont alors accompagnés dans un retour sur le rationnel guidant leurs choix, en viennent à examiner plus précisément les situations où ils interviennent pour saisir ce qui les distingue, et finissent souvent par se trouver réunis autour de nouvelles manières de faire dont les variations permettent à chacun de se reconnaître tout en reconnaissant l'autre. Ainsi, le développement professionnel auquel nous assistons ici est à définir en termes de ressources pour l'action que les participants s'approprient grâce à une démarche réflexive poussée par la recherche. La réflexivité qui y est encouragée en est une qui met en avant un ancrage dans la pratique, un processus amenant à expliciter, nuancer, recadrer sa propre pratique, ouvrant sur plusieurs possibles.

Le cas de la RA donne un second exemple de la manière dont une participation à la recherche peut être en même temps occasion de développement professionnel. Quand Schön parle de réflexion à propos de la pratique, il utilise aussi à l'occasion l'expression « réflexion *de* l'action ». Cette pensée qui revisite le moment de l'action n'est pas étrangère à cette pratique elle-même : c'est le même penseur que l'on voit à l'œuvre, dont l'effort d'analyse n'est pas simplement de décrire ce qui a été fait, mais bien de rendre la « logique » de ses actions pour les comprendre, puis les repenser. Il s'agit donc d'une certaine manière de faire de la réflexion un reflet de la pratique, c'est-à-dire un reflet de la réflexion dans l'action. Cette idée se prête particulièrement bien à la dynamique de légitimation/objectivation que nous avons trouvée au cœur du contrat réflexif de la RA. Être en projet de développement et se faire ressource pour les autres, c'est demander et démontrer une réflexion de l'action autour des objectifs que l'on s'est donnés. En racontant son cheminement, en précisant ses intentions, en montrant la manière dont on avance sur tel ou tel aspect de sa pratique, on s'engage dans une activité réflexive qui fait de la réflexion un reflet de la pratique elle-même. Le support que l'on reçoit, sans doute autant que celui que l'on donne, révèle à soi-même et aux autres d'autres possibilités, aide à saisir la texture particulière de cette pensée... Et comme la recherche s'intéresse précisément à ces démarches diverses, aux difficultés vécues, aux éléments qui viennent tout à coup changer la donne, la démarche de développement professionnel qu'elle supporte est également ce dont elle se nourrit.

Le rôle du chercheur à l'égard de ces éléments n'est pas significativement différent de ce que nous avons vu en discutant l'aspect « contribution à la recherche » au point précédent. En effet, c'est encore une fois par l'accompagnement dans une démarche réflexive ancrée dans la pratique comme moteur de l'activité du groupe que ces dimensions du développement professionnel (développement de nouvelles manières de faire, liées au PPI de chacun, par une réflexion sur et de la pratique) sont interpellées.

C'est dans le contrat réflexif que nous reconnaissons dans chacune des recherches observées que se réalise le développement professionnel tel que considéré ici, contrat auquel nous avons bien vu que les chercheuses contribuent également par le biais de leurs interventions. Il faut ici souligner toute l'importance du caractère *ouvert* des échanges comme un aspect crucial de ces démarches de recherche que l'on pourra, par le fait même, qualifier d'authentiquement participatives. En effet, c'est l'ouverture, grâce à laquelle chacun conçoit et réalise son propre projet (cas de la RA) ou contribue à développer de véritables nouvelles manières de faire (cas de la RC), qui rend nécessaire l'élaboration d'un contrat réflexif de cette forme particulière. Si, par exemple, un projet de développement était imposé aux participants par un chercheur, il est peu vraisemblable que les participants se soutiennent dans une démarche d'explicitation qui leur permette à la fois de légitimer et d'objectiver celui-ci. De la même façon, si la recherche devait imposer de nouvelles manières de faire à un groupe sans lui permettre de revisiter ces situations, pratiques... on ne pourrait guère assister à la complexification de celles-ci à partir de la pratique des participants.

C'est donc la manière de penser un projet de recherche, que ce soit en RA ou en RC, et ce qui est attendu des participants (ainsi que ce qui leur est offert) qui permet à certaines dynamiques de voir le jour. Il ne s'agit pas simplement d'avoir des « participants » pour faire d'une recherche une recherche participative au sens d'une vision plus démocratique de celle-ci. Il faut précisément, pour aller dans le sens de ce qui ressort ici de l'analyse, que cette recherche s'articule sur l'activité réflexive des participants. Cette articulation peut sans doute prendre plusieurs formes – nous venons d'en étudier deux – et donc se dérouler dans des espaces réflexifs aux dimensions bien différentes (tel qu'illustré par les deux contrats réflexifs présentés plus haut). Mais chaque fois, il ne s'agit pas simplement de mettre les participants en action, et/ou de « reconnaître » leur capacité réflexive. Combinant les deux, pour ainsi dire, l'enjeu tel que nous le percevons consiste en fait à mettre à contribution (et à contribuer à) la mise en action de cette capacité réflexive. Le chercheur n'est pas simple observateur de ces participants, et ceux-ci ne sont pas non plus vus comme les exécutants d'un projet conçu pour la recherche. Le chercheur ici assume et même profite de ce que ses interactions avec les participants affectent ceux-ci, mais sans supposer, ni souhaiter, que ces participants se conforment aux

besoins que poserait l'étude d'un objet de recherche précis. On travaille dès lors pleinement dans, et avec toute la complexité, d'une participation authentique des différents acteurs à la recherche, préoccupé comme chercheur à mettre en place des conditions favorisant l'émergence d'un espace réflexif dans lequel tous participent.

Conclusion

Nous avons ouvert cet article en observant que la recherche en éducation s'oriente de plus en plus, nous semble-t-il, en lien avec des questions, problèmes liés à la pratique, dans un vaste courant de recherche participative incluant ceux qui sont directement concernés par la situation ou le phénomène que l'on souhaite examiner (Anadon, 2007 ; Desgagné, Bednarz, 2005 ; Bednarz, sous presse). Cette vision de la recherche s'appuie sur la capacité réflexive des personnes œuvrant dans le milieu de l'éducation, et nous nous sommes demandés comment le chercheur parvient, pour et avec les participants, à mettre en place des conditions permettant la mise en œuvre de ces habiletés réflexives dans le cadre de la recherche. Proposant l'examen de deux collectifs de recherche participative, nous avons nuancé l'idée de prendre part à la recherche dans une vision plus démocratique en soulignant qu'elle ne signifie pas une seule et même chose. Nous avons ainsi vu que l'espace réflexif peut être conçu par la recherche comme pivot d'une démarche de construction de savoirs mettant à contribution plusieurs intervenants du monde de l'éducation, ou encore comme pivot d'une démarche de changement de pratique pour les acteurs grâce à l'accompagnement du chercheur, et documenté plus précisément ce qu'il signifie dans chacun des cas.

De là, une analyse en termes du contrat réflexif qui se dégage d'un examen des interactions entre les participants nous a permis de rendre compte de la manière dont la réflexivité se joue effectivement au cours de la recherche. Les concepts de « légitimation/objectivation » et « complexification », qui se dégagent de cette analyse du contrat, montrent bien l'apport d'un tel travail qui permet d'entrer, au-delà du contrat explicite, dans cette « boîte noire » que constitue l'espace collectif aménagé. En abordant cette dynamique à la fois du côté de la contribution à la recherche et de celui de la contribution au développement professionnel des participants, nous en sommes venus en particulier à dégager quelques éléments concernant la posture du chercheur lui-même, dans sa démarche, en vue de permettre à la recherche de se faire authentiquement *participative* pour ceux qui y prennent part. En deux mots, l'enjeu serait pour le chercheur de mettre à contribution, et de contribuer à, la mise en action de la capacité réflexive des participants.

À travers ceci, l'apport de cet article est également d'ordre méthodologique. En effet, nous exposons une approche permettant d'aborder, dans leur complexité même, des situations d'interactions entre participants engagés dans la recherche. Nous montrons comment, par la constitution de vignettes à partir de données issues des rencontres elles-mêmes et le recours au concept de contrat réflexif, il est possible de documenter les interactions complexes entre chercheurs et participants. Cette approche conserve le caractère local, situé, de l'objet examiné à travers l'analyse, tout en ouvrant également vers une discussion plus générale à partir de laquelle des idées peuvent être générées. Ce travail ouvre ainsi la voie à des approches enrichies de la recherche en éducation, en particulier dans l'examen plus précis des dynamiques de recherche entre praticiens et chercheurs.

Bibliographie

ANADON M. (2007), *La recherche participative : multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

ANADON M., SAVOIE-ZAJC L. (2007), « La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains », *La recherche participative : multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.11-30.

BARRY S. (2009), *Analyse des ressources mises à contribution par enseignant et chercheur dans l'élaboration de scénarios d'enseignement en dénombrement visant le développement de la modélisation en secondaire 1*. Thèse de doctorat en éducation inédite, Université du Québec à Montréal (thèse publiée en 2010 sous le titre « As-tu vu les modèles ? Conversation entre chercheur et enseignant, Montréal, Éditions Bande didactique).

BEDNARZ N. & BARRY S. (2010), « Recherches collaboratives en enseignement des mathématiques comme soutien au développement professionnel des enseignants », *La formation et le développement professionnel des enseignants en sciences, technologie et mathématiques*, C. Couture & L. Dionne (dir.), Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p.225-253.

BEDNARZ N. (sous presse), « Recherche collaborative en didactique des mathématiques : une entrée avec les enseignants sur les questions de la profession », *De la profession enseignante au langage, acte de la 16^{ème} école d'été de didactique des mathématiques*, A. Bronner (dir.), Grenoble, Editions de la pensée sauvage.

BEDNARZ N. (2009), « Recherches collaboratives en enseignement des mathématiques : une nouvelle entrée sur la conception d'activités en mathématiques à l'intersection de pratique en classe et recherche ». Actes du 61^{ème} colloque de la CIEAEM (Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques), publiés dans *Quaderni di Ricerca in Didattica Matematica* (supp. n°2), p.3-18.

BEDNARZ N. (2004), « Collaborative Research and Professional Development of Teachers in Mathematics », *Proceedings of the 10th International Conference on Mathematics Education (ICMI10)*, M. Niss & E. Emborg (eds.), Copenhagen, Denmark, Cédérom.

BEDNARZ N., DESGAGNE S., DIALLO P., POIRIER L. (2001), « Approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques », *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*, P. Jonnaert & S. Laurin (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.177-207.

BLUMER H. (1969), *Symbolic interactionism : perspective and method*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y. (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.

CAMPENHOULD L., CHAUMONT J. M., FRANSSSEN A. (2005), *La Méthode d'analyse en groupe*, Paris, Dunod.

CERTEAU M. de (1990), *L'Invention du quotidien, Arts de faire*, Paris, Gallimard.

DARRE J.-P. (1999), *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Maison des sciences de l'homme.

DESGAGNE S. (2007), « Le défi de production de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante », *La recherche participative : multiples Regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.205-221.

DESGAGNE S. (2001), « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation », *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, M. Anadon (dir.), Québec, Presses de l'université Laval, p.51-76.

DESGAGNE S. (1997), « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23, n°2, p.371-393.

DESGAGNE S. & BEDNARZ N. (2005), « Médiation entre recherche et pratique en éducation », Numéro spécial de la *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XXXI (2).

DESGAGNE S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L., LEBUIS P. (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n°1, p.33-64.

DOLBEC A. & CLEMENT J. (2000), « La recherche-action », *Introduction à la recherche en éducation*, T. Karsienti & L. Savoie-Zajc (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, p.199-224.

DUBET F. (2007), *L'expérience sociologique*, Paris, Editions la Découverte.

DUBET F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

GHIGLIONE R. (1986), *L'homme communiquant*, Paris, Armand Colin.

GRIFFIN P. & MEHAN H. (1981), « Sense and ritual in classroom discourse », *Conversational routine*, F. Coulmas (ed.), The Hague, Mouton, p.187-214.

JEANNERET Y. & PATRIN-LECLERE V. (2004), « La métaphore du contrat », *Hermès*, n°38, Paris, CNRS-éditions, mai, p.133-140.

JENKIS H., CLINTON K., PURUSHOTMA R., ROBISON A. J., WEIGEL M. (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*. Mac Arthur The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. www.digitalllearning.macfound.org

LATOUR A. (1989), *La Science en action*, Paris, La Découverte.

MARTINAND J.L. (1993), « Table ronde », *Recherches en didactique : contributions à la formation des maîtres, actes du colloque des didactiques*, J. Colomb (éd.), Paris, Institut national de recherche pédagogique, p.25-26.

MORISSETTE J. (2009), *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*, Thèse de doctorat en éducation inédite, Québec, Université Laval.

MORISSETTE J. & DESGAGNE S. (2009), « Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire », *Recherches qualitatives*, n°28(2), p.118-144.

SABOYA M. (2010), *Elaboration et analyse d'une intervention didactique co-construite entre chercheur et enseignant, visant le développement du contrôle sur l'activité mathématique chez les élèves du secondaire*. Thèse de doctorat en éducation inédite, Université du Québec à Montréal.

SAVOIE-ZAJC L. (2001), « La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, M. Anadon (dir.), Québec, Les Presses de l'université Laval, p.15-49.

SAVOIE-ZAJC L. & BEDNARZ N. (2007), « Collaborative Research and Action Research : their specific contributions to professional development », *Education Action Research*, vol.15 (4), December, p.577-596.

SCHÖN D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.

SCHÖN D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

SEBILLOTTE M. (2002), « Logiques de l'agir et construction des objets de connaissance. L'invention de nouveaux dispositifs de recherche », *Les nouvelles raisons du savoir. Prospective d'un siècle à l'autre*, T. Gaulin & A. Hatchuel (éd.), Paris, Editions de l'Aube, p.93-115.

SEBILLOTTE M. (2007), « L'analyse des pratiques : réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur, *La recherche participative : multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.49-87.