

APPEL À CONTRIBUTION

---

# COLLOQUE INTERNATIONAL FRANCOPHONE SUR LES RECHERCHES PARTICIPATIVES

Des recherches participatives dans les didactiques  
disciplinaires et autres domaines de connaissance

*Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies  
méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les  
milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ?*

HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE FRIBOURG,  
SUISSE

28 ET 29 NOVEMBRE 2019

[Accéder au site Internet du colloque](#)

Organisé par :

L'Unité de recherche  
Enseignement et apprentissage  
des disciplines scientifiques  
Haute École pédagogique Fribourg

Sous la direction du Pr Dr Patrick ROY

# COMITÉ SCIENTIFIQUE

---

Patrick ROY, HEP | PH FR  
Bertrand GREMAUD, HEP | PH FR  
Regula GROB, HEP | PH FR  
Véronique MARMY, HEP | PH FR  
Justine LETOUZEY-PASQUIER, HEP | PH FR  
Pierre-François COEN, HEP | PH FR  
Alexandre MAURON, HEP | PH FR  
Corinne MARLOT, HEP VD  
Philippe HERTIG, HEP VD  
Alain PACHE, HEP VD  
Stéphane CLIVAZ, HEP VD  
Florence LIGOZAT, UniGE  
Philippe JENNI, UniGE  
Lucie MOTTIER LOPEZ, UniGE  
Sylvie Marie COPPE, UniGE  
Benoît LENZEN, UniGE  
Gláís SALES CORDEIRO, UniGE  
Sandrine AEBY DAGHE, UniGE  
Christine RIAT, HEP BEJUNE  
Karine BÉCU-ROBINAULT, École normale supérieure de Lyon  
Jean-Marie BOILEVIN, Université de Bretagne Occidentale  
Géraldine BOIVIN-DELPIEU, Université de Franche-Comté  
Yan LHOSTE, Université des Antilles  
Denise ORANGE, Université de Lille  
Serge QUILIO, Université de Nice  
Marie-Noëlle HINDRYCKX, Université de Liège  
Christian ORANGE, Université libre de Bruxelles  
Catherine VAN NIEREWENHOVEN, Université Catholique de Louvain  
Souleymane BARRY, Université du Québec à Chicoutimi  
Nadine BEDNARZ, Université du Québec à Montréal  
Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU, Université du Québec à Montréal  
Mireille SABOYA MANDICO, Université du Québec à Montréal  
Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais  
Joëlle MORISSETTE, Université de Montréal  
Bruno BOURASSA, Université Laval  
Claudia CORRIVEAU, Université Laval  
Abdelkrim HASNI, Université de Sherbrooke  
Liliane DIONNE, Université d'Ottawa

# COMITÉ ORGANISATEUR

---

Patrick ROY, Bertrand FORCLAZ, Justine LETOUZEY-PASQUIER et Chrystelle MOULINS-EON  
(HEP | PH FR)

# 1. CADRAGE

---

La documentation scientifique fait état d'une grande diversité de dispositifs revendiquant une inscription dans le courant des **Recherches participatives (RP)** en sciences de l'éducation (Anadón, 2007). Les premières ont été introduites dans le monde anglo-saxon par Kurt Lewin qui développa aux États-Unis, au milieu des années 50, la **Recherche-Action (RA)** (Carpobianco & Feldman, 2006, 2010; Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Hardy & al., 2011; Hugon & Seibel, 1987; Lewin, 1946; Rapoport, 1970; Savoie-Zajc, 2001; Susman & Evered, 1978) en vue de se démarquer des recherches positivistes prédominantes de l'époque, et de mettre en avant des stratégies de changement pour résoudre et transformer des situations professionnelles considérées comme problématiques par des praticiens. En France, au début des années 80, Michèle Artigue s'inspira du travail de l'ingénieur et s'appuya sur la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1997) pour développer l'**Ingénierie Didactique (ID)** (Artigue, 1988, 2002). Cette approche consista à étudier des phénomènes d'enseignement-apprentissage sur des savoirs particuliers dans le cadre de dispositifs expérimentaux. S'inscrivant dans un paradigme

épistémologique opposé à la RA, l'ID repose sur un schéma expérimental basé sur des « réalisations didactiques en classe » construit autour du quadruplet conception-réalisation-observation-analyse de séquences d'enseignement, et pour lequel la comparaison entre l'analyse a priori des contraintes et des enjeux didactiques de la situation avec l'analyse a posteriori de la pratique effective s'avère centrale. À la fin des années 90, de l'autre côté de l'Atlantique, des chercheurs québécois développaient la **Recherche Collaborative (RC)** (Barry, 2009; Bednarz, 2004, 2009, 2013; Corriveau, 2013; Diédihou, 2019; Desgagné, 1997, 1998, 2001, 2007; Desgagné & al., 2001; Desgagné & Bednarz, 2005; Hasni, 2005-2010; 2009-2014; Morrissette, 2015) prenant forme autour de l'idée de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants (Lieberman, 1986) avec une forte préoccupation de rapprocher praticiens et chercheurs en les engageant dans une démarche d'exploration autour d'un objet investigué. Dans les RC qui impliquent l'élaboration de situations d'enseignement, la rationalité des enseignants qui se développe dans la collaboration autour de l'élaboration des situations et de leur expérimentation est fondamentale. Au cours

de la même période, les **Lesson Study (LS)** (Clivaz, 2018; Clerc-Georgy, A. & Clivaz, 2016; Fernandez & Yoshida, 2012; Lewis & Tsuchida 1998; Lewis & al., 2006; Murata, 2011) émergent dans les pays occidentaux. Centrées sur le perfectionnement professionnel des enseignants, elles intègrent plusieurs caractéristiques des programmes de perfectionnement professionnel identifiées comme efficaces dans des recherches antérieures. À travers un processus de conception itératif et cyclique, des collectifs d'enseignants étudient un sujet d'enseignement problématique quant à l'apprentissage de leurs élèves, planifient des leçons mettant en lumière leurs apprentissages, vivent et observent ces leçons, discutent de leurs observations et diffusent les résultats du processus. Au début des années 2000, un autre type de RP, la **Design-Based Research (DBR)** (Amiel & Reeves, 2008; Bell, 2004; Design-Based Research Collective, 2003; Sandoval & Bell, 2004; Wang & Hannafin, 2005), désignée sous le vocable de **Recherche Orientée par la Conception (ROC)** dans le monde francophone (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), naît du paradoxe entre l'opposition des enseignants à appliquer des innovations produites par la recherche et leur intérêt pour la recherche expérimentale en éducation. Les DBR se caractérisent par la

conception d'un artéfact dans la continuité (ex. : une séquence d'enseignement innovante) et la mise en lumière des conditions particulières de son développement avec la poursuite d'un double enjeu : mobiliser la recherche pour élaborer des artéfacts utiles aux enseignants et adapter ou élaborer des théories pouvant soutenir leur élaboration dans des conditions écologiques. Plus récemment, dans le monde francophone, un dispositif de RP émerge de l'approche théorico-méthodologique de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) qui accorde à l'enseignant une place déterminante dans la compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage : l'**Ingénierie Didactique Coopérative (IDC)** (Joffredo-Le Brun & al., 2018; Ligozat & Marlot, 2016; Marlot, Roy, & Thorens, 2017; Marlot & Roy, 2018; Sensevy & al., 2013; Morales, Sensevy & Forest, 2017; Ruthven & al., 2009). Les IDC, que l'on peut inscrire comme cas particulier des DBR, visent l'amélioration des pratiques des enseignants sur la base de deux principes : la coélaboration de dispositifs d'enseignement de type « ingénierique », d'une part, et le mode coopératif de mise en œuvre de dispositifs d'enseignement innovant au cœur même des pratiques ordinaires, d'autre part.

Les RP présentent des configurations variables quant à leurs paradigmes épistémologiques, leurs cadrages théoriques, leurs approches méthodologiques, leurs contextes et conditions de réalisation. Toute tentative de caractérisation de ces recherches s'avère ardue, car les empiètements de territoire et les emprunts théorico-méthodologiques sont fréquents. À ce sujet, Morrissette, Pagoni-Andreani et Pepin (2017, p. 6) font le constat de « la nature hétéroclite, sinon éclatée, du concept même de recherche collaborative et des contributions qui s'en revendiquent. Chaque auteur ou collectif d'auteurs présente de ce fait sa propre compréhension de la recherche collaborative, empruntant tantôt à la recherche-action, à la recherche-intervention, à la recherche participative et aux lesson studies ». Ces auteurs ajoutent « que les référents théoriques, tout comme les outils méthodologiques des recherches collaboratives contemporaines se sont multipliés » (*Ibid.*, p. 6).

Néanmoins, les RP partagent certaines caractéristiques communes, dont les deux suivantes. La première caractéristique se

réfère à la forte revendication de rapprocher deux mondes souvent difficiles à concilier, le monde de la recherche et le monde de la pratique, par la mise en place progressive d'une **véritable collaboration**<sup>1</sup> (Desgagné, 2001) entre des acteurs qui ont l'occasion de mettre à contribution leurs compétences, expériences, connaissances et ressources, autour d'un objectif commun, afin d'éclairer un objet investigué (Bednarz & al., 2015). Une telle collaboration s'accompagne d'une reconnaissance de la spécificité des profils et des intérêts des acteurs œuvrant au sein d'une RP dont les pratiques culturelles, les épistémologies professionnelles ou les épistémologies pratiques diffèrent. Par ailleurs, elle implique la reconnaissance du potentiel des uns et des autres à contribuer à la coconstruction du savoir tout en respectant le principe de la « double vraisemblance »<sup>2</sup> (Dubet, 1994). Soulignons qu'un rapprochement entre ces deux mondes ne peut être possible que si chacun des acteurs renonce à la dualité classique qui consiste à mettre en opposition théorie et pratique, laquelle privilégie une conception du rapport au savoir où les

---

<sup>1</sup> Selon Desgagné (2001, p. 53), « une véritable collaboration n'existe que dans la mesure où l'on arrive à voir ce que l'autre est susceptible d'apporter de différent et de complémentaire à ce que l'on prétend soi-même apporter ».

<sup>2</sup> Ce principe véhicule l'idée que l'activité de recherche scientifique et l'activité de pratique professionnelle sont

des activités différentes qui n'ont pas les mêmes enjeux et qui ne répondent pas aux mêmes exigences pour ceux et celles qui les exercent.

chercheurs sont les contributeurs des savoirs théoriques et les enseignants sont les contributeurs des savoirs d'expérience, alors qu'en réalité aucun type de savoir n'est la propriété de l'un ou de l'autre (Morrissette, 2013). Ce faisant, les RP s'opposent au courant en vogue de l'enseignement basé sur les preuves et aux visions applicationnistes où les enseignants ont le statut de simples applicateurs de savoirs de la recherche ou de développeurs de savoirs pratiques (Orange & Roy, 2019).

La seconde caractéristique découle de la première. Si nous admettons que tout nouveau savoir faisant l'objet d'une co-construction par des acteurs d'une RP consiste en un « produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des uns et des autres » (Morrissette & Desgagné, 2009, p. 119), une certaine **circulation des savoirs** entre les acteurs doit bel et bien se faire en amont (Marlot & Ducrey, à paraître). Cette circulation du savoir se concrétise par des trajectoires que les chercheurs font emprunter aux savoirs pour interagir et collaborer en vue de construire des significations partagées entre les différents partenaires en présence, et de redéfinir un partage des responsabilités se voulant au service des apprentis-

sages des élèves. Ces mouvements s'opèrent de la conception du dispositif de recherche-formation au transfert des résultats dans les milieux de la pratique et de la formation en prenant des formes diverses selon la nature des savoirs en jeu et des acteurs interpellés. Ils impliquent l'établissement de liens de complémentarité, de coopération, d'interpénétration, voire d'actions réciproques entre des savoirs mis en avant par des acteurs appartenant à des communautés de pratique distinctes (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). De ce fait, la circulation du savoir pourrait s'avérer être une condition *sine qua non* pour la création d'un espace partagé de significations entre divers acteurs impliqués dans une RP.

Pour autant, cette circulation du savoir ne va pas de soi. Si nous ne nions pas que des **facteurs psychologiques** (ex : importance accordée à l'objet investigué; perception de ses propres capacités ou de celles des autres à contribuer au traitement d'une problématique; confiance accordée aux chercheurs et aux collègues), ou **logistiques** (ex. : contraintes situationnelles et institutionnelles avec lesquelles les acteurs doivent compter; temps disponible pour s'engager dans un dispositif de recherche-formation) peuvent in-

fluencer favorablement ou défavorablement la création d'un espace partagé de significations entre chercheurs et praticiens, nous pensons que les **facteurs culturels** (ex. : intérêts individuels et collectifs; reconnaissance du potentiel du dispositif à l'émancipation personnelle et professionnelle) (Morrissette & Desgagné, 2009; van der Maren, 2004) y jouent un rôle central.

En effet, comme les acteurs d'une RP sont issus de pratiques culturelles différentes, leurs communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) respectives sont marquées par des **frontières** (Bernstein, 1971; Engeström, Engeström, & Kärkkäinen, 1995; Star, 1989) marquant des différences socioculturelles donnant lieu à des discontinuités dans l'action et l'interaction (Akkerman & Bakker, 2011). Ces frontières circonscrivent les expertises et les spécificités des activités de chacun. Si de grandes théories sur l'apprentissage bien connues comme la théorie de l'activité historicoculturelle sur l'apprentissage par expansion (Engeström, 1987) et la théorie de l'apprentissage situé dans le cadre de communauté de pratique (Wenger, 1998) marquent l'idée que les frontières portent en elles des potentialités de développement pour chacun des acteurs (Akkerman & Bakker, 2011; Roth &

Lee, 2007), le travail de terrain autour d'un objet à investiguer au sein d'une RP met en évidence que la confrontation des pratiques des acteurs, et plus spécifiquement des langages spécifiques des uns et des autres, pose d'emblée un **problème d'intercompréhension**. Pour faire face à ce problème, les chercheurs doivent recourir à des **stratégies méthodologiques** visant à favoriser le développement d'une culture de travail commune, en appui sur des « conventions » (Becker, 2002) émergeant des interactions de différents mondes que se côtoient. Deux stratégies méthodologiques sont souvent utilisées.

La première consiste à recourir à des « objets hybrides » capables « d'acter » la collaboration (Lyet, 2011). Il s'agit par exemple des « **objets-frontières** » (Akkerman & Bakker, 2011; Carlile, 2004; Star, 2010; Star & Griesemer, 1989; Trompette & Vinck, 2009), des « **objets bifaces** » (Marlot, Toullec-Thery & Daguzon, 2017) ou des **intermédiaires** (implicites et explicites) (Vince & Tiberghien, 2018). Ces objets, qui peuvent se concrétiser par des formes diverses (conceptuelle, symbolique, matérielle, etc.) et se déployer par des registres de représentation sémiotique variés, assurent une liaison symbolique entre le monde concret et le monde des idées afin d'éclairer l'objet investigué.

La seconde stratégie, qui peut compléter la première, consiste à désigner dans le collectif un « passeur » qui assure « la traduction réciproque d'énoncés et de langages différents et la transaction entre des acteurs de mondes divers, visant à la construction d'un accord » (Lyet, 2011, p. 50). Selon les auteurs, cette personne est appelée le « broker », le « courtier de connaissances », le « travailleur frontalier », le « franchisseur de frontières », le « facilitateur » (Akkerman & Bakker, 2011; Clerc-Georgy & Clivaz, 2016; Rasmussen, Zandieh, & Wawro, 2009; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Comme le passeur a pour tâche de « construire des ponts entre les deux mondes » (Akkerman & Bakker, 2011), il doit connaître suffisamment chacun d'eux pour transférer des éléments de l'un vers l'autre et favoriser la compréhension partagée des objets hybrides entre les acteurs (Arzarello & al. 2014). Sa posture n'est pas simple, car il peut être tenu responsable du discours véhiculé dans chacun des deux mondes, et de ce fait, il s'expose à la critique d'acteurs revendiquant une forte appartenance à un monde qui se situe d'un côté

ou de l'autre d'une frontière bien délimitée. D'autres auteurs (ex. : Akkerman & Bakker, 2011; Aldon & Panero, 2018; Nizet, Bolduc, & Meyer, 2018) insistent sur l'idée que le « passeur » n'est pas nécessairement une personne déterminée, mais que plusieurs acteurs peuvent endosser cette posture à un moment ou l'autre de la RP. Ces stratégies comptent parmi d'autres qui n'ont pas encore fait l'objet d'une explicitation dans la communauté scientifique.

Ce colloque s'inscrit dans la continuité du Séminaire d'actualité de l'Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) *La circulation des résultats, outils et méthodes des recherches en didactiques dans les différentes sphères éducatives* de Marlot et Ducrey (2017) et fait écho à divers événements scientifiques organisés par des chercheurs de la Suisse romande, en particulier le Scientific Exchange FNS *Recherche orientée par la conception : vers la constitution d'un réseau international* (Sanchez, 2018) et le symposium *Recherches collaboratives en sciences de la nature et en « éducations à » : pour construire quels savoirs ?* (Orange & Roy, 2019)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Plusieurs réseaux de chercheurs dans les didactiques disciplinaires se mobilisent actuellement dans le cadre de recherches participatives. Soulignons par exemple sur le continent européen le *Network 27 Didactics - Learning*

*and Teaching - On the collaboration between researchers and teachers in didactical research European Educational Research Association (EERA).*



## TROIS GRANDS PÔLES DE QUESTIONNEMENTS

Dans ce colloque, la construction d'un dialogue entre chercheurs et praticiens se fera autour de trois grands pôles de questionnements.

### 1. Quelles sont les finalités socioéducatives et scientifiques poursuivies dans une RP ?

Quelles sont les finalités socioéducatives et scientifiques poursuivies par les chercheurs dans les RP ? S'agit-il de mieux comprendre le fonctionnement des pratiques professionnelles des praticiens dans leur milieu écologique ? S'agit-il d'agir sur leurs pratiques en vue de les transformer ? S'agit-il d'augmenter leur pouvoir d'action par la résolution de problèmes d'enseignement-apprentissage ? S'agit-il de produire des savoirs qui sont utiles à la transformation de leurs pratiques ? S'agit-il de construire des environnements d'apprentissage ou des ressources didactiques qui sont utiles aux praticiens ? S'agit-il d'adapter ou de produire de nouvelles théories sur l'enseignement et l'apprentissage ? S'agit-il de comprendre les processus et les conditions favorisant la mise en œuvre d'une RP ? S'agit-il de reconstruire l'identité professionnelle des acteurs (autant celle des praticiens que celle des chercheurs) ? Au regard de cette dernière question, quels effets la circulation des savoirs produit-elle sur les pratiques professionnelles des différents acteurs impliqués dans une RP ? Etc.

### 2. Quels sont les savoirs<sup>4</sup> qui circulent au sein d'une RP ?

S'agit-il de savoirs de sens commun (profanes), de référence (disciplinaires, didactiques, pédagogiques, sociologiques, etc.), de pratiques sociales de référence ou de savoirs composites ? S'agit-il de savoirs à enseigner (ceux du curriculum formel), de savoirs pour enseigner (ceux utiles pour faire apprendre le curriculum formel), de savoirs enseignés (ceux du curriculum réel) ou de savoirs acquis (ceux retenus par les élèves au terme de l'enseignement) ? S'agit-il de savoirs d'expérience ou théoriques ? S'agit-il de savoirs disciplinaires ou transversaux ? S'agit-il de savoirs factuels, conceptuels, méthodologiques ou épistémologiques ? S'agit-il de savoirs privés ou publics ? S'agit-il de savoirs

---

<sup>4</sup> Par « savoirs », nous entendons ici des entités qui résultent d'un processus d'appréhension du réel et qui obéissent à une forme de rationalité (par exemple la rationalité scientifique pour le savoir scientifique) et pouvant être soumises à des procédures définies de vérification. À la suite de Lenoir (2019, p. 9-10), nous considérons que le savoir est « un construit social spécifique, il requiert toujours un processus d'objectivation, c'est-à-dire une mise à distance de la part du sujet vis-à-vis de ses connaissances antérieures et une rupture avec la réalité déjà conceptualisée et avec ses autres acquis antérieurs. En ce sens, il est donc fondamentalement un rapport, celle d'un sujet à soi, à autrui, au monde. »

généraux ou locaux ? Quelles relations ces savoirs entretiennent-ils avec les connaissances<sup>5</sup> des acteurs au sein du collectif ? Quelle place et quel statut les acteurs accordent-ils à ces savoirs ? Quel rapport d'objectivation les chercheurs préconisent-ils pour accéder à ces savoirs ? Quelles sont les frontières entre les différents types de savoirs en jeu ? Etc.

### **3. Quelles sont les stratégies méthodologiques qui permettent la circulation des savoirs au sein d'une RP ?**

Cette question porte sur les modalités et conditions à mettre en place pour favoriser la circulation des savoirs dans toutes les phases d'une RP, de la conception du dispositif de recherche-formation au transfert des résultats dans les milieux de la recherche et de la formation (initiale et continue) des enseignants. Elle interpelle, d'une part, les modalités de mise en relation des savoirs mobilisés par ces acteurs et, d'autre part, les postures et responsabilités des différents acteurs dans la construction du savoir en jeu. Plus précisément, elle cible des questions spécifiques comme les suivantes : comment la circulation des savoirs se manifeste-t-elle entre chercheurs, praticiens, en particulier pour la création d'un espace partagé de significations ? Comment ces acteurs peuvent-ils favoriser l'établissement de liens de complémentarité, de coopération, d'interpénétration, voire d'actions réciproques entre les savoirs en jeu, de manière à ce que la coconstruction de nouveaux savoirs ait lieu ? Quelles postures et responsabilités assument les chercheurs et les praticiens vis-à-vis des savoirs en jeu et de leur circulation ? Ces postures et responsabilités sont-elles identiques ou différenciées ? Sur quels aspects et sur la base de quel rationnel ? Quels sont les points de vigilance qui méritent une attention particulière dans ces dispositifs de recherche-formation ? Etc.

---

<sup>5</sup> Les connaissances « sont des produits singuliers, propres à un être humain, résultats d'expériences personnelles (à rapprocher alors des représentations cognitives et sociales) ou des savoirs qui ont été assimilés et qui ne sont plus reconnus comme tels, étant employés tels quels ou de manière déformée dans la quotidienneté du discours et de l'action » (Lenoir, 2019, p. 9).

## 2. TROIS TYPES D'ESPACES D'ÉCHANGES

---

De manière à favoriser la circulation des savoirs entre chercheurs et praticiens, trois types d'espaces d'échanges sont proposés (figure 1).

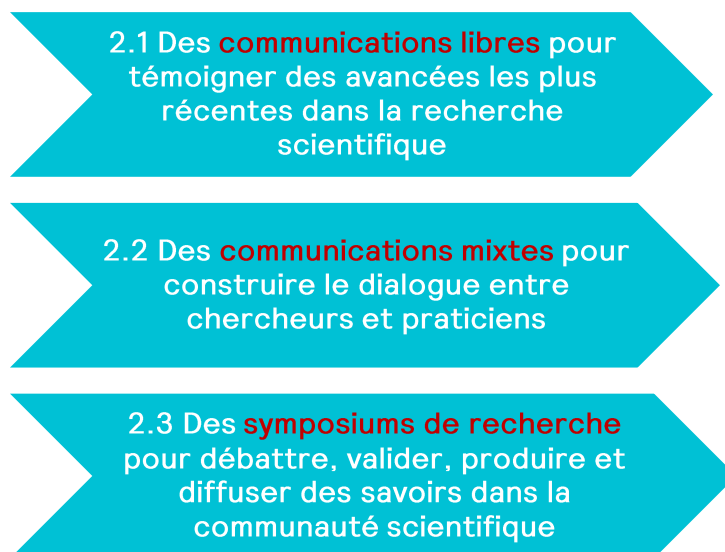


Figure 1- Trois espaces d'échanges pour le colloque

### 2.1 Des communications libres pour témoigner des avancées les plus récentes dans la recherche scientifique

Les communications libres sont des espaces d'échanges réservés aux chercheurs qui œuvrent au sein des RP. Ils ont pour finalités la diffusion des avancées les plus récentes dans la recherche scientifique. Une fois les communications libres reçues par le comité organisateur, celles-ci seront regroupées à l'intérieur d'une session de 4 à 8 communications (40 minutes chacune, incluant un temps d'échanges avec les participants) dirigée par un président de session qui assurera le bon déroulement des communications. Les propositions de communication libre répondent aux critères d'admissibilité et d'évaluation précisés à l'[annexe 1](#).

### 2.2 Des communications mixtes pour construire le dialogue entre chercheurs et praticiens

Les communications mixtes sont des espaces d'échanges réservés aux chercheurs et praticiens qui œuvrent au sein de RP. Ayant pour principale finalité la construction d'un dialogue fécond entre chercheurs et praticiens, elles se font conjointement par des acteurs du monde de la recherche et du monde de la pratique (enseignants, formateurs-praticiens, collaborateurs pédagogiques, responsables d'établissement, etc.). Les communications mixtes offrent la possibilité aux praticiens de s'exprimer sur les expérimentations qu'ils ont

réalisées, sur les apports et les limites de ce type particulier de dispositif de recherche-formation et sur le développement de leurs compétences professionnelles. Une fois les communications mixtes reçues par le comité organisateur, celles-ci seront regroupées à l'intérieur d'une session de 4 à 8 communications (40 minutes chacune, incluant un temps d'échanges avec les participants) dirigée par un président de session qui assurera le bon déroulement des communications. Les propositions de communication mixte répondent aux critères d'admissibilité et d'évaluation précisés à l'[annexe 2](#).

### **2.3 Des symposiums de recherche pour débattre, valider, produire et diffuser des savoirs dans la communauté scientifique**

Les symposiums de recherche sont des espaces d'échanges réservés aux chercheurs qui œuvrent au sein des RP. Ils ont pour finalités la mise en débat, la validation, la production et la diffusion des savoirs dans la communauté scientifique. Les symposiums de recherche sont proposés par un ou deux chercheurs responsables qui définissent les orientations privilégiées et assurent le bon déroulement des communications, lesquelles se réalisent sur 40 minutes chacune, incluant un temps d'échanges avec les participants. Les responsables ont la possibilité de proposer à leurs auteurs une formule permettant une mise en débat autour de textes soumis et commentés au préalable par un ou deux évaluateurs participant au symposium. Les propositions de symposium répondent aux critères d'admissibilité et d'évaluation précisés à l'[annexe 3](#).

### 3. APERÇU DU PROGRAMME ET CALENDRIER

Le colloque se déroulera sur deux **journées complètes** qui débiteront par de courtes conférences sur les recherches participatives suivies de symposiums scientifiques et de sessions de communications libres et mixtes. Les sessions de communications mixtes seront prévues dans une plage horaire autre que celles des deux autres espaces d'échanges de manière à favoriser les échanges entre chercheurs et praticiens. Dans les trois espaces d'échanges, des rapporteurs seront désignés par le comité scientifique afin de dégager des questions à débattre au sein d'une table ronde composée d'experts issus de différents courants des RP et qui permettra de clôturer le colloque.

[Accéder au site du colloque](#)

Pour tout complément d'information, vous pouvez contacter Patrick ROY (roy@eduf.fr.ch).

Dates	Actions et outils
Début juin 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Lancement de l'appel à contribution</li></ul>
Entre la mi-mai et le 15 juillet 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Signification de son intérêt à contribuer dans l'un ou l'autre des trois espaces d'échanges possible : communication libre, communication mixte, symposium de recherche</li><li>▪ Un titre et une courte description de 5 à 10 lignes maximum</li></ul> <p><a href="#">Formulaire pour signifier son intérêt à contribuer dans un espace d'échange</a></p>
30 août 2019	Date limite pour proposer une contribution dans l'un ou l'autre des trois espaces d'échanges sur le site Internet de la HEP Fribourg  <a href="#">Site Internet du colloque où vous pouvez télécharger les formulaires de proposition de contribution</a>
15 septembre 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Réponse de l'évaluation de la contribution par le comité scientifique : acceptation, acceptation conditionnelle ou refus</li></ul>
30 septembre 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Diffusion du programme préliminaire du colloque aux auteurs des contributions</li><li>▪ Ouverture de l'inscription en ligne sur le site Internet de la HEP Fribourg</li></ul>
15 octobre 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Diffusion du programme final au large public</li><li>▪ Date limite pour l'inscription des auteurs des contributions sur le site Internet de la HEP Fribourg et le paiement des frais d'inscription</li><li>▪ Date limite de transmission des besoins logistiques au comité organisateur</li></ul>
15 novembre 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Date limite pour l'inscription du public sur le site Internet de la HEP Fribourg</li></ul>
28 et 29 novembre 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tenue du colloque à la HEP Fribourg</li></ul>

## 4. PUBLICATIONS

---

Après la tenue du colloque, le comité scientifique sollicitera tous les auteurs des communications pour la production d'un court article qui paraîtra dans les actes officiels. Par ailleurs, les contributions les plus prometteuses seront considérées pour l'édition d'un ouvrage collectif.

---

### ANNEXE 1- Soumission d'une communication libre

---

#### Critères d'admissibilité

Une proposition de **communication libre** peut être transmise au comité scientifique si elle satisfait les quatre critères suivants :

1. Elle est soumise par un ou plusieurs chercheurs intervenant comme professeur, chargé d'enseignement, collaborateur scientifique, doctorant, postdoctorant, etc. dans une institution de recherche ou de formation des enseignants au niveau tertiaire (ex. : haute école pédagogique ou université). Une même personne ne peut soumettre plus de deux propositions de communication libres en tant qu'auteur principal.
2. Elle est définie par un titre évocateur de 180 signes au maximum (espaces compris) et un résumé de 5 000 signes au maximum (bibliographie et espaces compris).
3. Elle est rédigée dans la langue officielle du congrès : le français.
4. Elle est soumise via le formulaire en ligne sur le site de la HEP Fribourg au plus tard le **30 août 2019 à 23 h 59**. Aucune proposition envoyée par courrier électronique ou par voie postale ou après la date limite de transmission ne sera transmise au comité scientifique. Tout auteur d'une communication libre acceptée devra obligatoirement payer ses frais d'inscription au plus tard le **15 octobre 2019 à 23 h 59**, sans quoi il verra sa communication annulée.

#### Critères d'évaluation

Toute communication libre fera l'objet d'une double évaluation à l'aveugle par deux membres du comité scientifique. La décision du comité scientifique est sans appel.

Le résumé est évalué selon cinq critères

1. L'adéquation et l'originalité de la problématique proposée au regard de la thématique du symposium.
2. La prise en compte de l'un ou de plusieurs des trois grands pôles de questionnements qui découlent du texte de cadrage (finalités socioéducatives et scientifiques, types de savoirs et stratégies méthodologiques favorisant leur circulation).

3. La contribution de la problématique à l'avancement des connaissances dans la communauté scientifique, le milieu de la formation ou de la pratique.
4. La présence d'éléments de problématique justifiant la réalisation de la recherche, d'éléments de cadrage conceptuel (concepts, théories, etc.), d'éléments de méthodologie (questions de recherche, échantillonnage, modalités de recueil et d'analyse des données s'il y a lieu), de résultats de recherche préliminaires ou finaux (s'il y a lieu) et d'une conclusion.
5. Le respect des règles de forme : exigences liées à la rédaction du résumé et qualité de la langue écrite.

---

## **ANNEXE 2- Soumission d'une communication mixte**

---

### **Critères d'admissibilité**

Une proposition de **communication mixte** peut être transmise au comité scientifique si elle satisfait les quatre critères suivants :

1. Elle est soumise par une équipe composée minimalement d'un chercheur intervenant comme professeur, chargé d'enseignement, collaborateur scientifique, doctorant, postdoctorant, etc. dans une institution de recherche ou de formation des enseignants au niveau tertiaire (ex. : haute école pédagogique ou université), et d'un praticien (enseignant, formateur-praticien, collaborateur pédagogique, responsable d'établissement, etc.). Une même personne ne peut soumettre plus de deux propositions de communication mixtes en tant qu'auteur principal.
2. Elle est définie par un titre évocateur de 180 signes au maximum (espaces compris) et un résumé de 5 000 signes au maximum (bibliographie et espaces compris).
3. Elle est rédigée dans la langue officielle du congrès : le français.
4. Elle est soumise via le formulaire en ligne sur le site de la HEP Fribourg au plus tard le **30 août 2019 à 23 h 59**. Aucune proposition envoyée par courrier électronique ou par voie postale ou après la date limite de transmission ne sera transmise au comité scientifique. Tout auteur d'une communication mixte acceptée devra obligatoirement payer ses frais d'inscription au plus tard le **15 octobre 2019 à 23 h 59**, sans quoi il verra sa communication annulée.

### **Critères d'évaluation**

Toute communication mixte fera l'objet d'une double évaluation à l'aveugle par deux membres du comité scientifique. La décision du comité scientifique est sans appel.

Le résumé est évalué selon cinq critères :

1. L'adéquation et l'originalité de la problématique proposée au regard de la thématique du symposium.
2. La prise en compte de l'un ou de plusieurs des trois grands pôles de questionnements qui découlent du texte de cadrage (finalités socioéducatives et scientifiques, types de savoirs et stratégies méthodologiques favorisant leur circulation).
3. La contribution de la problématique à l'avancement des connaissances dans la communauté scientifique, le milieu de la formation ou de la pratique.
4. La présence d'éléments de problématique justifiant la réalisation de la recherche, d'éléments de cadrage conceptuel (concepts, théories, etc.), d'éléments de méthodologie (questions de recherche, échantillonnage, modalités de recueil et d'analyse des données s'il y a lieu), de résultats de recherche préliminaires ou finaux (s'il y a lieu) et d'une conclusion.
5. Le respect des règles de forme : exigences liées à la rédaction du résumé et qualité de la langue écrite.

---

### ANNEXE 3- Soumission d'un symposium de recherche

---

#### Critères d'admissibilité

Une proposition de **symposium de recherche** peut être transmise au comité scientifique si elle satisfait les cinq critères suivants :

1. Elle est soumise par un ou deux chercheurs responsables intervenant comme professeur, chargé d'enseignement, collaborateur scientifique, doctorant, postdoctorant, etc. dans une institution de recherche ou de formation des enseignants au niveau tertiaire (ex. : haute école pédagogique ou université). Ces chercheurs responsables sont reconnus dans la communauté scientifique. Le ou les responsables désignent une personne qui agira comme président de session et une autre qui agira comme rapporteur au moment de la tenue du symposium. Une même personne ne peut soumettre plus de deux propositions de symposium de recherche en tant que premier responsable.
2. Elle est définie par un titre évocateur comportant au maximum 180 signes (espaces compris) et un résumé comportant au maximum 10 000 signes (bibliographie et espaces compris).
3. Elle est constituée d'un minimum de quatre et d'un maximum de huit interventions. Elle présente une liste de conférenciers pressentis avec un maximum de 50 % de conférenciers provenant d'une même institution. Cette pluralité devra aussi se refléter dans le programme final si le symposium est accepté. Les résumés des communications ne dépassent pas 5 000 signes (bibliographie et espaces compris).
4. Elle est rédigée dans la langue officielle du congrès : le français.



5. Elle est soumise via le formulaire en ligne sur le site de la HEP Fribourg au plus tard le **30 août 2019 à 23 h 59**. Aucune proposition envoyée par courrier électronique ou par voie postale ou après la date limite de transmission ne sera transmise au comité scientifique. Au moment de la soumission, le ou les responsables font parvenir leur curriculum vitae au comité scientifique.

### **Critères d'évaluation**

Tout symposium de recherche fera l'objet d'une double évaluation à l'aveugle par deux membres du comité scientifique. Une évaluation est faite pour le résumé du symposium et celui de chacune des communications prévues. La décision du comité scientifique est sans appel.

Le résumé du symposium est évalué selon quatre critères :

1. L'adéquation et l'originalité de la problématique proposée au regard de la thématique du colloque.
2. La contribution de la problématique à l'avancement des connaissances dans la communauté scientifique, le milieu de la formation ou de la pratique.
3. La compétence et l'expérience du ou des responsables.
4. Le respect des règles de forme : nombre d'interventions, représentation des conférenciers pressentis (confirmés ou non), exigences liées à la rédaction du résumé et qualité de la langue écrite.

Le résumé de chacune des communications est évalué selon cinq critères :

1. L'adéquation et l'originalité de la problématique proposée au regard de la thématique du symposium.
2. La prise en compte de l'un ou de plusieurs des trois grands pôles de questionnements qui découlent du texte de cadrage (finalités socioéducatives et scientifiques, types de savoirs et stratégies méthodologiques favorisant leur circulation).
3. La contribution de la problématique à l'avancement des connaissances dans la communauté scientifique et dans le milieu de la formation.
4. La présence d'éléments de problématique justifiant la réalisation de la recherche, d'éléments de cadrage conceptuel (concepts, théories, etc.), d'éléments de méthodologie (questions de recherche, échantillonnage, modalités de recueil et d'analyse des données s'il y a lieu), de résultats de recherche préliminaires ou finaux (s'il y a lieu) et d'une conclusion.
5. Le respect des règles de forme : exigences liées à la rédaction du résumé et qualité de la langue écrite.

## 5. BIBLIOGRAPHIE

---

- Aldon, G., & Panero, M. (2018). *Analyse des activités de groupes de recherche collaborative sur les composantes d'objets frontières dans le cadre de la Transposition Méta-Didactique*. Présenté à Scientific Exchange FNS : Recherche orientée par la conception : vers la constitution d'un réseau international, Hôtel Roc & Neige, Château-d'Oex, Suisse, 17 au 21 décembre.
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of educational technology & society*, 11(4), 29-40.
- Anadón, M. (2007). *La Recherche participative : Multiples Regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 59-72.
- Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N. A., & Martignone, F. (2014). Meta-Didactical Transposition: A Theoretical Model for Teacher Education Programs. In A. Clark-Wilson (Éd.), *The Mathematics Teacher in the Digital Era, Mathematics Education in the Digital Era 2* (p. 347-372). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- 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*. Thèse de doctorat inédite : Université du Québec à Montréal.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Bednarz, N. (2004). Collaborative Research and Professional Development of Teachers in Mathematics. Dans M. Niss et E. Emberg (Dir.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics Education* (CD-ROM), Copenhagen, Denmark.
- Bednarz, N. (2009). Analysis of a Collaborative Research Project: A Researcher and a Teacher confronted to teaching mathematics to students presenting difficulties. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 8(1), 1-24.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education, *Educational psychologist*, 39(4), 43-253.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London, UK: Routledge.

- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer academic publishers.
- Capobianco, B. M., & Feldman, A. (2006). Promoting quality for teacher action research: Lessons learned from science teachers' action research. *Educational Action Research*, 14(4), 497–512.
- Capobianco, B. M., & Feldman, A. (2010). Repositioning teacher action research in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 909–915.
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555–568.
- Clerc-Georgy, A. & Clivaz, S. (2016). Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus lesson study : quel partage des savoirs? In F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 189–208). Série Raisons Educatives, n°20. Bruxelles : De Boeck.
- Clivaz, S. (2018). Développement des connaissances mathématiques pour l'enseignement au cours d'un processus de lesson study. In T. Barrier & C. Chambris (Eds.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques 2016* (pp. 287–302). Paris : IREM de Paris – Université Paris Diderot.
- Corriveau C. (2013). *Des manières de faire des mathématiques comme enseignants abordées dans une perspective ethnométhodologique pour explorer la transition secondaire collégiale*. Thèse de doctorat inédite : Université du Québec à Montréal.
- Diédihou, S.B.M. (2019). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77–105.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (Éd.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51–76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245–258.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In

- M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 89–121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. London: Routledge.
- Goyette, G., & Pessard-Hebert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentalisation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hardy, M., Belmont, B., & Noël-Hureaux, E. (2011). *Des recherches-actions pour changer l'école : expériences faites*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Hasni, A. (2009–2014). Compétences professionnelles en enseignement des sciences, technologies et mathématiques. Fonds de recherche société et culture (FQRSC) – Volel Soutien aux équipes de recherche en Fonctionnement (n<sup>o</sup> 2010-SE-130828).
- Hasni, A. (2005–2011). Perfectionnement des compétences en enseignement des sciences, technologies et mathématiques du personnel enseignant au premier cycle du secondaire. Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) – Programme de Centres de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de sciences (CREAS), n<sup>o</sup> 319745–2005.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1987). Recherche-action, formation : quelle articulation ? *Recherche & formation*, 2(1), 9–20.
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187–208.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lenoir, Y. (2019). Les savoirs disciplinaires enseignés : pour des powerful knowledges. *Bulletin du CREAS*, 6(7), 7–27.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34–46.
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 13–331.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28–32.

- Ligozat, F., & Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France. In F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (Éd.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 143–164). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Ligozat, F., Charmillot, & M. Muller, A (Eds) (2016). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation et formation*. Collection Raisons Educatives. Bruxelles : De Boeck.
- Lyet, P. (2011). Traduction, transaction sociale et tiers intermédiaire dans les processus de collaboration de chercheurs et de praticiens dans le cadre de recherches-actions. *Pensée plurielle*, 3(28), 49–67.
- Marlot, C., & Ducrey, M. (à paraître). *La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement et de la formation*. Texte de cadrage pour la production d'un numéro thématique pour la Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions en janvier-février 2020.
- Marlot, C., & Roy, P. (2018). La communauté discursive disciplinaire de pratiques : un dispositif de conception de ressources orienté par la recherche (COR) ? Texte présenté au Scientific Exchange FNS : Recherche orientée par la conception : vers la constitution d'un réseau international, Hôtel Roc & Neige, Château-d'Oex, Suisse, 17 au 21 décembre.
- Marlot, C., Roy, P. & Thorens, V. (2017). Rôle et fonctionnement des objets bifaces dans un processus d'ingénierie coopérative. Communication présentée au symposium C. Marlot et P. Roy : *Interactions et transactions au cœur des dispositifs collaboratifs en didactique des sciences*, organisé dans le cadre du colloque du CAHR : La verbalisation au cœur de l'enseignement et de la formation, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, 27-28 avril 2017.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M., & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1), 21–34.
- Morales, G., Sensevy, G., & Forest, D. (2017). About cooperative engineering: theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128–139.
- Morrisette, J. (2015). Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 101–116. [En ligne] [http://www.academia.edu/download/44437095/Morrisette\\_2015.pdf](http://www.academia.edu/download/44437095/Morrisette_2015.pdf).
- Morrisette, J. Pagoni-Andreani, M. & Pepin, M. (2017). Observation et mise en mots des pratiques dans le cadre des recherches collaboratives : quelles finalités ? quels dispositifs ? quels impacts ? *Phronesis*, 6(1-2), 190 p. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1.htm>.
- Morrisette, J. (2018). Ouvrir la boîte noire de la coproduction de savoirs dans une démarche collaborative : dynamiques et ficelles méthodologiques. Texte présenté au Scientific Exchange FNS : Recherche orientée par la conception : vers la constitution

- d'un réseau international, Hôtel Roc & Neige, Château-d'Oex, Suisse, 17 au 21 décembre.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Murata, A. (2011). Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In L. C. Hart, A. S. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 1-12). New York: Springer.
- Nizet, I., Bolduc, S., & Meyer, F. (2018). *Repérage et interprétation de valuations dans les démarches régulatrices de brokering : études de cas*. Présenté à Scientific Exchange FNS : Recherche orientée par la conception : vers la constitution d'un réseau international, Hôtel Roc & Neige, Château-d'Oex, Suisse, 17 au 21 décembre.
- Orange, C., & Roy, P. (2019). Recherches collaboratives en sciences de la nature et en « éducations à » : pour construire quels savoirs ? Symposium organisé dans le cadre des 16<sup>e</sup> rencontres internationales du réseau Recherche-Éducation-Formation (REF). Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, France, 8-11 juillet.
- Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research: with special reference to the Tavistock experience. *Human relations*, 23(6), 499-513.
- Rasmussen, C., Zandieh, M., & Wawro, M. (2009). How do you know which way the arrows go? The emergence and brokering of a classroom mathematics practice. In W. Roth (Éd.), *Mathematical representations at the interface of the body and culture* (p. 171-218). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Roth, W., & Lee, Y. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77, 186-232.
- Ruthven, K., Laborde, C., Leach, J., & Tiberghien, A. (2009). Design tools in didactical research: Instrumenting the epistemological and cognitive aspects of the design of teaching sequences. *Educational researcher*, 38(5), 329-342.
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education & didactique*, 9(2), 73-94.
- Sanchez, É. (2018). *Scientific Exchange FNS : Recherche orientée par la conception : vers la constitution d'un réseau international*. Colloque organisé à l'Hôtel Roc & Neige, Château-d'Oex, Suisse, 17 au 21 décembre.
- Sandoval, W. A., & Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. *Educational psychologist*, 39(4), 99-201.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 15-49.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). *Cooperative engineering as a specific design-based research*. *ZDM*, 45(7), 1031-1043.

- Star, S. L. (1989). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In L. Gasser & M. Huhns (Eds.), *Distributed artificial intelligence* (pp. 37–54). San Mateo, CA: Morgan Kaufmann.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.
- Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617.
- Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative science quarterly*, 3(4), 582–603.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vince, J., & Tiberghien, A. (2018). *Recherches collaboratives sur le temps long : une étude de cas à partir de l'évolution des productions*. Texte présenté au Scientific Exchange FNS : Recherche orientée par la conception : vers la constitution d'un réseau international, Hôtel Roc & Neige, Château-d'Oex, Suisse, 17 au 21 décembre.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5–27.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5–23.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.