

Recherche participative intercatégorielle autour du dispositif « orchestre à l'école »

Éric TORTOCHOT, Maître de conférences, UR 4671 ADEF-GCAF, Aix-Marseille Université, France (eric.tortochot@univ-amu.fr)

Pascal TERRIEN, Professeur des Universités, UR 4671 ADEF-GCAF, Aix-Marseille Université, France (pascal.terrien@univ-amu.fr)

Résumé : Ce papier présente les résultats d'une recherche participative et intercatégorielle réalisée entre 2017 et 2019 auprès d'acteurs impliqués dans le dispositif de l'« orchestre à l'école »¹ (professeurs des écoles, élèves, parents, musiciens intervenants). L'hypothèse proposée est que les pratiques enseignantes et apprenantes dépendent de plusieurs milieux et environnements qui interagissent entre eux. Ceux-ci contrarient les activités et se manifestent par un palimpseste didactique (Terrien, 2017). Les actions et interactions observées contraignent et modifient la relation enseignement-apprentissage. Leurs effets sont étudiés, *a posteriori*, par enquête, pour comprendre l'impact du dispositif sur l'ensemble des acteurs et principalement les apprenants.

Mots clés : recherche participative intercatégorielle, milieu didactique, « orchestre à l'école », palimpseste didactique, interactions, compétences

Introduction

En 2017, la délégation académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP) du rectorat d'Aix-Marseille met en place en collaboration avec la structure fédérative de recherche en éducation de Provence d'Aix-Marseille Université, SFERE-Provence (FED 4238), un financement pour des recherches participatives en éducation (avec une enveloppe annuelle globale de 120 000€). La durée de chaque action de recherche ne peut excéder deux ans et le montant de subventions accordées est peu élevé (entre 6000 et 20 000€ par projet). Des équipes d'enseignants d'établissements situés en réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+)² sont invitées à formuler des questions fondées sur des préoccupations de métiers. Ces questions sont reprises par des équipes de chercheurs émanant de différents laboratoires de SFERE-Provence et un protocole de recherche est co-élaboré entre praticiens de l'éducation et chercheurs en éducation.

Le responsable de la formation musicale et instrumentale des élèves d'une école située dans un REP+ a proposé à des chercheurs un projet fondé sur l'identification et la compréhension des interactions qui se nouent dans les situations de pratiques musicales d'ensemble. L'originalité du contexte du dispositif « Orchestre à l'école » (OAE) repose sur l'implication et l'engagement aux côtés des élèves de 8 à 11 ans, des professeurs des écoles, des parents, dans la pratique instrumentale au sein de l'orchestre, et de leur participation aux spectacles musicaux annuels. Quels étaient les types d'interaction en œuvre dans les situations d'enseignement de pratiques musicales en groupes et en orchestre ? Quelle était leur nature ? Quelle était leur fonction ? Quel impact sur l'apprentissage des participants ? Telles étaient les questions de recherche au point de départ de cette recherche participative. Il ressort de ces questionnements un objectif de recherche : identifier et comprendre la portée des interactions dans les situations de pratiques musicales d'ensemble.

¹ <http://www.orchestre-ecole.com/>

² Un réseau d'éducation prioritaire renforcé ou REP+ est créé à partir du moment où plusieurs critères sont réunis. Les principaux sont : le taux élevé de catégories socioprofessionnelles défavorisées parmi les familles, le taux de boursiers, le taux d'élèves vivant dans un quartier inscrit dans les réseaux de politique de la ville (des quartiers populaires, pauvres), le taux d'élèves en retard à l'entrée en 6^e (Lejeune, 2019).

Pour réaliser cette recherche participative, le collectif d'enseignants et de chercheurs a élaboré un planning de travail. Le cadre méthodologique a été proposé par les chercheurs et validé par l'équipe enseignante pour étudier la nature et les fonctions des interactions entre pairs au sein de l'orchestre. Le premier travail à réaliser par les enseignants et les chercheurs repose sur la création d'un espace intersubjectif où les mots, les idées, les concepts, prennent un sens sinon commun, au moins partagé.

Ce papier présente dans un premier temps les éléments saillants du contexte de la recherche participative du point de vue des interactions tant institutionnelles qu'individuelles engendrées par l'OAE. Le cadre théorique tente de clarifier comment la recherche participative interroge certains fondements de la didactique et ce que cela induit sur le plan méthodologique. À ce titre, la partie suivante montre la diversité des procédures mises en œuvre pour essayer de répondre à la demande des acteurs de terrain. Quelques résultats sont avancés pour rendre compte des transformations opérées au sein de l'OAE et dans le contexte plus large du dispositif. Ces résultats sont discutés avant de proposer une mise en perspective de la recherche.

Contexte : l' « orchestre à l'école », dispositif en REP+

Le contexte du dispositif OAE fait apparaître les parties prenantes (musiciens et musiciens intervenants, professeurs des écoles, élèves, parents d'élèves) et les enjeux répartis entre les institutions (inspection académique et rectorat, municipalité, associations du quartier). L'école se situe dans un environnement sociodémographique particulier³. Dans la figure 1, on peut voir, d'un côté, quelles parties prenantes s'imposent en amont pour faire fonctionner le dispositif. À droite, ces parties prenantes se répartissent en cercles concentriques qui interagissent. Le 1^{er} cercle, au centre, implique trois types d'acteurs qui interagissent avec les musiciens intervenants : parents (P.), élèves (É.) et professeurs des écoles (P.E.). Ces acteurs sont pris en charge par les musiciens intervenants dans les pupitres par catégorie d'instrument ou dans le collectif de l'orchestre. Au-delà de ce cercle, les institutions sont impliquées dans le bon fonctionnement de l'OAE, notamment en veillant à donner les moyens humains et matériels nécessaires.

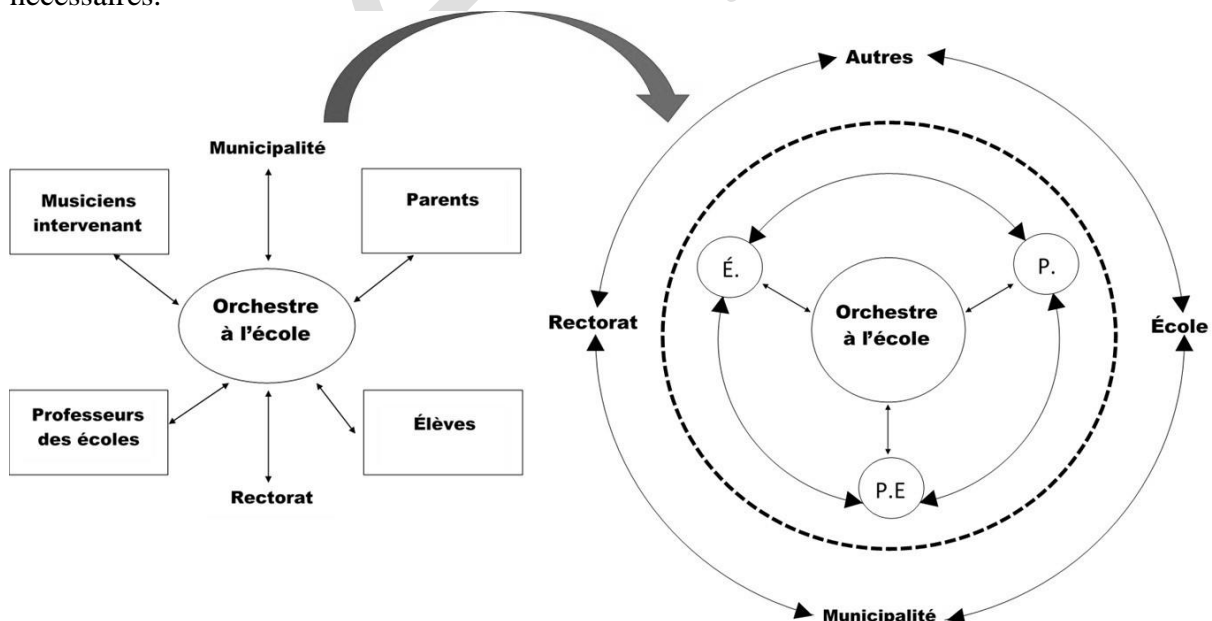


Figure n°1 : Les interactions complexes du terrain (Terrien & Tortochot, 2019a)

³ Le quartier où se situe le dispositif OAE est l'un des quartiers populaires les plus pauvres de la ville de Gardanne, ancienne ville minière. Les familles avaient développé une forme de rejet de l'école. Les liens avec l'institution étaient distendus. Le rapport avec la culture était quasi inexistant.

Le dispositif a créé des synergies entre les différents acteurs de la communauté éducative et a modifié le rapport à l'école en plaçant, par exemple, les professeurs des écoles sur le même plan que les élèves ou les parents dans l'apprentissage instrumental (P.E.=P.=É.). D'autre part, à l'image des enjeux assignés aux formes d'art à l'école, le but de l'OAE est aussi de développer, outre l'enseignement de la liberté, la pratique de la pluralité, le développement de l'individualité dans le collectif (Zask, 2003), les compétences citoyennes des élèves, à savoir l'autonomie, l'esprit d'initiative, l'ouverture aux autres (le vivre ensemble), la capacité à travailler en équipe et le sens des responsabilités. Comme dispositif artistique, l'orchestre ou le pupitre d'instrument est un moment révélateur de prise de risque dans l'exposition à l'autre, d'acceptation ou du rejet de l'autre, du partage, de la fierté, de la jalousie, de la fragilité de l'estime de soi (Dupont, 2015).

Les ancrages théoriques

La recherche participative

Parce qu'il fallait répondre à la demande des acteurs de l'OAE, la recherche a été adaptée sur le plan méthodologique afin qu'elle se réalise « avec » plutôt que « sur » les enseignants (Lieberman, 1986) tout en ne laissant pas de côté leurs préoccupations enchâssées et le multiagenda (Bucheton & Soulé, 2009). Le but a été de rapprocher les praticiens, enseignants, musiciens intervenants, parents, élèves, et les chercheurs sur une démarche de recherche autour d'un même objet investigué (Morrissette, 2015). Parce qu'il s'agissait de la demande des acteurs de l'OAE, il a fallu questionner les stratégies de changement pour résoudre et transformer des situations professionnelles par une ingénierie didactique innovante (Artigue, 1988, 2002). Il s'agissait d'identifier les interactions dans les dispositifs de pupitres d'instruments et d'orchestre pour permettre aux musiciens intervenants de transformer leurs pratiques par un retour réflexif du collectif.

D'autre part, il était question de valoriser la circulation des savoirs comme espace partagé de significations entre divers acteurs impliqués (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 2000). Pour les acteurs engagés sur le dispositif OAE, l'enjeu a été de repérer les communautés de pratique entre les différentes catégories de participants.

Le milieu didactique et les compétences

Le présupposé était que le milieu didactique est fait d'antagonisme et de déséquilibre (Brousseau, 1998). Comme l'énonce Brousseau, le « milieu » est « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit. » (*Ibid.*, p. 32) Il est « le système antagoniste du système enseigné, ou plutôt, précédemment enseigné. » (*Ibid.*, p. 93). Cette citation dépasse, comme l'ont montré Amade-Escot et Venturini (2009, p. 14), la tâche ou l'objet de savoir à acquérir, et fait émerger tout ce qui fonde l'environnement d'apprentissage allant de l'épistémologie des savoirs ou savoir-faire enseignés aux histoires singulières des sujets professeurs et élèves. Le milieu est, par nature et fonction, antagoniste parce que comme le précise Sensevy (2007, p. 25), il est entre l'élève et le professeur. Pour autant, ce milieu « entre » le professeur et l'élève est aussi entre l'expert devenant pédagogue, et l'enfant devenant élève. En d'autres termes, il n'existe pas un milieu, mais des milieux qui, devenant didactiques, se contrarient sans forcément s'opposer, comme décrit dans la figure 2.

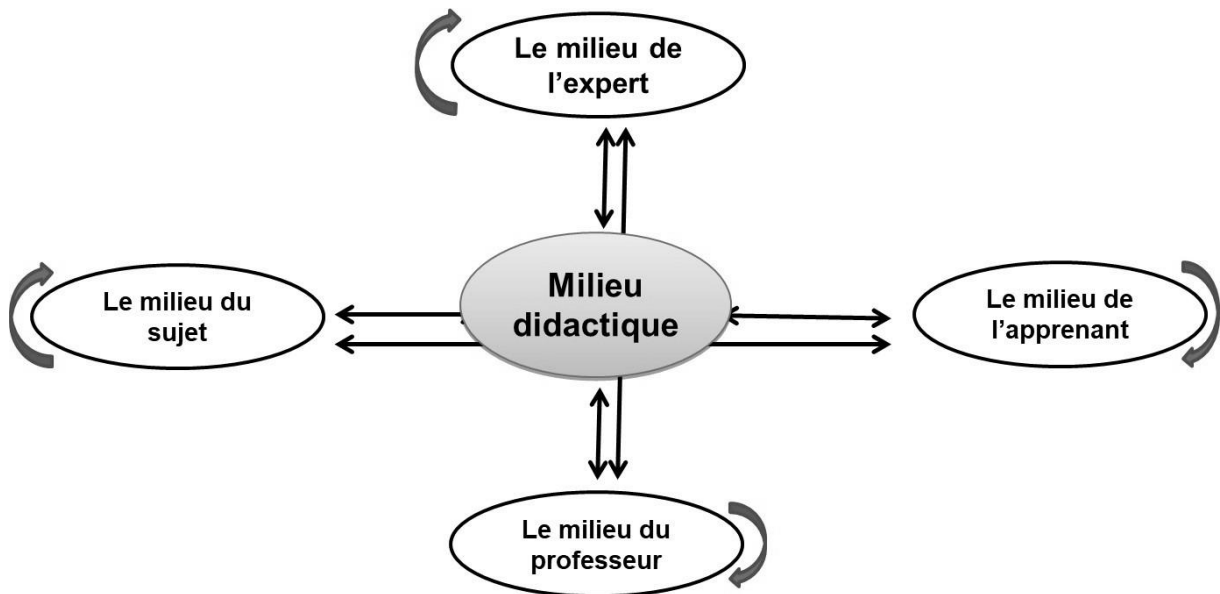


Figure n°2 : Un déséquilibre didactique au sein du milieu considéré comme système antagoniste (Terrien, 2017)

Le « palimpseste didactique » (Terrien, 2017) est une notion dérivée de celle du milieu qui permet de saisir comment les différents milieux sont modifiés par les activités réflexives des sujets (fig. 3) : les différentes strates de milieu interagissent entre elles, modifient les activités, et créent ou suscitent des interactions entre les sujets. Plus qu'il ne les sépare, le milieu didactique réunit ces différentes strates.

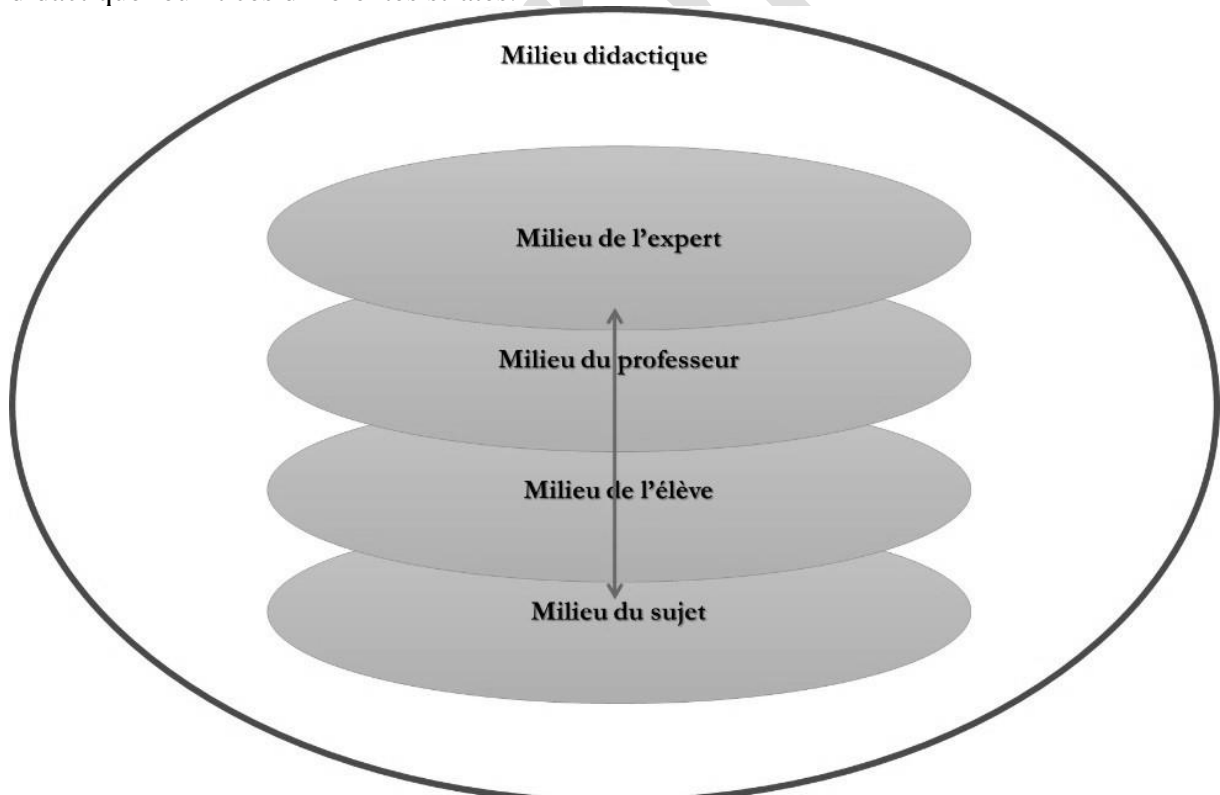


Figure n°3 : Schéma du palimpseste didactique (Terrien, 2017)

En d'autres termes, dans une situation d'enseignement-apprentissage, ce sont l'ensemble des interactions entre l'expert et le pédagogue, entre l'enfant et l'élève, et leurs environnements qui font vivre le milieu didactique comme un système antagoniste. Si les compétences peuvent être

développées, c'est parce que ce système produit des rétroactions. Dans une approche socioconstructiviste, la notion de compétence renvoie à un processus de nature hétérogène et dynamique, en situation, constitué de fonctions cognitives interagissant avec des ressources externes nécessaires à la prise en charge et à la régulation de la complexité de la situation elle-même. Autrement dit, un individu développe une compétence parce qu'il réagit à la situation qui s'impose à lui, parce qu'il tente de résoudre le problème que lui pose cette situation, parce qu'il apprend (Jonnaert, 2009). Ainsi, les interactions, les activités engendrées par l'OAE, peuvent garantir le développement des élèves, de tous les acteurs apprenants et enseignants, à condition que chaque acteur du dispositif, et principalement les enseignants, en ait conscience.

L'articulation « recherche – formation – terrain »

Partant des questions que se pose l'équipe pédagogique (professeurs de musique et professeurs des écoles), les chercheurs proposent et adaptent les questions de recherche pour rendre le travail collectif efficient.

Quels types d'interactions existe-t-il dans les situations de pratiques instrumentales (par pupitre ou en orchestre) ?

Comment les décrire et les caractériser ?

Quels impacts peut-on observer sur le développement de la situation « enseignement-apprentissage » ?

Pour être en mesure de recueillir des données sur les interactions qui se vivent dans les situations de pratiques instrumentales, le collectif (enseignants, musiciens intervenants et des chercheurs) se répartit et partage le travail de collecte et d'analyse.

Les méthodologies

Différentes méthodologies de recueil de données ont été convoquées. Il y a eu, d'abord, observation par immersion dans le milieu des protagonistes : élèves, professeurs des écoles, musiciens-intervenants et parents. La série d'observations préalables a été complétée par des captations vidéo, parfois suivis d'entretiens d'autoconfrontation simple et/ou croisée (Clot & Leplat, 2005) sur la base d'extraits choisis par les protagonistes. Ceux-ci ont été enrichis d'entretiens semi-directifs et de questionnaires. Un premier travail réalisé autour des entretiens d'autoconfrontation simple avec les enseignants de musique, les professeurs des écoles et les parents d'élèves a fait l'objet de transcriptions. À la suite de cette première phase, le collectif a extrait certaines données pour mener une enquête auprès des parents et des élèves. Par ailleurs, à chaque étape, les données ont été analysées selon une approche qualitative par analyse sémantique (Greimas, 1966 ; Lebahar, 2007 ; Prieto, 1975) et selon une approche quantitative à partir d'un questionnaire à choix multiples et à réponses libres. Ces données analysées ont été transmises aux acteurs et ont fait l'objet de comptes rendus d'actions (Bednarz, Rinaudo, & Roditi, 2015 ; Carbonneau, Castonguay, Fortier, & Sévigny, 2017) pour discussion et débat.

Les résultats

Les interactions à l'insu de l'enseignant

Les premiers constats montrent un réengagement des élèves dans les apprentissages. Ce réengagement, fondé sur des interactions corporelles, verbales et gestuelles, s'appuie sur du tissage, de l'étayage et du contre-étayage, du pilotage et une atmosphère ou éthos, propres au dispositif (Figure 4). Les autoconfrontations simples fondées sur les vidéos ont aidé les professeurs de musique à prendre conscience des types d'interactions.

Qualités des interactions

Types d'interactions

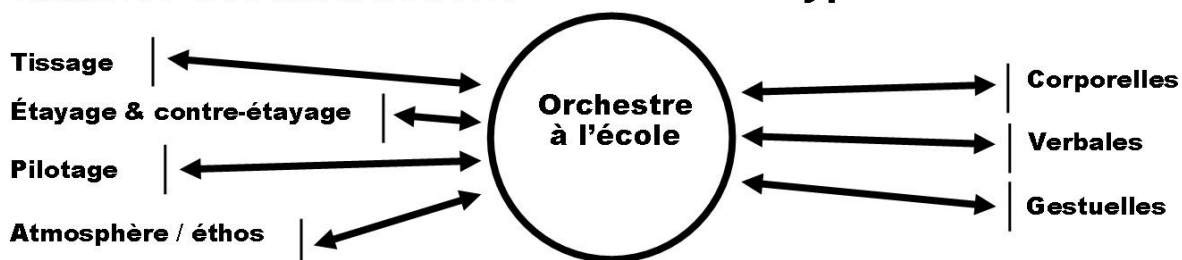


Figure n°4 : Les interactions dans l'OAE (Terrien & Tortochot, 2019a)

Par ailleurs, à la suite des comptes rendus d'action et des débats qu'ils ont suscités au sein du collectif, il a été constaté que les interactions entre chercheurs et enseignants impactaient les stratégies pédagogiques des professeurs. D'autre part, le collectif a remarqué que les élèves interagissaient parfois à l'insu des enseignants. En d'autres termes, les élèves échangeaient sur les savoirs et savoir-faire sans que l'enseignant s'en aperçoive.

Les compétences

Le dispositif OAE permet à l'ensemble des parties prenantes de développer un mécanisme de socialisation entre adultes et enfants, mécanisme parallèle au développement des compétences qui sont en jeu dans l'éducation musicale. Ces compétences musicales sont, en cycle 2 (élèves âgés de 7 à 9 ans) et 3 (élèves âgés de 10 à 12 ans) : savoir chanter, écouter et comparer, explorer et imaginer, échanger et partager. Toutes sont mises en œuvre se font à travers une pratique instrumentale au sein du dispositif de l'OAE et suscitent de nombreuses interactions entre pairs. Les élèves et les adultes font interagir des compétences sociales qui impliquent autant la sphère intrapersonnelle que celle des relations avec les autres, nuancée par la dimension socio-affective et les enjeux professionnels (voir Figure 5). En ce sens, l'orchestre à l'école est un dispositif favorable au développement des compétences scolaires et sociales tout en répondant à son objectif initial : des enfants en difficulté réussissent à saisir de nouvelles portes pour entrer dans le train des apprentissages.

Compétences

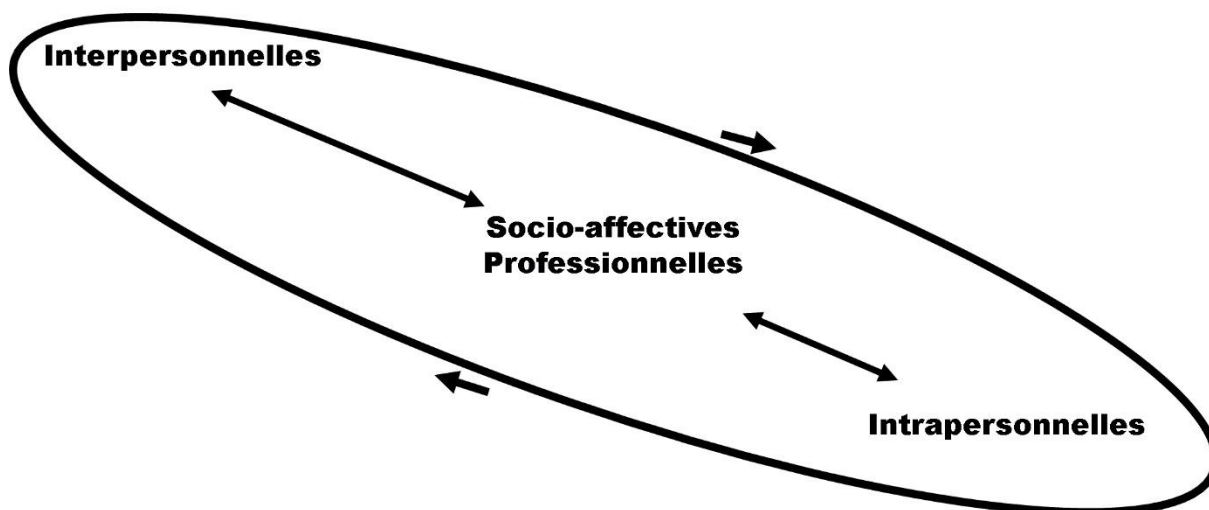


Figure n°5 : Le développement des compétences dans l'OAE (Terrien & Tortochot, 2019a)

Dans le cas d'un apprentissage artistique, les compétences sont multiples et sont exercées en situation dans l'expérience. Elles sont autant spécifiques, en lien, par exemple, avec la discipline musicale, que transversales, autrement dit traversant toutes les disciplines enseignées à l'école (Vendramini, Scherb & Safourcade, 2014) comme le Français (s'exprimer oralement), les Mathématiques (compter), ou encore les Sciences et vies de la terre (comprendre la respiration). Il s'agit autant de compétences scolaires (savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter) que de compétences sociales (vivre ensemble ; respect d'autrui) développées par les élèves. Le vivre ensemble en est une des pierres angulaires. Et les situations dans lesquelles ces compétences se développent sont autant intrapersonnelles (l'apprenant qui apprend) qu'interpersonnelles (l'apprenant qui interagit avec d'autres apprenants et avec l'enseignant) que socioaffectives et professionnelles (tous les acteurs qui apprennent à vivre dans le collectif du dispositif OAE).

L'enquête de terrain

Cette enquête fait suite aux débats qui ont nourri le collectif à partir des premières données. Elle a permis d'approfondir le travail du collectif sur les comportements des élèves, des parents et sur le développement des compétences. La passation des deux questionnaires, l'un destiné aux élèves, l'autre aux parents, a été menée sous la responsabilité des professeurs des écoles, membres du collectif. Les 68 élèves de 8 à 11 ans des trois classes engagées dans l'OAE et 40 parents volontaires y ont répondu.

Classes	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Rien
CE2	4	30	8	3
45 élèves	9%	67%	18%	7%
CM1/CM2	5	13	20	0
23 élèves	22%	57%	88%	0%
Tous	9	43	28	3
68 élèves	13%	63%	41%	4%

Tableau n°1 : Les réponses des élèves et des parents à l'enquête de terrain (Terrien & Tortochot, 2019b)

Côté déclaratif des élèves

Les questions posées aux élèves abordent le comportement à l'école, l'engagement dans le travail, et le « vivre ensemble ». Les élèves répondent qu'ils n'ont pas modifié leur comportement ou attitude à l'école (66 %) et en classe (54 %), vérifié en partie pour les 10-11 ans par les savoir-être déclarés, mais moins probants chez les 8-9 et 9-10 ans. En revanche, ce résultat n'est pas vérifié pour le travail en classe puisque 69 % des élèves déclarent ne pas avoir été influencés par l'OAE, dont 75 % chez les 10-11 ans. Pour autant, 71 % déclarent avoir amélioré leur concentration au travail. 53 % affirment avoir amélioré leur comportement dans le travail en groupe, et 66 % des 8-9 et 9-10 ans et 48% des 10-11 ans disent mieux écouter et 55 % mieux se concentrer (figure 6).

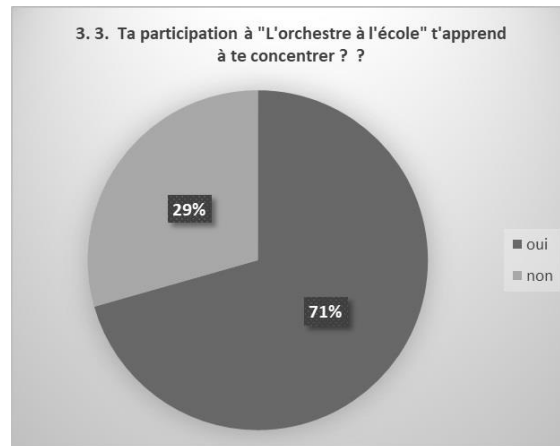


Figure n°6 : Les réponses des élèves sur leur concentration à l'école (Terrien & Tortochot, 2019b)

Sur le « vivre ensemble », considéré comme un savoir fondamental dans le programme de l'éducation nationale en France, 50 % déclarent plus respecter les copains, même si le résultat est à nuancer : 60 % de oui chez les 8-9 et 9-10 ans, et 66 % chez les 10-11 ans.

Enfin, 9 élèves sur 68 (13 %) reconnaissent avoir acquis des savoirs nouveaux grâce à l'OAE. 43/68 (63 %) déclarent avoir acquis des savoir-faire principalement musicaux dont 51 % attestent d'une envie de jouer de la musique plus souvent. 28/68 (41 %) déclarent développer des savoir-être nouveaux à l'école et dans la classe. Seuls 3/68 (4 %) déclarent n'avoir rien appris.

Côté déclaratif des parents

Les questions posées aux parents visaient à mesurer l'impact du dispositif OAE sur leur enfant, tant dans l'engagement au travail que sur le comportement. Parmi les 40 parents ayant répondu au questionnaire, 55 % déclarent ne pas avoir remarqué une augmentation de la motivation de leur enfant même si 50 % d'entre eux reconnaissent un impact de l'OAE sur son comportement. D'autre part, pour 52 % des parents, le dispositif n'a pas modifié leur relation à l'école (figure 7), et ils n'ont pas remarqué d'impact significatif sur les apprentissages de leur enfant.

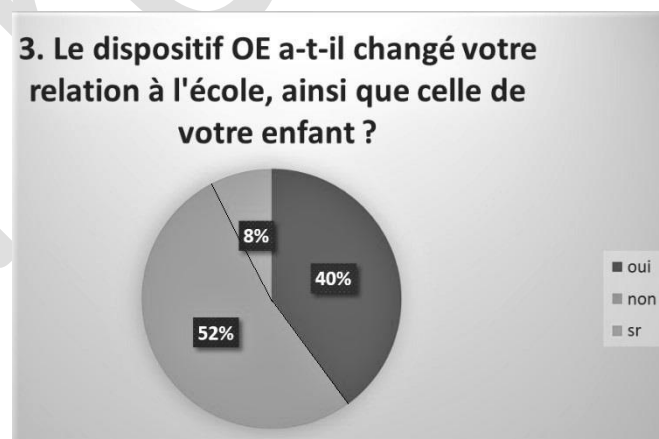


Figure n°7 : Les réponses des parents sur leur relation à l'école (Terrien & Tortochot, 2019b)

Enfin, force est de constater que l'influence du dispositif OAE ne semble pas modifier significativement leurs pratiques culturelles : 37 % concerts ; 17 % cinéma ; 15 % théâtre ; 5 % autres ; 26 % aucune.

L'impact du dispositif sur l'environnement scolaire et les apprentissages des élèves

Si le dispositif laisse à penser un gain social, voire cognitif et conatif, cette enquête ne permet pas de le vérifier, et ne dit rien de l'impact de l'enseignement dispensé sur le développement du citoyen (élèves et/ou parents).

L'enquête ne montre pas de gains significatifs sur le plan comportemental : les parents et les élèves déclarant dans leur majorité n'avoir pas changé leur relation à l'école.

Mais elle corrobore un certain nombre de constats relevés par l'observation des répétitions, notamment dans le réengagement des élèves dans un travail coopératif par la pratique instrumentale collective.

Discussion

Trois points forts semblent se dégager des résultats qui émergent de cette recherche participative intercatégorielle autour du dispositif de l'OAE. Le premier point concerne les différentes prises de conscience de l'impact du dispositif par l'ensemble des acteurs à travers l'analyse des données et les comptes rendus d'étapes. Tout d'abord, on constate que les élèves se réengagent dans les apprentissages, manifestant plus de motivation et d'autonomie dans le travail⁴ : le rapport à autrui est différent, grâce à une forme de socialisation (partage, travail en groupe, meilleure écoute, appréciation du travail coopératif) ; le rapport à soi-même est modifié (estime de soi, prise de confiance, gain de maturité, dépassement de soi) ; l'imagination et la créativité s'expriment par et avec la musique ; une meilleure compréhension du monde qui l'environne. En ce sens, les compétences développées sont autant scolaires que sociales, spécifiques et transversales. En même temps que les apprenants développent une compétence musicale, ils développent un vivre ensemble qui modifie la situation, le milieu didactique.

Les résultats montrent aussi une modification dans l'activité des professeurs tant dans leurs modalités de transmission des savoirs que dans l'organisation du milieu de travail. En effet, les interactions entre élèves, entre élèves et professeurs des écoles, entre parents et professeurs des écoles, entre élèves et parents, sont apparues au grand jour. Ces interactions se font principalement à l'insu des musiciens intervenants qui, en conséquence, ont modifié, progressivement, leurs dispositifs d'enseignement. Les professeurs des écoles ont vu également comment les apprentissages et le développement de toutes les compétences, scolaires et sociales dans les pupitres d'instruments, ont besoin des interactions avec tous les apprenants (élèves et parents), et pas seulement avec les musiciens intervenants. Ils ont ainsi envisagé autrement leurs rapports aux élèves et aux parents.

Le deuxième point fort montre en quoi cette recherche participative intercatégorielle avec sa démarche d'investigation a modifié le dispositif OAE et le contexte scolaire sans pour autant engendrer une nouvelle ingénierie didactique. En effet, il y a eu implication et identification des interactions entre parents, élèves, enseignants et musiciens intervenants. Mais les modifications dans l'activité d'enseignement ont été réalisées au cas par cas, adaptées à chaque situation : ici le musicien intervenant avec son groupe de pupitre ; ici le professeur des écoles avec sa classe, etc.

Le troisième point fort permet de valider la transformation de la communauté de pratiques qui implique parents, élèves, enseignants et musiciens intervenants dans l'OAE, par le dispositif de recherche participative. En effet, la « circulation des savoirs » induite par le dispositif OAE est questionnée par le dispositif de recherche. Les savoirs théoriques et d'expérience sont étendus

⁴ Une autre forme d'engagement se manifeste dans l'école. Elle passe par le respect du matériel instrumental : le rapport des enfants à l'instrument est fait de gestes attentionnés, de concentration, de considération. Il s'en dégage une atmosphère apaisée.

aux espaces de coopérations entre élèves, parents et enseignants : parce que les compétences scolaires, sociales, spécifiques et transversales sont abordées dans une situation propice à ce développement. Ainsi, si l'OAE n'a pas modifié le rapport à l'école des parents, ça n'est pas parce que l'influence du dispositif est nulle. C'est parce que l'OAE, qui existe depuis dix ans au sein de cette école, a progressivement modifié la relation des parents à l'école, en dépassant leurs craintes et leurs réticences face à l'institution, et en intégrant les familles dans le dispositif d'apprentissage (tant musical que scolaire, plus généralement). En somme, il n'y a plus d'enjeux par rapport au contexte de départ (évolution depuis la création de l'OAE) et les familles ne sont plus en position de rejet de l'école. De fait, l'objet investigué par la recherche participative a permis de conforter les attendus de la communauté de pratique.

L'ensemble de ces points montre que cette recherche participative intercatégorielle a permis de valider le principe du système antagoniste nourri par les différents types et niveaux d'interactions entre les acteurs. Pour reprendre le principe du palimpseste didactique, il y a production de rétroactions sur les connaissances des sujets, qu'ils soient enseignants ou apprenants.

Conclusion

Ce papier, inscrit dans le pôle 1 du colloque international francophone sur les recherches participatives, livre des résultats aussi bien qualitatifs que quantitatifs. L'analyse des données et les comptes rendus d'étapes font émerger des prises de conscience portant sur l'activité d'enseignement des professeurs, sur l'organisation de leur milieu de travail. Si cette recherche participative intercatégorielle a permis au collectif de mieux comprendre la nature, les fonctions et l'impact des interactions entre apprenants (élèves, professeurs, parents), elle a aussi fait surgir de nouvelles connaissances sur leurs modalités et a révélé les limites de l'action liées aux contraintes institutionnelles. Ces points de tension sur la compréhension des finalités de la recherche participative renouvellent l'approche de la formation.

Les perspectives qu'offre la recherche participative fondent de nouvelles compétences tant dans le domaine de l'enseignement que dans celui de la recherche. Elle les valorise par un transfert dans la formation continue, par le développement d'axes de formation sur l'agir enseignant, et par les coopérations entre partenaires de l'école (associations, artistes, entreprises, etc.). Ces points de tension sur la compréhension des finalités de la recherche participative renouvellent l'approche de la formation.

D'autre part, ce type de recherche participative renforce l'analyse du milieu didactique comme système antagoniste. En effet, l'analyse des situations de cours montre la variété des interactions et permet aux enseignants de prendre conscience de ce qui se joue en classe. En revanche, les résultats des enquêtes auprès des élèves et de leurs parents révèlent que, si le dispositif orchestre à l'école améliore le vivre ensemble et le réengagement des élèves dans leur scolarité, il n'assure pas leur pérennité. La viabilité du dispositif reste l'affaire de tous : le collectif doit continuer à faire interagir les différents acteurs.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43. doi:10.4000/educationdidactique.407.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 59-72.

- Barreteau, Olivier, Bots, Pieter W. G., & Daniell, Katherine A. (2010). A framework for clarifying "participation" in participatory research to prevent its rejection for the wrong reasons. *Ecology & Society*, 15(2), 1-22.
- Bednarz, Nadine, Rinaudo, Jean-Luc, et Roditi, Eric (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In Brousseau, G. (éd.), *La théorie des situations didactiques* (pp. 115-160). La pensée sauvage.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. Doi :10.4000/educationdidactique.543.
- Carbonneau, H., Castonguay, J., Fortier, J., Fortier, M. & Sévigny, A. (2017). La recherche participative. Mieux comprendre la démarche pour mieux travailler ensemble. Participation sociale des aînés, CRSH 2013-2017, https://www.ivpsa.ulaval.ca/sites/ivpsa.ulaval.ca/files/la_recherche_participative_-_f.pdf.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316. doi :10.3917/th.684.0289.
- Dupont, N. (2015). L'éducation artistique : des enjeux de formation globale et d'émancipation d'un enfant-élève-apprenant créateur et citoyen. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 56, 117-128. Accédé le 30/06/2020, à l'adresse http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_56_1_1012.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lejeune, B. (2019). La refondation de l'éducation prioritaire : orientations et révision de la carte. *Administration & Éducation*, 164(4), 17-21. doi :10.3917/admed.164.0017.
- Lebahar, J.-C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture. Désir, pertinence, coopération et cognition*. Lavoisier.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Morrisette, J. (2015). Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 103-118. Accédé le 30/06/2020, à l'adresse <http://revues.armand-colin.com/sciences-leducation/carrefours-leducation/carrefours-leducation-ndeg-39-12015/analyse-interactionniste-complementarite-positions-savoir-recherche>.
- Prieto, L. J. (1975). *Pertinence et pratique. Essai de sémiologie*. Editions de Minuit.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-51). Presses Universitaires de Rennes.
- Terrien, P. (2017). *De la musicologie à la didactique de l'enseignement musical : vers une musicologie didactique*. [Habilitation à diriger des recherches, Mémoire de synthèse, Université Lumière Lyon 2].
- Terrien, P., & Tortochot, E. (2019a). Le dispositif « Orchestre à l'école » : entre épistémologie pratique de l'enseignant et interactions des élèves. Papier présenté au colloque *Créer pour éduquer. La place de la transversalité. Une éducation démocratique par les arts*, Aix-en-Provence. Accédé le 30/06/2020, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02151367>.
- Terrien, P., & Tortochot, E. (2019b). L'orchestre à l'école. Un autre regard sur l'éducation. Papier présenté au Séminaire *Projets DAFIP Recherche Formation Terrain*, Marseille. Accédé le 30/06/2020, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02085255>.

- Vendramini, C., Scherb, A., & Safourcade, S. (2014). Éducation artistique à l'école primaire : questionner les points de vue. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 513-535. doi:10.7202/1029072ar.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246. doi:10.1177/135050840072002.
- Zask, J. (2003). *Art et démocratie. Les peuples de l'art*. Presses Universitaires de France.

Pré-print