

Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Supérieur.

- AKKARI ABDELJALIL, PAYET JEAN-PAUL (Éd.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification, 2010*
- AUDIGIER FRANÇOIS, CRAHAY MARCEL, DOLZ JOAQUIM (Éd.), *Curriculum, enseignement et pilotage, 2006*
- BAUDOIN JEAN-MICHEL, FRIEDRICH JANETTE (Éd.), *Théories de l'action et éducation, 2001*
- BRONCKART JEAN-PAUL, GATHER THURLER MONICA (Éd.), *Transformer l'école, 2004*
- CHATELANAT GISELA, PELGRIMS GRETA (Éd.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, 2003*
- COLLET ISABELLE, DAYER CAROLINE (Éd.), *Former envers et contre le genre, 2014*
- DASEN PIERRE R., PERREGAUX CHRISTIANE (Éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?, 2002*
- DOLZ JOAQUIM, OLLAGNIER EDMÉE (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation, 2002*
- DORIER JEAN-LUC, LEUTENEGGER FRANCA & SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), *Didactique en construction, constructions des didactiques, 2013*
- FLOUZIS GEORGES, HANHART SIEGFRIED (Éd.), *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses, 2011*
- FILLIETTAZ LAURENT, SCHUBAUER-LEONI MARIA-LUISA (Éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives, 2008*
- HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation, 2001*
- HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation, 2009*
- LEUTENEGGER FRANCA, SAADA-ROBERT MADELON (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation, 2002*
- LIGOZAT FLORENCE, CHARMILLOT MARYVONNE, MULLER ALAIN (Éd.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation, 2016*
- LUSSI BORER VALÉRIE, DURAND MARC, YVON FRÉDÉRIC (Éd.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation, 2015*
- MAULINI OLIVIER, MONTANDON CLÉOPÂTRE (Éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variations, 2005*
- MERHAN FRANCE, RONVEAUX CHRISTOPHE, VANHULLE SABINE (Éd.), *Alternances en formation, 2007*
- MORO CHRISTIANE, RICKENMANN RENÉ (Éd.), *Situation éducative et significations, 2004*
- MOTTIER LOPEZ LUCIE, FIGARI GÉRARD (Éd.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques, 2012*

FLORENCE LIGOZAT,
MARYVONNE CHARMILLOT,
ALAIN MULLER (ÉD.)

Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation



Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2016
Rue du Bosquet, 7 – B1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : juillet 2016
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2016/XXXXXX/XXX

ISSN 1375-4459
ISBN 978-2-8073-0198-6

Sommaire

Introduction	
Acteurs de la recherche en éducation : quels partages des savoirs ?	7
<i>Florence Ligozat, Maryvonne Charmillot & Alain Muller</i>	

LE PARTAGE DES SAVOIRS COMME RECHERCHE D'UNE ÉGALITÉ DES VOIX

Construction polyphonique des savoirs lors de recherches avec interprètes	35
<i>Myriam Gremion & Nilima Changkakoti</i>	
Clivages et passerelles entre chercheurs et praticiens. Étude du fonctionnement d'un « Change Laboratory » au Botswana	57
<i>Denise Shelley Newnham</i>	
Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens : questions épistémologiques autour du travail d'analyse des données	77
<i>Marco Allenbach</i>	
Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche	99
<i>Kristine Balslev & Roxane Gagnon</i>	

ENSEIGNANTS, DIDACTIENS : ORGANISER LES CONDITIONS DU PARTAGE DES SAVOIRS POUR ENSEIGNER

La collaboration entre enseignants et chercheurs dans les projets « Maison des Petits » : partage ou co-construction de savoirs ?	121
<i>Francia Leutenegger, Gláís Sales Cordeiro & Carole Veuthey</i>	
Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France	143
<i>Florence Ligozat & Corinne Marlot</i>	
La coopération entre professeurs et chercheurs pour la conception, la réalisation et l'observation d'un enseignement en mathématiques : une double interaction didactique ?	165
<i>Serge Quilio & Mireille Morellato</i>	
Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus <i>lesson study</i> : quel partage des savoirs ?	189
<i>Anne Clerc-Georgy & Stéphane Clivaz</i>	

SAVOIRS, ACTIONS, NARRATIONS : PARTAGER L'EXPÉRIENCE DU TRAVAIL

- Un dispositif d'autoconfrontation pour « faire connaissance »
avec les modérateurs des bus nocturnes genevois 211
Kim Stroumza & Sylvie Mezzena
- Partage de savoirs et action professionnelle en partage. Une recherche
en didactique professionnelle 229
Paul Olry
- L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse
d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative 251
Nicolas Perrin & Katja Vanini De Carlo

MISE EN PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE

- Les ambiguïtés du partage des savoirs au sein du processus de recherche
en sciences sociales, une approche grammaticale 275
Jean-Louis Genard & Marta Roca i Escoda
- Notices biographiques 299
- Table des matières 309
- Collection Raisons éducatives 317

Introduction

Acteurs de la recherche en éducation : quels partages des savoirs ?

**Florence Ligozat, Maryvonne Charmillot
& Alain Muller**
Université de Genève

Les processus de recherche dans le domaine de l'éducation et de la formation impliquent diverses formes de relations entre des praticiens et usagers des institutions d'enseignement et de formation¹ d'une part, et des chercheurs, investigateurs de pratiques d'enseignement-apprentissage et de formation d'autre part. Au-delà des dispositifs de recherche qui s'inscrivent explicitement dans des approches dites « collaboratives », « coopératives » ou « participatives », il s'agit de proposer une réflexion théorique, épistémologique et méthodologique sur les conditions du partage des savoirs entre les différents acteurs dans la temporalité des processus de recherche relevant des sciences de l'éducation. La formulation d'un tel objectif appelle nécessairement une problématisation des termes employés pour désigner les rapports entre les chercheurs et les autres acteurs (« partage », « collaboration », « coopération », « participation », etc.), de manière à échapper aux implicites liés à leur polysémie. Il semble par ailleurs inévitable de considérer les rapports entre les acteurs des processus de recherche sous l'angle des théories et modèles sous-jacents, de leurs finalités, mais aussi de leurs retombées effectives. Une telle ambition pourra paraître bien vaste en

1. Cette formule pourrait surprendre. Nous aurions pu parler seulement de « praticiens » ou « professionnels en prise directe avec le travail d'éducation, d'enseignement et de formation », mais avec le terme « usagers des institutions d'éducation et de formation » nous souhaitons inclure (ou ne pas exclure *a priori*) les processus de recherche portant sur les apprentissages scolaires et expérientiels (informels), impliquant une relation directe entre chercheurs et apprenants.

regard de la pluralité du champ des recherches en sciences de l'éducation et des profils des recherches qui s'y déploient. Sans prétendre à une couverture exhaustive des différents types de recherches menées dans le domaine, cet ouvrage ancre la problématisation du partage des savoirs dans un ensemble d'études empiriques pour lesquelles les contributeurs ont été invités à (re)questionner les rapports entre chercheurs et praticiens/usagers développés dans la temporalité d'un (ou plusieurs) processus de recherche qu'ils ont eu l'occasion de mener. Nous proposons ainsi de créer les conditions d'une réflexion sur le « partage des savoirs » entre chercheurs et acteurs d'instances socio-éducatives.

POURQUOI PARLER DE « PARTAGE DES SAVOIRS » DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ?

Aspects sémantiques généraux

L'évolution de nos sociétés démocratiques est marquée par l'accroissement d'une demande de participation de la part de multiples acteurs sociaux (Zask, 2011) ainsi que par un processus de rationalisation et de désenchantement affaiblissant l'autorité et la légitimité des institutions (Dubet, 2002, 2005). Depuis quelques années, on constate ainsi la promotion de nombreuses démarches dans la société, visant plus ou moins explicitement un meilleur « partage des savoirs » issu de la recherche scientifique. Pour donner quelques exemples, le terme de « partage des savoirs » se trouve au cœur de la description des missions de certaines universités et hautes écoles, voire de certains grands groupes industriels². Plus explicitement, « Partage du savoir » est aussi le titre d'une collection des Presses universitaires de France, visant à publier des travaux universitaires primés par un jury organisé par le journal *Le Monde*, à destination du grand public³. Edgar Morin, président du jury, présente la collection en ces termes :

Partage du savoir est une collection qui tend à rendre compte des réalités complexes, des préoccupations humaines et contemporaines. Elle a vocation à dépasser le seul cadre disciplinaire de la recherche universitaire. Il s'agit ici de rétablir les passerelles entre la science et le citoyen.⁴

Dans ces différents exemples, le transfert, la diffusion ou la vulgarisation de savoirs et/ou de technologies sont fréquemment en jeu, avec en toile de fond un principe qui veut minimalement que ceux qui sont en situation

2. Groupe Suez : <http://www.savoirspartages-suez-environnement.com/#!/fr/home/>

3. Il s'agit de la publication de travaux de thèses dans des versions vulgarisées pour un public tout de même « averti », de notre point de vue.

4. http://www.puf.com/Collections/Partage_du_savoir

de produire des savoirs en fassent profiter le plus grand nombre. Dans ce sens, le « partage » consiste surtout en une circulation de savoirs élaborés dans une sphère d'activité donnée (laboratoire universitaire, centre d'application technologique) vers d'autres sphères à des fins humanistes, pratiques, économiques, voire politiques, au prix de certaines transformations⁵, permettant de rendre ces savoirs accessibles et fonctionnels.

Jacobi et Schiele (1990) ont pointé deux grands paradigmes d'investigation des pratiques de diffusion scientifique dans le domaine des sciences de la nature et des techniques. Dans les années 1970, la thèse de la rupture domine, qui postule que la dissociation entre les scientifiques et le grand public résulte d'une communication rompue. L'écart entre le langage de l'expert et celui du novice, le décalage entre les savoirs scolaires et les développements scientifiques de pointe nécessitent l'intervention d'une instance vulgarisatrice qui propose une mise en récit des savoirs établis par les scientifiques. La possibilité d'un partage des savoirs par une meilleure fonctionnalité de la communication est cependant contestée. Pour Roqueplo (1974), ces tentatives sont vouées à l'échec pour un ensemble de raisons épistémologiques, pédagogiques et socio-politiques. Si l'on admet que la connaissance scientifique repose sur « une confrontation systématique de la logique et de l'expérience » (Monod, 1970, cité par Jacobi & Schiele, 1990, p. 88), la vulgarisation scientifique ne peut restituer une expérience collectivement partagée qui permette de discuter les modèles et théories présentés. L'absence d'une communication réciproque, conjuguée à l'absence d'un référent empirique partagé, conduisent à une naturalisation des savoirs scientifiques dans leurs aspects formels, entretenant le mythe d'une compétence scientifique hors de portée du profane. Paradoxalement, le partage des savoirs sur le mode de la vulgarisation scientifique aurait une fonction idéologique, celle de minimiser la hiérarchie établie par ceux dont le pouvoir repose sur la rétention des savoirs, tout en renforçant cette hiérarchie.

La thèse de la continuité, quant à elle, fait son apparition dans le contexte du tournant pragmatique de la sociologie⁶, dans les années 1980. Elle se fonde sur le fait que les procédés discursifs d'exposition en usage dans le champ scientifique ne diffèrent pas significativement de ceux de la vulgarisation ; l'un et l'autre sont des processus sociaux qui font appel

5. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage formel, les transformations subies par les savoirs destinés à être enseignés ont été thématiques par Verret (1975) et par Chevallard (1985/1991) avec le concept de « transposition » qui rend compte des contraintes propres à la mise en texte des savoirs.

6. Le tournant pragmatique en sociologie est caractérisé par la volonté de dépassement des clivages entre l'individu et le collectif, à travers l'étude des modes d'engagement des acteurs dans les structures sociales. L'analyse des discours est une des techniques privilégiées pour rendre compte des logiques d'acteurs en situation et montrer ainsi que les comportements ne sont pas exclusivement déterminés par les structures sociales.

à l'interdiscursivité, selon des rhétoriques proches visant à convaincre et recruter des « alliés » (Latour, 1985). Dans cette optique, il est moins question de partage de savoirs que de diversification des pratiques de socio-diffusion des concepts et des théories à l'intérieur du champ scientifique. Dans cette veine, l'analyse sociologique des processus d'innovation dans le domaine des sciences et techniques recourt au concept de « traduction » (Akrich, Callon & Latour, 2006) pour montrer comment certains acteurs s'érigent en porte-parole d'autres acteurs, tout en transformant leurs positions, permettant la mise en réseau d'activités hétérogènes.

Ces dernières années, le problème du (dé)cloisonnement de l'activité de recherche productrice de savoirs est plus que jamais d'actualité en regard des problèmes posés par certaines retombées impensées des savoirs scientifiques et techniques vis-à-vis des êtres vivants et de leur environnement. De nouvelles formes d'implication de la société civile dans les activités de recherche scientifique apparaissent, soutenues par des préoccupations d'ordre écologique, sanitaire ou éthique (Le Crosnier, Neubauer & Storup, 2013). D'une part, des « sciences participatives »⁷ sont rendues possibles notamment par la mise en réseau sur le web de données produites individuellement et/ou séparément au sein de collectifs d'investigation, dont le croisement ouvre des perspectives de co-construction de nouveaux savoirs, qui, aux dires des collectifs soutenant ces initiatives, ne pourraient être construits dans le cadre des structures classiques (laboratoires universitaires, unités de recherche et développement industriel, etc.). D'autre part, il s'agit de produire des connaissances qui ont un réel intérêt scientifique pour les chercheurs académiques et qui répondent aux besoins des partenaires associés. Pour le collectif Sciences Citoyennes (2014),

les convergences nécessaires pour mettre en œuvre ces connaissances impliquent des pratiques, un système de valeurs et des finalités qui lui sont propres et qui diffèrent en partie de ce qui est mis en œuvre autant dans la recherche académique évaluée par les pairs que dans la recherche industrielle évaluée par les retours financiers sur investissement.

Toutefois, ce positionnement « participatif-citoyen » ne fait pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Le débat porte sur le statut des connaissances qui résultent de ces projets collaboratifs, avec en ligne de mire la qualité méthodologique des recherches conduites et les risques de dérives idéologiques au service de certains courants politiques.

Avec la montée en puissance des technologies d'information et de communication numérique, « partager les savoirs » est aussi devenu le mot d'ordre de l'organisation de collectifs virtuels au sein desquels divers

7. <http://www.naturefrance.fr/sciences-participatives/presentation>

acteurs collaborent pour faire part de leurs expériences, proposer des techniques, échanger des compétences afin de trouver des réponses aux questions auxquelles les acteurs s'affrontent au quotidien ou dans leurs pratiques professionnelles. Dans cette configuration, le partage consiste en une mutualisation de savoirs portés par les acteurs individuels dans le cas de communautés d'intérêts, pouvant se prolonger par la construction de nouveaux savoirs propres à une pratique partagée au sein de la communauté, prenant alors la tournure d'une communauté de pratiques (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003). Dans le sens d'une mutualisation, ce sont des rapports horizontaux qui prévalent entre des acteurs individuels mus par des besoins symétriques, par contraste avec le mouvement de mise en circulation orientée qui caractérise le transfert et/ou la diffusion d'une sphère d'activité à une autre, et dans lequel il existe une asymétrie entre des positions de « producteurs » et des positions de « récepteurs » ou d'« utilisateurs » des savoirs.

D'une façon générale, ces exemples de démarches peuvent être replacés dans le cadre de l'évolution « vers les sociétés du savoir », pour reprendre le titre du rapport mondial de l'UNESCO (2005), rappelant que la culture scientifique doit donner à chacun la capacité de saisir les enjeux liés aux grands domaines scientifiques. Le chapitre 10, « De l'accès à la participation : vers des sociétés du savoir pour tous » se pose en rupture avec la logique du rapport producteur/utilisateur :

Le savoir ne saurait être consommé comme un produit fini, « packagé » et prêt à l'emploi – même lorsqu'il se transmet sous forme d'information. Les sociétés du savoir ne seront des sociétés du savoir *pour tous* qu'à condition que nous puissions dépasser dans les faits cette opposition asymétrique entre producteurs et utilisateurs de contenus cognitifs. (p. 171, ce sont les auteurs qui soulignent)

Ces recommandations visent prioritairement la réduction des inégalités d'accès aux savoirs dans les différents pays, mais on ne peut négliger leur impact quant à la manière de penser la production des savoirs dans les sociétés tout court, et donc la place de l'activité de recherche productrice de savoirs en regard des acteurs concernés par ces savoirs. Les nombreuses initiatives locales, nationales ou supranationales pour rapprocher les citoyens du fonctionnement de la science, de même que les critiques adressées aux sciences « rapides » qui se développent de manière confinée, dans la compétition entre quelques experts et loin de tout débat démocratique sur leurs retombées, témoignent de cette dynamique (Stengers, 2013).

À travers les exemples évoqués, la notion de « partage des savoirs » ne renvoie pas à un partage « à parts égales », qui résulterait d'une « division » ou d'une « partition » d'un corps de savoirs monolithiques entre différents acteurs ou entités sociales. La notion de partage, ici, signifie

minimalement *favoriser l'accès d'Autrui à des savoirs dont il ne dispose pas déjà*. De plus en plus, cependant, la tendance est *d'impliquer cet Autrui dans des formes de co-construction de savoirs*. Pour autant, peut-on dire que tous les acteurs engagés dans de telles formes de « partage des savoirs » ont accès aux mêmes savoirs ? Qu'est-ce qui est réellement partagé dans les formes de collaboration qui se mettent en place ? Qu'est-ce qui n'est pas ou ne peut pas être partagé, et pourquoi ? En ouvrant l'activité de recherche à différents types d'acteurs, on peut avancer l'idée que de nouvelles postures de recherche se créent, débouchant sur une diversification des savoirs produits au sein de ces collectifs en lien avec des usages et des pratiques spécifiques de chaque type d'acteurs. Cette diversification est-elle en mesure de permettre une meilleure intégration des activités scientifiques dans la société ? Les réponses à ces questions très globales concernant le développement des sciences en général dépassent le cadre du présent ouvrage. Ces questions nous paraissent toutefois pouvoir être nourries d'une manière originale, en examinant les formes de « partage des savoirs » dans le cadre spécifique du champ des recherches en éducation.

Résonnances dans le champ de l'éducation

Si l'on se place maintenant dans le contexte des savoirs développés à propos de l'éducation et de la formation, la question du « partage des savoirs » se pose *a priori* à différentes échelles et dans différentes instances de la société (décideurs politiques, parents, enseignants, chefs d'établissement, acteurs de la société civile, etc.) et minimalement à travers l'usage qui est fait des résultats des recherches. On note d'emblée que le partage des savoirs produits dans le champ des sciences de l'éducation auprès du grand public est très faible, voire inexistant. La diffusion semble restreinte, à propos de l'enseignement et de la formation tout au moins, à un public d'enseignants, de directeurs d'établissement, de formateurs, d'éducateurs, etc., c'est-à-dire les acteurs mêmes des systèmes socio-éducatifs, à travers des ouvrages spécialisés et des revues professionnelles. Lorsque ces savoirs entrent dans l'espace public plus large, c'est généralement sous la forme de rapports soumis aux instances politiques en charge de réformer les systèmes éducatifs. Les rédacteurs de ces rapports se livrent alors à un exercice de traduction (au sens de Akrich, Callon & Latour, 2006), destiné à faire exister un point de vue au sein d'une sphère décisionnelle soumise à de nombreuses influences, et au prix de certaines réifications qui génèrent parfois des effets impensés au niveau des acteurs⁸.

8. En la matière, on citera par exemple le cas du « rapport Rocard » sur l'enseignement scientifique en Europe (Rocard et al., 2007) qui établit un lien entre la désaffection des

En revanche, une spécificité des recherches dans le domaine de l'éducation et de la formation tient à ce que celles-ci font intervenir les acteurs concernés par les savoirs produits, dans le processus même d'élaboration de ces savoirs. Ainsi le partage des savoirs des sciences de l'éducation n'est pas seulement une affaire de transfert, de diffusion, de mise en circulation ou même de restitution des résultats de recherche (Dayer, Schurmans & Charmillot, 2014) ; c'est aussi, et peut-être même prioritairement, une affaire de rapports entre chercheurs et acteurs des systèmes d'éducation et de formation, au sein desquels s'élaborent divers types de savoirs sur ces systèmes. La question de la confrontation de la logique et de l'expérience évoquée précédemment, et qui ferait cruellement défaut dans le partage des savoirs scientifiques sur le mode de la vulgarisation, se pose sous un jour différent. En acceptant de participer à une recherche – même sur un mode le plus expérimental qui soit – les acteurs des institutions d'éducation et de formation deviennent partie intégrante de l'univers empirique des chercheurs, tout en se forgeant eux-mêmes une certaine expérience dans le cours du processus de recherche. Finalement, les processus de recherche dans ce domaine sont d'emblée « participatifs », selon l'usage commun de ce terme (Zask, 2011). L'objectif de ce numéro de *Raisons éducatives* est cependant bien d'inviter les auteurs à dépasser cette acception commune de la notion de participation, de collaboration, de coopération, etc., en tentant de caractériser finement les rapports entre les différents acteurs impliqués dans les processus de recherche, en distinguant notamment, nous le verrons plus avant, différents moments dans la construction des savoirs. Autrement dit, quels sont les obstacles spécifiques au « partage des savoirs » pour les chercheurs travaillant dans le domaine de l'éducation et de la formation ?

Dans ce domaine comme ailleurs, le partage des savoirs semble faire l'objet d'une « demande » croissante à travers des formes de « collaboration », de « coopération » ou de « participation » plus étroites entre chercheurs et praticiens et/ou usagers des institutions en jeu. Cette demande d'une plus grande participation à la construction des savoirs de l'éducation et de la formation est portée par divers acteurs dont les besoins et les intérêts ne sont pas forcément identiques. Pour les décideurs politiques, il pourrait s'agir d'une question d'efficacité : impliquer les acteurs de terrain dans des recherches censées informer telle ou telle réforme permettrait peut-être d'éviter les levées de boucliers et les fameuses (et trop facilement présupposées) « résistances au changement ». Pour les acteurs

étudiants pour les filières scientifiques et la nécessité de changement des méthodes pour l'enseignement des sciences. Les « vertus » de la démarche d'investigation permettant d'augmenter l'intérêt des élèves pour les sciences y sont posées comme des certitudes. Cela aura pour effet de transformer massivement l'orientation des curriculums scientifiques des pays européens, avec dans certains cas, des contradictions importantes sur le plan de la gestion didactique possible des apprentissages en classe (Marlot & Morge, 2016).

de terrain, enseignants, éducateurs, chefs d'établissement, etc., il pourrait s'agir d'abord d'avoir plus de pouvoir sur la production de savoirs « pertinents » concernant les situations problématiques auxquelles ils sont confrontés. Pour les chercheurs, il pourrait être tout autant question de répondre à certaines injonctions du politique que d'être fidèles à une posture épistémologique ou éthique.

Pour donner un exemple des formes que peut prendre cette évolution de la demande, on peut citer le débat retentissant publié dans *Educational Researcher* (2008, vol. 37:7) sur l'intérêt de repenser le fonctionnement de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en classe à l'image de celui de la clinique médicale. Fondatrice du mouvement « Open Doors Education » aux Pays-Bas, Bulterman-Bos (2008) y plaide pour l'introduction de pratiques de recherches cliniques (*clinical research practice*) en éducation afin de dissoudre les traditionnelles dichotomies (le normatif et l'analytique ; le personnel et l'intellectuel ; le particulier et l'universel ; l'expérientiel et le théorique) qui hantent, selon elle, les rapports entre le monde des praticiens-chercheurs et celui des chercheurs académiques. Contestant les catégories mises en évidence par Labaree (2003) concernant les transitions de point de vue nécessaires aux enseignants qui s'engagent dans des études doctorales, Bulterman-Bos appelle à un changement radical de vision de la recherche éducative destiné à améliorer sa pertinence. Elle propose notamment que tous les chercheurs en éducation aient nécessairement une expérience d'enseignement, dans laquelle ils restent actifs tout au long de leur carrière. Le propos vise une abolition des recherches « détachées » de la classe, pour aller vers une complémentarité de la pratique d'enseignant et de la pratique de recherche au sein de cliniques éducatives. Le propos de Bulterman-Bos a suscité de nombreuses réactions dans le monde anglophone (Condliffe Lagemann, 2008 ; Labaree, 2008 ; Noffke, 2008) et il inspire actuellement la mise en œuvre d'« ingénieries coopératives » dans certaines recherches didactiques francophones (Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013). Pour autant, au-delà des déclarations d'intentions propres à un positionnement idéologique et éthique sur l'activité du chercheur *versus* l'activité de l'enseignant, la nature des savoirs produits par les chercheurs d'une part et par les enseignants d'autre part, ou bien co-produits par ces deux instances dans les conditions décrites par Bulterman-Bos, reste encore peu élucidée sur le plan empirique.

Les travaux les plus avancés sur le rôle des acteurs du terrain et les savoirs co-produits dans les collectifs de recherche sont actuellement conduits au Québec, dans le cadre du courant des *recherches collaboratives* développé par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001). Depuis la fin des années 1990, le groupe de recherche emmené par Nadine Bednarz à l'Université du Québec à Montréal a mis en place un

mode de recherche spécifique visant l'élaboration de séquences d'enseignement de mathématiques et des sciences avec les enseignants : « Ils sont au cœur de leur conception, en mobilisant une compréhension de ces situations de l'intérieur de leur pratique, ayant eux-mêmes des ressources à offrir dont on peut bénéficier » (Bednarz, 2013, p. 185). Partant du constat que les problèmes identifiés par les chercheurs ne sont souvent pas perçus comme des problèmes à régler par les praticiens, les recherches collaboratives de ce type se fondent sur le présupposé épistémologique suivant : les acteurs du terrain possèdent des clés importantes pour penser leurs propres pratiques auxquelles la posture de recherche « in vitro » ne permet pas d'accéder. La création d'un espace commun de réflexion ou « zone interprétative partagée » permet de co-construire des savoirs liés à un champ de pratique professionnelle. Si la recherche collaborative permet un développement professionnel des enseignants et par ricochet, certains changements dans les pratiques sur le terrain scolaire, ce type de recherche revendique toutefois un statut de recherche fondamentale en maintenant le primat de l'étude de phénomènes d'enseignement et apprentissage (Proulx, 2013). Ainsi, les chercheurs qui travaillent dans cette voie se refusent à la considérer comme une réponse à la critique du chercheur enfermé dans sa tour d'ivoire, et ils soulignent l'importance de l'étude des fondements épistémologiques des recherches qui « impliquent » les praticiens afin d'en clarifier les enjeux, au risque de perdre de vue la nature des objets de recherche.

Il nous semble en effet illusoire de penser qu'un accord relativement partagé sur l'intérêt de développer des recherches impliquant davantage les acteurs de terrain réduirait *de facto* l'émergence de tensions et de contradictions en ce qui concerne les bénéfices escomptés. Car même en étant animé des plus « pures » intentions les plus « clairement » partagées, les obstacles liés à la mise en œuvre ne sont pas levés pour autant. Quels effets, pour prendre trois exemples parmi d'autres, peuvent avoir sur la nature des savoirs produits, la division des tâches entre « travailleurs des concepts » et « travailleurs de terrain », l'asymétrie de pouvoir symbolique entre les uns et les autres, les contraintes liées aux critères de publication des résultats de recherche auxquelles sont soumis les chercheurs ? Dans l'autre sens, dans quelle mesure l'intention de partage ne tend-elle pas à verser la production et l'analyse des données du côté de la simple conversation entre égaux, et « dissoudre » ainsi la dimension objective et scientifique des savoirs construits ? Bref, le « partage des savoirs » dans les processus de recherche semble irréductiblement traversé par une tension entre postures « objectivante » et « participante » (Genard & Roca i Escoda, 2010), drainant avec lui un ensemble de préoccupations épistémologiques, méthodologiques, éthiques, concernant le choix des questions, la manière de les poser, le type de langage dans lequel on les pose, etc.

DIMENSIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET USAGE DES SAVOIRS

Les contours esquissés jusqu'ici pour tenter de problématiser la question du « partage des savoirs » dans les recherches en éducation nécessitent d'être adossés à des considérations épistémologiques. La nature des relations qui se tissent entre des chercheurs d'une part et des « acteurs » du monde social est de longue date un objet d'étude à part entière dans les sciences sociales (Schütz, 1987). Cependant, il faut admettre que cet objet tend à prendre une certaine ampleur actuellement avec le développement de nouvelles formes de « partenariat » entre chercheurs et acteurs de divers milieux institutionnels tels que les entreprises, les associations, les syndicats, etc. (Gillet & Tremblay, 2011). Pour ces auteurs, l'un des moteurs de cette évolution peut être identifié dans l'injonction de l'articulation entre sciences et société. Sous l'égide de l'OCDE et de l'UNESCO (OCDE, 2000) prend forme la notion de « learning society »⁹, qui impulse une nouvelle forme de gouvernance au monde de la recherche. Les finalités de cette gouvernance ne sont néanmoins pas convergentes, et la « learning society » ne renvoie pas *de facto* au « partage des savoirs ». Forquin (2004), en référence aux travaux d'Edwards (1997), met en évidence les trois types de discours à propos de la « learning society » : « le discours politique et progressiste de la "citoyenneté éducative", le discours individualiste et néo-libéral du "marché des compétences" (*learning market*) et le discours "participatif" et "néo-tribal" des réseaux informels de partage et d'échange » (p. 15). Forquin ajoute à ces dimensions celle du développement des nouvelles technologies et de leur impact sur la production et la diffusion des savoirs. La question sociale du « partage des savoirs » est donc solidaire d'un questionnement non seulement épistémologique mais aussi philosophique et politique. Elle renvoie aux formes de citoyenneté sous-tendues par les démarches de recherche, à travers le questionnement suivant : « quelle forme d'humanité, quels modèles des rapports avec autrui et quelle représentation du lien social » (Piron, 1996) les textes scientifiques proposent-ils ? Piron (2014) suggère le concept de « justice cognitive » pour penser les liens entre la science et la cité. La justice cognitive décrit une forme de science plurielle, respectueuse de tous les savoirs :

Non seulement la justice cognitive reconnaît le droit de coexister à différentes formes de savoirs, mais elle ajoute que cette reconnaissance doit aller au-delà de la tolérance libérale et imposer activement la nécessité de cette

9. Les traductions françaises sont plurielles, sans être équivalentes, et cette diversité des acceptions n'est ni discutée ni argumentée (Forquin, 2004), raison pour laquelle nous gardons dans le texte la terminologie anglophone. Les traductions renvoient à : « cité éducative », « société éducative », « société pédagogique », « société cognitive », « société d'apprentissage », « société du savoir ».

pluralité. La justice cognitive exige la reconnaissance des savoirs, pas seulement comme méthode, mais comme culture et mode de vie. (Piron, 2014, para. 43)

Cette reconnaissance de la valeur intrinsèque de tous les savoirs, expérientiels ou abstraits, conduit à repenser le rapport entre les chercheurs professionnels et le reste de la société comme un rapport « fiduciaire¹⁰ » dans lequel les informateurs confient leurs savoirs aux chercheurs en vue du bien de tous. Il résulterait de ce rapport une science différente de celle du « modèle hégémonique et véridictionnel que l'économie du savoir cherche à faire passer pour le seul modèle désormais possible » (para. 44). Il s'agit, pour l'auteure, de constituer une « autre science » qui, par la restitution du pouvoir de savoir et la reconnaissance de la pluralité des savoirs, soit « un geste politique de refus de la technoscience véridictionnelle, de plus en plus soumise à la doctrine de l'économie du savoir et au marché » (para. 48). Une conception de l'activité scientifique fondée, autrement dit, sur une conception collective de la citoyenneté, qui part de la « nécessité de construire le bien commun ensemble, de faire alliance et de coopérer pour réaliser cette finalité » (Piron, 2005, p. 8).

Ces questionnements épistémologiques, philosophiques et politiques renvoient à trois positions repérables à l'intérieur des sciences sociales concernant l'usage des savoirs : orientation instrumentale, orientation éthique et orientation émancipatoire (Mesny, 1996) ; ils mettent en avant la question de la responsabilité des acteurs impliqués dans les processus de recherche, celle des chercheurs mais aussi celle des participants et celle des usagers : cette responsabilité est-elle explicitée par les chercheurs ? Est-elle partagée entre les différents acteurs impliqués dans le processus de recherche ? Les responsabilités sont-elles assignées ou revendiquées ? Etc. Cette question de la responsabilité, comme les autres questions épistémologiques évoquées jusqu'ici, fait l'objet d'un traitement pluriel dans les sciences sociales. Dans son ouvrage *La grammaire de la responsabilité*, Jean-Louis Genard (1999) propose une analyse sémantique de la notion de responsabilité de manière à faire le lien entre responsabilité et constitution des sciences modernes. Ce cadre analytique, qui comprend trois configurations de la responsabilité, permet de saisir, d'une part, les différentes façons dont ont été interprétés les rapports des individus avec leurs actes au cours de l'histoire ; il permet, d'autre part, de saisir contre quels modèles interprétatifs la « posture objectivante » s'est construite. Cette posture, dans laquelle prédomine l'objectivation du rapport à l'autre, ne présuppose pas de responsabilités aux acteurs. Ses finalités de maîtrise, de gestion, de contrôle, et de régulation des comportements s'opposent à la reconnaissance de la dimension intentionnelle de l'activité, de même qu'aux compétences

10. « Trusteeship ».

communicationnelles des acteurs. La « posture responsabilisante » va, au contraire, mettre l'accent sur les compétences des acteurs et poursuivre une finalité éthique : « Dans quel sens va mon travail de recherche, d'une réduction des inégalités et des injustices sociales ? D'une habileté à piloter l'action ? D'un accroissement de l'actorialité par le dévoilement des déterminismes ? » (Schurmans, 2006, pp. 82-83).

L'ensemble de ces questionnements épistémologiques s'articulent aux différents moments constitutifs des processus de recherche, et ont des implications non seulement théoriques mais aussi méthodologiques. Focalisons donc notre regard, dans la troisième partie de ce texte introductif, sur l'identification du « partage des savoirs » à différents moments du processus de recherche.

LES RAPPORTS ENTRE CHERCHEURS ET ACTEURS DU TERRAIN DANS LES PROCESSUS DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Dans cette troisième partie, nous proposons d'identifier les manifestations possibles du « partage des savoirs » à différents moments du processus de recherche. En effet, jusqu'ici, les termes « collaboration », « coopération », « participation » ont été utilisés pour désigner minimalement l'espace des rapports entre praticiens/usagers et chercheurs – espace dans lequel nous faisons l'hypothèse que s'effectue un partage des savoirs. Il s'agit à présent de mettre la focale sur les modes possibles de constitution, de spécification et de différenciation de cet espace, dans le déroulement temporel de la recherche. Nous avons ainsi jugé pertinent de retenir cinq moments qui ne sont ni exclusifs, ni exhaustifs :

1. l'origine de la recherche : commande, demande, co-émergence, etc. ;
2. la construction des modalités opérationnelles de la recherche : ses objets, ses finalités, son dispositif, etc. ;
3. la production des données ;
4. l'analyse des données et la mise en forme des résultats ;
5. le « devenir » des résultats de recherche.

Nous considérons qu'à chacun de ces cinq moments, les modes d'engagement des chercheurs et des praticiens/usagers peuvent être plus ou moins denses, plus ou moins assumés, et ceci sur un continuum qui va du minimum – le processus de recherche dans cette phase est totalement pris en charge par l'une des parties – au maximum – les deux parties participent à égalité à la « co-production » de ce moment.

Le degré de « partage des savoirs » endossé par une recherche dépend, du moins en partie, de l'ancrage épistémologique et théorique de celle-ci.

Plus le point de vue, l'expérience, la sémantique, etc. des participants sont considérés comme des éléments proprement constitutifs de l'objet de recherche, plus cette dernière a des chances de développer des modes de participation bilatéraux et un partage étroit des savoirs, la construction de ces éléments nécessitant que les praticiens/usagers s'engagent en tant qu'acteurs. Nous tentons de formuler, dans ce qui suit, différentes modalités de participation et de partage *possibles* pour chacun de ces moments du processus de recherche.

L'origine de la recherche : commande, demande, co-émergence ?

La recherche et/ou l'intervention peut prendre sa source du côté des chercheurs : ceux-ci peuvent être motivés par l'identification d'un problème qui se pose dans la pratique ou d'une zone d'ombre autour de certains phénomènes dont on connaît mal les raisons et/ou les effets. Ils vont alors chercher des interlocuteurs du côté du terrain.

À l'inverse, une demande, ou une commande, venant du terrain, peut être adressée à des chercheurs. Premier cas, la commande vient d'une personne ou d'un groupe qui souhaite qu'on enquête sur un autre groupe que lui-même ou sur une problématique par laquelle il n'est pas « directement concerné » (ce n'est pas lui l'objet de l'enquête). Second cas, la demande vient d'un groupe d'acteurs qui souhaitent la mise en œuvre d'une enquête sur une problématique qui les concerne eux-mêmes directement. Dans tous ces cas, la demande ou la commande est unilatérale, et par là, elle ne recèle aucune dimension collaborative *a priori*, hormis le fait que l'autre partie va accepter ou non d'entendre la demande (ce qui ne signifie pas encore y répondre).

Il peut arriver aussi que la recherche s'origine dans un processus informel, sur la base d'une relation plus ou moins déjà constituée, et par là, qu'elle émerge de cette relation et soit co-construite avec les acteurs de terrain. Dans ce dernier cas, l'origine de la recherche résulte d'un engagement conjoint dès le départ.

La construction des modalités opérationnelles de la recherche : quels objets et quels objectifs de recherche ? Quelles modalités de production de données ?

Cette deuxième phase de la recherche peut, elle aussi, susciter un « partage des savoirs » sous diverses formes.

Quand la demande de recherche vient des chercheurs, la négociation concerne tout au plus certaines modalités de mise en œuvre de la recherche – quand, où, avec qui, comment produire des données – ainsi que les avantages et inconvénients que les acteurs peuvent trouver dans leur participation à la recherche. La collaboration est minimale et ne concerne que les conditions acceptables de mise en œuvre de la recherche pour les acteurs.

Quand la demande est celle d'acteurs de terrain cherchant à mieux comprendre une dimension de leur expérience, voire à transformer celle-ci, les chercheurs ne vont pas forcément proposer de répondre à la question telle qu'elle est posée. Souvent la demande doit être *traduite* : par exemple, passer d'une question sur l'efficacité d'une pratique à une réponse en termes de meilleure compréhension de l'activité en tant que telle (Stroumza & De Jonckheere, 2012). Cette traduction par les chercheurs, négociée avec les acteurs – la question première n'est pas transformée mais déplacée –, se prolonge dans des négociations concernant les options méthodologiques. Dans ce cas, il s'agit avant tout de l'implication des chercheurs dans la compréhension et l'analyse de l'expérience des acteurs.

Quand la commande vient d'un groupe d'acteurs souhaitant une enquête sur un autre groupe, la *traduction* peut se faire à plusieurs niveaux. Premièrement, il y a, comme ci-dessus, traduction de l'objet de la recherche, ce qui signifie négociation avec le groupe demandeur. Par exemple, passer d'une demande « d'audit de conformité » à une visée de compréhension des raisons d'agir du groupe d'acteurs concernés (Jobert, 2014). Ce qui suppose aussi un second niveau de traduction : négocier la participation du groupe d'acteurs concernés par la recherche, autrement dit engager un processus de collaboration. Souvent, dans ce genre de recherche impliquant plusieurs groupes d'acteurs concernés (acteurs « étudiés », acteurs demandeurs, chercheurs, etc.), un groupe de pilotage ou de suivi est mis sur pied, qui permet de les faire entrer en relation et de négocier avec eux les modalités pratiques de la recherche et/ou de l'intervention (Quillerou-Grivot & Clot, 2013).

Quand la recherche s'origine dans un processus de co-émergence, le « partage des savoirs » s'ouvre de manière « naturelle » – comme une sorte de prolongement – sur les objets de recherche et les choix méthodologiques. Et dans ce type de cas, il n'y a pas de réelle séparation entre les phases 1 et 2 de la recherche : dans la mesure où la demande de recherche est co-produite, elle mobilise dès les premières négociations le « travailler ensemble » et les procédés de recherche.

Dans ce deuxième moment de la recherche, des « décisions » prises en amont (origine de la recherche) concernant les places respectives

des interlocuteurs et la « nature » des données et des savoirs qui seront produits sont en quelque sorte re-questionnées à un niveau plus pragmatique.

La production des données

Les recherches et/ou interventions en sciences de l'éducation supposent d'accéder, de quelque manière que ce soit, à la « réalité du terrain », ce qui nécessite au moins un premier niveau de relation avec les acteurs de ce terrain : ceux-ci doivent *a minima* accepter de « donner à voir » ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, etc. Ce « donner à voir » peut se réaliser à travers des questionnaires, divers types d'entretiens (compréhensif, d'explicitation, d'auto-confrontation, d'allo-confrontation, d'instruction au sosie...), divers types d'observations (participante, ethnographique, papier-crayon, enregistrée audio, enregistrée vidéo, shadowing, etc.). S'ouvre ainsi un deuxième niveau de relations dont l'importance peut se placer sur un continuum allant de la simple acceptation de « s'offrir » comme informateur ou informatrice – je réponds aux questions, je me laisse filmer, je me laisse observer – à la position de producteur délibéré de données : je dis ce que je pense, je dis ce que je ressens, etc. Une forte adhésion au projet de recherche se traduit généralement par des tentatives de décodage des attentes des chercheurs pour les satisfaire au mieux et/ou se positionner comme un « aide-chercheur ».

Suivant la méthode de production de données choisie, et suivant aussi la manière dont cette méthode est mise en œuvre – on sait par exemple qu'il existe divers types d'auto-confrontations qui ne produisent pas le même type de données, comme il existe divers types d'entretiens – la position de l'acteur sera plutôt de l'ordre d'un *objet* de recherche *pour* le chercheur, ou plutôt de l'ordre d'un *acteur* de la recherche *avec* le chercheur.

Ajoutons que cette position d'acteur peut orienter le processus de « partage des savoirs », comme on l'a vu ci-dessus, vers une négociation de l'objet tout au long de la recherche : ce qui est « découvert » petit à petit et ensemble par l'acteur et le chercheur peut les entraîner à ajuster l'objet d'enquête initial, voire à l'abandonner pour un autre (Dayer, Schurmans & Charmillot, 2014).

Ce troisième moment de la recherche semble bien être un « moment-pivot » de celle-ci, voire son « moment de vérité », dans la mesure où il relie très concrètement à travers la production d'un matériau les choix opérés en amont (premier et deuxième moments) et les savoirs potentiellement productibles à partir de ce matériau.

L'analyse des données et la mise en forme des résultats

Dans une première tendance, l'analyse est menée par le chercheur. Quel que soit le type d'analyse – modélisation, inférences de type « grounded theory », description, explication, compréhension – celle-ci procède d'un moment propre séparé du moment de production. Les résultats de l'analyse peuvent être ou non soumis, soit aux acteurs directement concernés – qu'ils soient « objets » ou acteurs de la recherche – pour validation ou invalidation, soit au groupe de pilotage, soit aux deux. Ici donc, le « partage des savoirs » porte sur le produit de l'analyse – on évalue sa validité épistémique et/ou sa pertinence pragmatique – et non pas sur le processus d'analyse lui-même. À noter que ce mouvement d'analyse de données – retour des résultats aux acteurs – peut se réaliser de manière cyclique dans une même recherche et/ou intervention, être plus ou moins formel ou informel – le retour se fait lors de séances institutionnalisées ou dans le *fil du quotidien* – régulier ou ponctuel – en fonction de l'empan temporel déterminé pour l'analyse.

Une autre grande tendance est plutôt liée aux recherches-interventions de type clinique. Dans ce cas, il n'y a pas à proprement parler de séparation entre moments de production de données et analyse : on met sur pied des dispositifs de co-analyse dans lesquels chercheurs et acteurs collaborent – certes depuis leurs places respectives et avec leurs compétences respectives – à trouver des réponses à leur(s) question(s) de recherche, apportent chacun leur part à l'enquête. La collaboration porte tout à la fois sur le processus de production des données, sur celui de l'analyse et sur celui de l'évaluation épistémique et pragmatique des résultats de la recherche. Dans ce genre d'entreprise, les actes de production et d'analyse des données tendent à être intimement entremêlés (Jobert, 2014 ; Quillerou-Grivot & Clot, 2013).

Ce quatrième moment de la recherche semble bien être – à quelques exceptions près – celui le moins susceptible d'être « partagé » : au chercheur revient la plupart du temps le travail d'analyse des données et d'interprétation des résultats. Mais pour cela même, en tant qu'il « échappe » aux acteurs de terrain, il est un véritable « révélateur » des niveaux de partage atteints dans les moments précédents de la recherche, dans la mesure où ceux-ci devraient bien être « présents » dans les résultats, du moins si ceux-ci sont valides.

Le « devenir » des résultats de recherche

Il n'est pas forcément évident de penser le « devenir » des résultats, en termes de « partage des savoirs ». La recherche étant terminée, la collaboration est généralement suspendue. D'autre part, ces résultats tendent à échapper à leur maîtrise par les partenaires, ils entrent dans d'autres

interactions et jeux sociaux : publications, évaluation de l'activité des chercheurs, prise de connaissance par le politique, etc.

Cependant, on peut parler de partage des savoirs produits lorsqu'ils entraînent, par exemple, une transformation du contexte de travail des acteurs y ayant participé, ou, autre exemple, l'élaboration d'environnements de formation destinés à ces acteurs. Dans ces deux cas, dans la mesure où ces résultats de recherche sont « ressaisis » pragmatiquement par les acteurs pour leur propre usage – qu'ils y « apportent leur part », dans la terminologie de Zask (2011) – et où, par le fait de cette « saisie », ils subissent un processus d'altération, on est peut-être en droit de parler de co-construction de leur devenir.

STRUCTURATION DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage propose trois entrées empiriques dans lesquelles différents contributeurs exercent une rétro-analyse des conditions du partage des savoirs dans des processus de recherche aboutis dans le domaine de l'éducation et de la formation. Une première entrée conçoit le partage des savoirs comme une recherche d'égalité des voix entre chercheurs et acteurs du terrain. Une deuxième entrée interroge le partage des savoirs pour enseigner dans les rapports entre enseignants et chercheurs-didacticiens à l'aune de différents modèles de recherche en didactique. Une troisième entrée se centre sur le partage de l'expérience du travail dans le cours même de l'activité, permettant de rendre visible certains savoirs inaccessibles autrement. D'une façon générale, ces contributions questionnent les places ou attributions respectives des praticiens et des chercheurs, la manière dont ces places se définissent en regard des paradigmes de recherche, des modèles théoriques et des techniques méthodologiques convoqués, mais aussi les difficultés qui émergent dans la négociation de ces places ou attributions en regard des savoirs qui se communiquent, se dévoilent ou se co-construisent dans la temporalité des processus de recherche. Enfin, une quatrième et dernière entrée est consacrée à une approche épistémologique et philosophique du positionnement des acteurs dans quelques modèles contrastés de recherche en éducation, permettant d'étayer les catégories d'une grammaire de la responsabilité dans la relation chercheurs-praticiens.

Partie 1 – Le partage des savoirs comme recherche d'une égalité des voix

Cette partie privilégie la dimension relationnelle du partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation. Les textes mettent en avant l'analyse des rapports entre chercheurs et informateurs, entre chercheurs

et praticiens, ou questionnent les retombées de la double appartenance chercheur-formateur dans l'activité de recherche. La contribution de **Myriam Gremion et Nilima Changkakoti**, « Construction polyphonique des savoirs lors de recherches avec interprètes », propose une rétro-analyse des rapports entre les différents acteurs impliqués dans deux recherches respectives portant sur le rapport à la scolarisation des enfants du point de vue de familles migrantes. Le fonctionnement du trio chercheur-parents-interprète est analysé à l'aune de l'évolution des rôles de chacun aux différents moments du processus de recherche – ceci en fonction des modes d'engagement, de leur densité et surtout de leur (non-)explicitation préalable – ainsi que des interactions qui s'établissent dans le trio constitué, en termes de rapports de « force » et de confiance, d'alliances, de négociation et de collaboration. Cette analyse est articulée à la question de la transmission des informations – parcours des propos : transmis, traduits, interprétés ; compréhension différée ; etc. Les auteures identifient ainsi comment les savoirs circulent et se co-construisent (ou non) au cours des interactions de recherche en fonction des rôles adoptés et attribués par les différents acteurs, avec une centration sur l'interprète (alternativement traducteur, conseiller, co-chercheur, passerelle, concitoyen).

La contribution suivante s'intitule « Clivages et passerelles entre chercheurs et praticiens. Étude du fonctionnement d'un "Change Laboratory" au Botswana ». L'auteure, **Denise Shelley Newnham**, analyse les diverses formes de partage des savoirs ayant pris place au cours d'un "Change Laboratory" réalisé au Botswana. Ses analyses, qui reposent sur des matériaux empiriques produits dans ce dernier, permettent de reconsidérer de façon originale les nombreuses questions éthiques que soulève la recherche interculturelle, notamment celle de la hiérarchie des modèles théoriques occidentaux par rapport aux savoirs des populations du monde majoritaire. Denise Shelley Newnham met en évidence les retombées du Change Laboratory en matière de transfert des savoirs et de réduction de ce qu'elle nomme des « clivages épistémiques », tout en pointant les obstacles – contextuels, organisationnels, financiers – du projet réalisé au Botswana. Cette perspective critique lui permet de rappeler l'importance de la prise en compte des conditions socio-historiques et culturelles dans les recherches interculturelles.

La contribution de **Marco Allenbach**, « Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens : questions épistémologiques autour du travail d'analyse des données », propose une réflexion sur la place des praticiens dans les processus de construction de savoirs au sein d'une recherche portant sur la négociation des rôles des intervenants à l'école (les thérapeutes et travailleurs sociaux qui interviennent pour des élèves de classe régulière, suite à des demandes ou à des signalements). L'originalité de son développement repose notamment

sur l'angle d'approche choisi pour interroger la place des praticiens, à savoir le travail d'analyse des données. Marco Allenbach montre comment les paroles des praticiens ont orienté ses choix méthodologiques, et comment cette collaboration « *brouille* » la linéarité des étapes de recherche du modèle académique classique. Ses conclusions présentent quelques conditions nécessaires au défi que représente l'articulation du point de vue des acteurs aux exigences académiques.

La dernière contribution de cette partie est signée **Kristine Balslev et Roxane Gagnon** : « Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche ». Les auteures retracent le chemin que parcourt le formateur-chercheur au moment de s'engager dans une recherche, en montrant les difficultés auxquelles sa double casquette le confronte, à savoir : il doit conjuguer la dispense d'enseignements de qualité au travail de recherche ; il étudie un terrain proche dont il doit se distancier ; il mène sa recherche sans bénéficier d'un statut spécifique. Kristine Balslev et Roxane Gagnon analysent l'effet de ces conditions sur les textes scientifiques produits – nommément des mémoires de master et des thèses de doctorat – par les chercheurs-formateurs à travers un faisceau de questions originales et novatrices : quelles stratégies discursives emploient-ils pour mettre en mots leurs recherches en montrant à la fois une distance vis-à-vis de leurs pratiques et une connaissance de l'intérieur des dispositifs, des étudiants, des situations étudiées ? Comment intègrent-ils le double point de vue de chercheur et de formateur ? Explicitent-ils, dans leurs textes, la transition formateur-chercheur vécue en cours d'élaboration du mémoire de master ou de la thèse de doctorat ? En termes de partage des savoirs, les auteurs montrent les rapports entre la manière d'écrire la recherche et le partage ou la circulation des savoirs, en se demandant dans quelle mesure le positionnement du chercheur-formateur produit un effet sur la diffusion du texte scientifique.

Partie 2 – Enseignants, didacticiens : organiser les conditions du partage des savoirs pour enseigner

Les contributions regroupées dans cette partie interrogent plus spécifiquement les postures d'enseignant et de chercheur-didacticien dans la construction de savoirs sur les processus d'enseignement et d'apprentissage scolaires. Adossées à des épistémologies différentes (clinique des systèmes didactiques en didactique comparée, ingénierie didactique en didactique des mathématiques et *lesson studies* dans le développement professionnel des enseignants), ces contributions se font l'écho d'une tendance actuelle des dispositifs de recherche en didactique à travailler « avec » les enseignants sur les savoirs enseignés ou à enseigner et les

processus d'enseignement/apprentissage, plutôt que « sur » ces savoirs et ces processus tout court.

La contribution de **Francia Leutenegger, Glaís Sales Cordeiro et Carole Veuthey** s'intitule « La collaboration entre enseignants et chercheurs dans les projets "Maison des petits" : partage ou co-construction de savoirs ? ». Ces auteures décrivent l'évolution des conditions institutionnelles des recherches dans le cadre de la Maison des Petits / Réseau Maison des Petits à Genève et donnent un exemple concret du fonctionnement du partenariat entre enseignants et didacticiens à travers l'étude d'un dispositif d'analyse croisée de pratiques didactiques à propos de l'enseignement d'un système de désignation d'objets (jeu du trésor), faisant intervenir les enseignantes genevoises du réseau et des enseignantes issues du système scolaire français. Outre les difficultés que posent la transition entre un modèle de recherche centré sur les apprentissages des élèves (en lecture) et un autre, centré sur l'analyse du fonctionnement du système didactique (en mathématiques) du point de vue des enseignantes, les auteures soulignent l'importance d'une instance de médiation (enseignant détaché, enseignant externe au réseau) facilitant l'inter-compréhension entre enseignants et chercheurs au sein du réseau, tout en préservant des espaces de réflexion propres à chaque posture. Car pour ces auteures, les postures d'enseignant et de chercheur-didacticien restent tributaires des finalités que chacun poursuit et ne donnent pas lieu à un partage réciproque de savoirs et savoir-faire. C'est plutôt d'une co-construction de savoirs sur les processus d'enseignement et d'apprentissage qu'il s'agit, par le fait de se donner accès mutuellement à des savoirs ou savoir-faire propres à chaque posture.

La contribution de **Florence Ligozat et Corinne Marlot**, « Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France », compare deux moments de collaboration entre enseignants et chercheurs dans la construction de ressources pour l'enseignement des sciences de la nature à de jeunes élèves, l'un à Genève, dans le cadre du Réseau Maison des Petits, et l'autre en France, dans le cadre d'un dispositif de formation en ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation). Les deux analyses rétrospectives ont pour point commun de mettre en évidence des moments où les postures de didacticiens et d'enseignants sont dissymétriques, marquées par des différences de rapports aux objets à enseigner : un rapport endogène au fonctionnement de la classe pour les premiers qui s'exprime en termes d'objectifs d'apprentissages, de tâches ou activités prescrites par les programmes ou plans d'étude, de difficultés, d'intérêt ou de motivation des élèves ; un rapport exogène pour les seconds, guidé par les contraintes institutionnelles posées par la transposition des savoirs scolaires. Le partage des résultats de l'analyse de la

transposition didactique menée par les chercheurs est alors une condition pour l'ouverture d'un espace interprétatif commun des pratiques d'enseignement au cœur du processus de recherche.

La contribution de **Serge Quilio et Mireille Morellato**, « La coopération entre professeurs et chercheurs pour la conception, la réalisation et l'observation d'un enseignement en mathématiques : une double interaction didactique ? », se centre sur les conditions de mise en œuvre d'une ingénierie didactique pour l'enseignement de la division à la fin de l'école primaire en France. Elle décrit un moment révélateur du fonctionnement d'une structure de recherche coopérative réunissant des chercheurs-didacticiens, des enseignants, directeurs, maîtres-formateurs, et doctorants. Le fonctionnement de ce collectif, basé sur l'observation et l'analyse de faits didactiques précis, isolés et décrits par les participants en situation d'observation, et repérables sur les films de classe, permet aux chercheurs comme aux enseignants d'étudier le système de contraintes qui pèsent sur le système didactique et sur les décisions d'enseignement. Ainsi, l'analyse rétrospective de l'analyse d'un fait didactique lié au choix d'une technique de résolution d'un problème de proportionnalité met en évidence d'une part la divergence des rapports à la résolution du problème entre enseignants et chercheurs et d'autre part la co-construction d'un système de représentation graphique permettant de produire un outil efficace pour l'enseignement de la proportionnalité à la fin de l'école primaire. Sous cette description, il y a ainsi potentiellement une relation didactique qui s'instaure dans la coopération entre enseignants et chercheurs : chacun fait « quelque chose » qui a pour résultat que l'autre apprend quelque chose.

La contribution d'**Anne Clerc-Georgy et Stéphane Clivaz**, « Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus *lesson study* : quel partage des savoirs ? », relate une expérience temporelle sur la complexité des rapports entre praticiens et formateurs/chercheurs dans le cadre d'un dispositif *lesson study* qui vise à offrir des conditions de développement professionnel à des enseignants du primaire du canton de Vaud. Dans ce type de dispositif, le chercheur est officiellement un « facilitateur », mais les auteurs constatent que son statut peut varier (chercheur, formateur, enseignant, pédagogue, didacticien, mathématicien) sans que cela puisse être toujours clairement assumé. La comparaison de deux cycles de *lesson studies* (le premier centré sur les groupements/échanges dans le système de numération décimal et le deuxième centré sur les résolutions de problèmes) montre une évolution des rôles tenus par les « facilitateurs » et par les enseignants en regard du choix du sujet de la leçon à étudier, de la nature de l'objet d'enseignement qui y est en jeu, et de la focalisation sur les apprentissages des élèves. L'itération de plusieurs cycles semble être déterminante dans la mise en place d'habitudes

de travail pérennes permettant de passer de la transmission de savoirs (des formateurs aux enseignants) à la co-construction d'une leçon à partir de l'observation collective des conditions d'apprentissage des élèves. En contrepoint, le dispositif semble conduire les chercheurs à (re)questionner leurs questions de recherche, à les rapprocher des questions des praticiens et à être plus attentifs et plus modestes dans les pistes qu'ils proposent lors de la diffusion des résultats de leurs travaux. Le partage des savoirs se fait cette fois de la pratique vers la recherche, les chercheurs sont contraints de prendre en compte les savoirs de la pratique et de les intégrer à leurs questionnements.

Partie 3 – Savoirs, actions, narrations : partager l'expérience du travail

Cette partie est consacrée à des recherches qui ont pour préoccupation commune de mettre en lumière les processus de construction de savoirs ainsi que les apprentissages prenant leur source dans le cours même de l'activité de travail. Dans ces recherches la collaboration est *totale* parce que l'activité, les savoirs, l'expérience de ceux-ci, *sont* les objets de recherche : praticiens et chercheurs sont donc amenés à collaborer pour rendre visibles ces objets. Une des particularités de ces trois recherches – et ce n'est pas le moindre de leur intérêt – est leur « imagination méthodologique » : si elles s'inspirent de méthodes élaborées dans le courant de l'« analyse de l'activité », c'est cependant en les développant de manière très heuristique et originale.

La contribution de **Kim Stroumza et Sylvie Mezzena**, « Un dispositif d'autoconfrontation pour "faire connaissance" avec les modérateurs des bus nocturnes genevois », décrit et défend un travail de collaboration consistant en un *rapprochement* pas à pas des expériences des chercheuses et des modérateurs, visant une modélisation du savoir-faire de ces derniers. À travers une entreprise itérative d'ajustement des points de vue, les chercheuses, pour reprendre leurs propres mots, vont petit à petit devenir capables de comprendre la situation dans laquelle agissent les modérateurs et, *par là*, pouvoir comprendre ce que ces derniers disent. Le dispositif d'autoconfrontation est central dans la dynamique de cette recherche. Sa spécificité – en regard des dispositifs d'autoconfrontation propres au courants *cours d'action* ou *clinique de l'activité* – réside en ce qu'il est totalement orienté par cette visée d'ajustement. Il y a dans cette préoccupation de « faire connaissance », de « penser avec », un enjeu fort qui est « de ne pas dé-saisir les modérateurs de leur expertise ».

La contribution de **Paul Olry**, « Partage de savoirs et action professionnelle en partage. Une recherche en didactique professionnelle », rend compte

d'une recherche collaborative menée avec des travailleurs sociaux opérant dans le champ du soutien à la parentalité. Ancrée dans une perspective de didactique professionnelle enrichie d'apports de clinique de l'activité et de sociologie pragmatique, la collaboration se structure autour d'une activité de *co-analyse*, dans laquelle chercheurs et praticiens travaillent ensemble à formaliser les connaissances en acte pour les transformer en savoirs. Plus précisément, il s'agit, à partir de traces filmées de leur activité, de *faire parler* les professionnels de *ce qui leur arrive* au travail, de les confronter à leurs *différentes manières de faire*, de faire émerger des dilemmes, des controverses, de susciter des débats, de proposer des interprétations... tout ceci aboutissant à une mise en lumière de l'organisation de l'action professionnelle. Mais, dans cette recherche, cette élaboration commune des savoirs, ce partage opérant dans le « creuset même » de l'analyse, se prolonge dans un partage encore plus large, puisqu'il s'agit en dernier lieu de diffuser et de communiquer les résultats de la recherche à la communauté professionnelle des travailleurs sociaux.

La contribution de **Nicolas Perrin et Katja Vanini De Carlo**, « L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative », thématise une tentative méthodologiquement originale de saisie des processus d'apprentissage tant dans leur émergence *hic et nunc* que sur de longs empanns temporels. Pour mener à bien cette entreprise, les ressources conceptuelles du *cours d'action* sont croisées avec celles de *l'analyse narrative*, croisement « noué » dans le concept d'événement. Chercheur et praticien sont engagés ensemble, dans le cours même de la recherche, au cœur même des entretiens, à *co-construire* de l'événement : bref, l'objet d'investigation est produit *dans* un partage, *par* le partage, celui-ci s'ouvrant sur la double construction solidaire de connaissances *pour* la pratique et de connaissances scientifiques.

Mise en perspective épistémologique

Cette dernière partie contient une seule contribution, qui resserre l'analyse des réflexions, croisées entre épistémologie, sociologie de la connaissance et philosophie. Il s'agit, en ce sens, d'une méta-analyse des notions et concepts qui traversent la problématique de l'ouvrage (partage, participation, responsabilité, etc.). Elle est développée par **Jean-Louis Genard et Marta Roca i Escoda**, sous le titre « Les ambiguïtés du partage des savoirs au sein du processus de recherche en sciences sociales, une approche grammaticale ». La référence à une grammaire des pronoms personnels pour traduire la querelle épistémologique « expliquer-comprendre » qui traverse l'histoire des sciences sociales constitue l'originalité de leur démarche. Les auteurs montrent en quoi les ressources des conversations

ordinaires – dans lesquelles nous passons sans cesse du registre objectivant (dominante du Il/expliquer), au registre compréhensif (dominante du Tu/comprendre), et au registre de l’engagement (dominante du Je/critique) – imprègnent structurellement tout processus de recherche, même si certaines méthodologies cherchent à accentuer ou à exclure l’un ou l’autre de ces registres. Jean-Louis Genard et Marta Roca i Escoda s’appuient, pour rendre compte de leur analyse, sur des recherches aux démarches épistémologiques et méthodologiques contrastées dans le champ des sciences de l’éducation. Il ressort de leur développement que la question du partage des savoirs mêle indissolublement questionnements épistémologiques mais aussi éthiques et politiques. Globalement, ces catégories, dont la tension entre posture objectivante et posture participante, peuvent permettre de discuter la conceptualisation des formes de partage des savoirs mises en évidence dans les contributions empiriques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (Eds.). (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines ParisTech.
- Bednarz, N. (Ed.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L’Harmattan.
- Bulterman-Bos, J.A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412-420.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Condillifé Lagemann, E.C. (2008). Comments on Bulterman-Bos : Education research as a distributed activity across universities. *Educational Researcher*, 37(7), 424-428.
- Dayer, C., Schurmans, M.-N. & Charmillot, M. (2014). *La restitution des savoirs : un impensé des sciences sociales ?* Paris : L’Harmattan.
- 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.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d’apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson & A. Senteni (Eds.), *Pedagogies.net. L’essor des communautés virtuelles d’apprentissage* (pp. 11-44). Sainte-Foy, QC : PUQ.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l’institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- Dubet, F. (2005). Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire. In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (Eds.), *La crise de la culture scolaire* (pp. 319-330). Paris : PUF.
- Edwards, R. (1997). *Changing places : Flexibility, lifelong learning and a learning society*. Londres : Routledge.
- Forquin, J.-C. (2004). L’idée d’éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 3(6), 9-44. Repéré à www.cairn.info/revue-savoirs-2004-3-page-9.htm
- Genard, J.-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*. Paris : Éd. du Cerf.
- Genard, J.-L. & Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l’enquête sociologique. *Éthique publique*, 12(1), 139-164. doi: 10.4000/ethiquepublique.210

- Gillet, A. & Tremblay, D.-G. (2011). Conditions, dynamiques et analyses des partenariats de recherche. *SociologieS* [en ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3751>
- Jacobi, D. & Schiele, B. (1990). La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 91(1), 81-111.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail : les hommes du nucléaire*. Toulouse : Érès.
- Kahn, S., Hersant, M. & Orange Ravachol, D. (Eds.). (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation* [en ligne], *Hors Série n° 1*. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article130>
- Labaree, D.F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Labaree, D.F. (2008). Comments on Bulterman-Bos : The dysfunctional pursuit of relevance in education research. *Educational Researcher*, 37(7), 421-423.
- Latour, B. (1985). Les vues de l'esprit. Une introduction à l'anthropologie des sciences et techniques. *Culture technique*, 14, 5-29.
- Le Crosnier, H., Neubauer, C. & Storup, B. (2013). Sciences participatives ou ingénierie sociale : quand amateurs et chercheurs co-produisent les savoirs. *Hermès, La Revue*, 67(3), 68-74.
- Marlot, C. & Morge, L. (Eds.). (2016). *L'investigation scientifique et technologique : comprendre les difficultés de mise en œuvre pour mieux les réduire*. Rennes : PUR.
- Mesny, A. (1996). Sciences sociales et usage des savoirs par les « gens ordinaires ». *Anthropologie et sociétés*, 20(1), 187-198.
- Noffke, S.E. (2008). Comments on Bulterman-Bos : Research relevancy or research for change ? *Educational Researcher*, 37(7), 429-431.
- OCDE. (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris : OECD Publications Service.
- Piron F. (1996). Écriture et responsabilité : trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et sociétés*, 20(1), 125-148.
- Piron, F. (2005). Savoir, pouvoir et éthique de la recherche. In A. Beaulieu (Ed.), *Michel Foucault et le contrôle social* (pp. 130-150). Québec : Presses de l'Université Laval. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00806359>
- Piron, F. (2014). La restitution des savoirs, entre courtoisie, transfert de connaissances et geste politique. *SociologieS* [en ligne]. Repéré à <https://sociologies.revues.org/4728>
- Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. In N. Bednarz (Ed.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 327-350). Paris : L'Harmattan.
- Quillerou-Grivot, E. & Clot, Y. (2013). Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile. *Activités*, 10(2), 229-248.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). *L'enseignement scientifique aujourd'hui : une pédagogie renouvelée pour l'avenir de l'Europe* (N° EUR 22845) (pp. 1-28). Bruxelles : Commission Européenne, Direction générale de la recherche.
- Roqueplo, P. (1974). *Le partage du savoir : science, culture, vulgarisation*. Paris : Éd. du Seuil.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (trad. par M. Maffesoli & A. Noschis-Gilliéron) (2^e éd.). Paris : Klincksieck.
- Sciences Citoyennes. (2014, 8 mars). Revue de site web, thématique « recherche participative ». Paris : Fondation Sciences Citoyennes. Repéré à <http://sciencescitoyennes.org/revue-de-site-web-thematique-recherche-participative/>
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM Mathematics Education*, 45, 1031-1043.

- Stengers, I. (2013). *Une autre science est possible ! : manifeste pour un ralentissement des sciences*. Paris : La Découverte.
- Stroumza, K. & De Jonckheere, C. (2012). *La vitalisation au cœur de l'intervention. Analyse d'activités auprès d'adultes en situation de handicap psychique*. Genève : Éditions IES.
- UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir [rapport mondial]*. Paris : Éd. UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.
- Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris : Le Bord de l'eau.

**LE PARTAGE DES SAVOIRS
COMME RECHERCHE
D'UNE ÉGALITÉ DES VOIX**

Construction polyphonique des savoirs lors de recherches avec interprètes

**Myriam Gremion & Nilima Changkakoti
Université de Genève**

INTRODUCTION

Dans les recherches en éducation portant sur la parentalité et les rapports aux instances éducatives, les parents sont les premiers interlocuteurs. Leurs avis, leurs vécus, leurs préoccupations, leurs attentes et leurs besoins, leurs façons de collaborer et leur implication sont des objets investigués régulièrement. Toutefois, certains parents plus distants socialement et culturellement des normes éducatives professionnelles, échappent aux recherches, d'autant plus lorsqu'ils ne maîtrisent pas la langue véhiculaire. Afin de donner la parole à ces « voix cachées » (Murray & Wynne, 2001) et d'être au plus proche du discours de ces acteurs « affaiblis » par leur environnement (Bovey, 2015), des chercheurs font le choix de recourir à un interprète. Le recours à ce tiers peut faciliter l'accès au terrain et à la parole des acteurs concernés, mais il introduit de nouveaux paramètres dans l'interaction de recherche dont il s'agit de tenir compte aux différentes étapes de la recherche (Buzelin, 2004).

La problématique du recours à un interprète a été jusqu'ici plutôt étudiée dans le contexte des contacts interculturels entre populations venues d'ailleurs et professionnels d'ici dans le domaine de la santé et de l'intervention psychosociale (Angelelli, 2004 ; Bischoff, Loutan & Stalder, 2001 ; Brisset, Leanza, & Laforest, 2013 ; Guex & Singy, 2003 ; Métraux, 2002 ; Searight & Searight, 2009 ; Weiss & Stucker, 1998). En sciences sociales, le recours à un interprète est une pratique courante lors de recherches s'intéressant à des acteurs appartenant à d'autres sphères linguistiques que celle du chercheur, mais cette pratique a été peu investiguée jusqu'à récemment (Baker, 1981 ; Glaser, 1983). Ce dispositif

fait l'objet d'écrits depuis une vingtaine d'années, notamment en lien avec les questions spécifiques à la recherche compréhensive (Edwards, 1998 ; Janzen & Shaffer, 2008 ; Murray & Wynne, 2001). Quel type de tiers solliciter : interprète professionnel, bénévole, travailleur bilingue, familier ou étranger au sujet (Gentile, Ozolins & Vasilakakos, 1996 ; Hasselkuss, 1992 ; Phelan & Parkman, 1995) ? Quelles sont les implications méthodologiques de l'accès médiatisé à la parole des acteurs (Cohen-Emerique, 2011 ; Temple & Edwards, 2002 ; Vatz-Laaroussi, 2003) ? Comment se négocient les relations et qu'est-ce que cela induit au niveau des savoirs produits ?

Dans nos recherches, nous nous intéressons à la voix du « monde vécu », pour reprendre les termes de l'agir communicationnel tel que le définit Habermas (1987), et cherchons à faire émerger les voix cachées en travaillant avec des interprètes. Lors d'une étude antérieure (Changkakoti, Gremion, Broyon & Gajardo, 2012), nous nous sommes penchées sur les enjeux, en termes d'accès au terrain, de la recherche avec interprète lorsqu'on se situe dans un paradigme compréhensif. Cette réflexion, menée sur quatre terrains différents, dont l'un où la chercheuse a fonctionné sans médiation, partageant (en apparence) la langue et la culture des répondants, montre que l'interprète fonctionne comme le révélateur d'une asymétrie inhérente à la relation de recherche et de malentendus présents même dans un terrain « intraculturel ». La langue peut sembler partagée, mais socioculturellement, les mêmes mots n'activent pas forcément les mêmes réalités (Goguikian Ratcliff & Changkakoti, 2004 ; Wadensjö, 1998). Le propos est ici de poursuivre cette réflexion en entrant plus finement dans le déroulement et les contenus d'entretiens de recherche. Dans une démarche d'auto-ethnographie ou de vigilance ethnographique (Morrissette, Demazière & Pepin, 2014 ; Pompper, 2010), nous nous interrogeons dans ce chapitre sur nos postures et notre rapport au terrain à travers l'analyseur du travail avec interprète. Nous tentons plus particulièrement d'identifier comment les savoirs circulent et se co-construisent, au cours des entretiens à plusieurs voix, en fonction des rôles attribués et adoptés par les différents acteurs, l'interprète en particulier.

DES ENJEUX DE LA RECHERCHE AVEC DES INTERPRÈTES

La littérature indique que, bien que des interlocuteurs parlant une autre langue que celle du chercheur ou de l'intervenant soient souvent en mesure de communiquer dans une langue seconde, les efforts supplémentaires nécessaires peuvent entraîner un appauvrissement et un flou dans le discours produit (Nicassio, Solomon & Guest, 1986 ; Westermeyer, 1990)

ainsi qu'un sentiment de malaise (de Zulueta, 1990 ; Kline, Acosta, Austin & Johnson, 1980). Le monde vécu auquel on accède dans ce cas est donc biaisé et tronqué.

Relation de confiance et proximité avec le monde vécu

Dans la pratique, lorsque les chercheurs souhaitent s'entretenir avec un participant allophone, ils comptent souvent sur un membre de la famille pour agir comme interprète (Hasselkus, 1992). Le même phénomène s'observe dans le domaine de la médecine de famille par exemple, où l'interprète familial est par ailleurs perçu comme un « interlocuteur à part entière » alors que l'interprète professionnel est considéré comme un « traducteur effacé » (Boivin, Leanza, & Rosenberg, 2012, pp. 40-41). Phelan et Parkman (1995) notent que, même si cette configuration peut être avantageuse en termes de connaissance et de confiance déjà établie, un certain nombre d'effets contraires se présentent également. Un participant peut ainsi se sentir inhibé à parler de problèmes personnels en présence de membres de la famille. De même, les membres de la famille peuvent se sentir embarrassés de traduire certains propos relatifs à la prise en charge d'un parent âgé, au sexe, à l'argent et à la mort (Freed, 1988). Ces effets se retrouvent également lors du recours à un interprète de la même communauté que le sujet (Bernhard, 2010). Murray et Wynne (2001) relèvent à ce propos qu'il n'y a pas de règle : parfois c'est la proximité, parfois la distance qui libèrent la parole. La création d'une relation de confiance qui permette d'aborder des thématiques délicates et d'une certaine intimité est facilitée par la durée. La littérature suggère ainsi une approche longitudinale, où des rencontres ont lieu à plusieurs reprises au cours d'une période de temps prolongée. Edwards (1998) propose en outre de garder le même interprète, pour assurer la continuité et donc permettre la construction du lien.

Dans sa préoccupation à donner la parole aux acteurs, la recherche compréhensive demande une certaine empathie, nécessaire et délicate à manier, qui se pense surtout entre le chercheur et les répondants. Le chercheur peut, d'ailleurs, se prendre au piège de l'empathie en présumant comprendre les expériences de l'autre, et dans notre cas, en oubliant celles de l'interprète. Watts (2008) plaide pour une communication verbale et non verbale qui permette de construire la confiance en un « espace narratif partagé » (p. 8). Se décentrer, se mettre à la place de l'autre, ne veut pas dire s'identifier ; la place de l'autre, c'est la place de l'autre (Watson, 2009). En ce sens, Sinclair et Monk (2005) proposent la notion d'empathie discursive, où les discours culturels dominants influençant la relation avec les partenaires de l'interaction sont pris en compte, ce qui

protège de l'illusion de la compréhension de l'intérieur. Le modèle dyadique de la confiance reste toutefois très prégnant, en recherche comme en intervention, même lorsque le paradigme se veut compréhensif, ce qui conduit à « évacuer » l'interprète de l'interaction en lui assignant un rôle technique. Les éventuels écarts sont alors analysés en termes de biais à corriger et selon des critères relevant du registre positiviste, comme la neutralité et la fidélité. Les décalages entre les temps de parole dans une langue puis l'autre mettent parfois en évidence que l'interprète ne traduit pas l'ensemble des propos échangés (Murray & Wynne, 2001). L'interprète peut se montrer sélectif dans ses traductions pour diverses raisons. Par exemple, un interprète de la même communauté ethnique que le participant peut ressentir le besoin de protéger cette communauté et résister à la montrer sous un jour défavorable (Westermeyer, 1990) en donnant une image plus positive des situations vécues. Selon la compréhension de son rôle et de sa marge de manœuvre dans la conduite de l'entretien, l'interprète peut également être amené à prendre des décisions sur ce qu'il considère comme des dialogues et questions pertinents ou à essayer de donner un sens aux propos qui lui semblent incomplets ou peu clairs et réorganiser les propos des participants en un discours plus cohérent. Dans une approche encore marquée par les « archétypes » de la recherche positiviste (Deschenaux, Laflamme & Belzile, 2011), ces phénomènes vont être considérés comme des biais à maîtriser et donner lieu à des recommandations visant à minimiser l'influence de l'interprète sur les contenus produits (Baker, 1981) et à se rapprocher le plus possible d'une interaction dyadique. De même, un chercheur se situant, consciemment ou non, dans cet idéal de la relation de confiance à deux, peut éprouver un sentiment de dépossession du fait de sa nécessaire dépendance à l'interprète pour accéder au sens donné par les répondants à l'expérience vécue. Il aura alors tendance à revenir à la notion de « fidélité » du discours.

Dans une perspective interactionniste, l'accent est mis sur les univers de sens et la co-construction du sens durant l'entretien par les différents participants (Morrissette, Guignon & Demazière, 2011). À ce titre, la contribution de l'interprète devrait être prise en compte au même titre que celle du chercheur ou des participants. Comme mentionné plus haut, un certain nombre de recherches s'intéressent aux rôles des interprètes dans l'intervention médicale, sociale ou psychologique. Les publications consacrées à la co-construction du sens par les interprètes lors d'entretiens de recherche sont, à notre connaissance, plus rares. Certains, comme Tremblay, Brouillet, Rhéaume et Laquerre (2006), donnent la parole aux différents participants lors de la deuxième phase d'une recherche portant sur l'intervention avec interprète ; d'autres, comme Vatz-Laaroussi (2007), montrent comment tous les acteurs, quel que soit leur statut, sont intégrés à part entière tout au long du processus de recherche dans une

perspective de recherche compréhensive interculturelle. Cette démarche implique entre autres la création d'une équipe de recherche reflétant une certaine diversité, permettant un espace de construction de savoirs partagés et favorisant « les interprétations multiples pour construire un sens commun » (Vatz-Laaroussi, 2007, p. 6). Ce degré d'explicitation du rôle des acteurs de la recherche à ses différentes étapes est peu fréquent, en particulier lorsqu'elle fait intervenir différentes langues par le biais de chercheurs plurilingues ou d'interprètes. Nous faisons l'hypothèse que, souvent, même dans une approche compréhensive, l'intervention de l'interprète n'est pas pensée « jusqu'au bout » dès le départ.

Les rôles joués par les interprètes : de l'idéal de la relation à deux à la relation tripartite assumée

L'implication de l'interprète dans une entrevue de recherche se décline dans la littérature sur un continuum du plus passif au plus actif. Le modèle du « machiniste », de la boîte noire selon Jalbert (1998), où l'interprète sert de simple conduit (Angelelli, 2004) correspond à un idéal de neutralité et de technicité de la traduction. La personne assumant cette tâche agit en tant qu'agent linguistique uniquement (Leanza, 2005) et minimise autant que possible, dans cette optique, sa présence et son influence. L'idéal de la relation de confiance continue ici à se vivre à deux. À l'autre extrémité, l'interprète est considéré comme co-thérapeute (Métraux & Alvir, 1995) ou co-chercheur selon les domaines d'action. Il est partie prenante du dispositif, de ses enjeux, de ses objectifs et participe à sa conception. Dans cette situation-là, l'interprète porte une double casquette et est porteur de compétences relatives à chacune d'elles. Outre le rôle d'agent linguistique, Leanza (2005) met en évidence, en appui sur les travaux précédents de Kaufert et Putsch (1997) et de Jalbert (1998), les rôles d'agent culturel, d'agent du système et d'agent d'intégration en fonction de leur approche et de leur considération de la différence culturelle dans l'interaction. Lorsque l'interprète adopte une fonction d'interprète communautaire, il joue le rôle de médiateur entre deux systèmes de valeurs et permet d'intégrer les aspects culturels propres à faciliter la compréhension mutuelle. Il fournit des explications, formule des hypothèses, prévient ou fait émerger les malentendus. Hennings, Williams et Haque (1996) les nomment alors « gardiens et guides culturels ». Les recherches menées en contexte médical ou psychothérapeutique relèvent toutefois qu'un interprète ne se cantonne pas à un seul rôle, mais adopte différentes postures au cours d'un entretien, que ce soit sous l'impulsion de l'intervenant ou de sa propre initiative (Goguikian Ratcliff & Changkakoti, 2004 ; Grin, 2003 ; Leanza, 2005).

L'ENTRETIEN DE RECHERCHE AVEC INTERPRÊTES DANS UN CADRE SÉMIOPRAGMATIQUE

La problématique du partage des savoirs nous a amenées à reprendre et ré-analyser¹ des entretiens menés dans deux recherches distinctes avec les visées suivantes : revenir sur le processus afin d'analyser les « erreurs » méthodologiques à portée heuristique (Papinot, 2013) et procéder à une analyse de la contribution des différents acteurs de la recherche à la production des savoirs en entretien, en mettant l'accent sur celle des interprètes. Nos entretiens sont appréhendés avec le cadre sémiopragmatique de la communication interpersonnelle de Frame (2013) qui comporte trois niveaux :

- a. la préfiguration : les ancrages, connaissances et savoir-faire préalables des acteurs ;
- b. la configuration : la façon dont les acteurs interprètent l'interaction et les rôles qu'ils s'assignent ;
- c. la figuration : l'ensemble de ce qui se dit et se fait dans l'interaction, la façon dont les acteurs jouent la scène.

La préfiguration est saisie par le biais des intentions de recherche et de la présentation des acteurs, chercheuses, participants et interprètes, en fonction des informations disponibles. Nous approchons la configuration et la figuration conjointement à partir de l'analyse de certaines interactions en entretien, à la lumière également de certains échanges hors entretien avec les interprètes pour la configuration. Les rôles adoptés par les interprètes et la construction des savoirs en fonction de ces rôles constituent la figuration.

L'implication d'interprètes, une préoccupation éthique

Les deux recherches présentées ici s'inscrivent dans une démarche à la fois scientifique et citoyenne et partagent la préoccupation de faire émerger des vécus, représentations, modes de pensée et de faire souvent interdits de parole dans les rapports aux institutions préscolaires et scolaires du pays d'accueil de familles issues de la migration à Genève. Il s'agit d'une part de familles venant d'ailleurs qui ont participé à une recherche s'intéressant à l'impact de la scolarisation de l'enfant aîné sur la dynamique d'acculturation de familles migrantes² ; d'autre part de

1. La démarche d'analyse a été effectuée par réécoute et/ou relecture des propos construits, en recourant aussi aux notes de terrain et à la mémoire des chercheuses.

2. La recherche « La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes » (PNR 52 n° 405240-69005 du Fonds

familles ayant à jongler avec la double caractéristique de la migration et du handicap, au moment de l'entrée à l'école (ordinaire ou spécialisée) de leur enfant. Le recours à des interprètes, mais aussi la possibilité de passer outre dans certains cas, fait partie de ce souci éthique de faciliter l'accès à la parole des membres « muets » de la famille ; dans nos situations, souvent les mères. Dans le premier cas, les entretiens effectués sont des entretiens familiaux (avec les parents et l'enfant aîné, éventuellement d'autres membres de la fratrie) avec six familles du Kosovo, ou des entretiens séparés avec les parents et l'aîné de la fratrie. Les langues en jeu sont le français et l'albanais. Certains entretiens ont été entièrement interprétés, d'autres partiellement, d'autres encore se sont déroulés principalement en français, l'interprète assistant alors à l'entretien en tant que médiatrice culturelle. Les entretiens familiaux et parentaux ont duré près de trois heures, ceux menés avec les aînés uniquement une heure environ. Dans le deuxième cas, des entretiens longitudinaux de deux heures, à trois moments avec intervalle de six mois, ont été réalisés auprès de deux couples de parents migrants ayant un jeune enfant présentant un développement altéré, suivi de façon hebdomadaire à domicile par un psychopédagogue du Service Éducatif Itinérant régional (service d'éducation précoce spécialisée). Les langues en jeu sont le tamoul, le pendjabi et le français. Dans les deux recherches les rencontres ont eu lieu au domicile des familles.

Préfiguration : profils et postures a priori des acteurs de l'interaction

Les chercheuses sont deux femmes, psychologues de formation, enseignantes-chercheuses en sciences de l'éducation à l'université, francophones avec toutes deux d'autres connaissances linguistiques, acquises au cours de leurs études et également dans l'espace familial pour l'une d'entre elles, issue d'une famille mixte³ immigrée. Elles ont donc une certaine expérience des contacts plurilingues, mais ne parlent pas les langues des participants.

Les parents de la première étude sont originaires du Kosovo, de confession musulmane. Ils parlent l'albanais, le français dans certains cas, et ont souvent d'autres connaissances linguistiques acquises dans la migration, comme le suisse-allemand, ou au pays, comme le turc, le russe et le serbe. Les pères se débrouillent généralement mieux en français que

national suisse de la recherche scientifique) a été menée par une équipe de chercheuses : V. Hutter, G. Lecomte Andrade ainsi que les auteures, sous la direction de la Prof. C. Perregaux. Dans ce cadre, des entretiens avec 40 familles de diverses origines ont été réalisés.

3. De différentes origines.

les mères, sauf dans un cas où c'est l'inverse. Les formations des pères vont de l'école obligatoire à l'université, celles des mères aussi, mais elles sont plus nombreuses à n'avoir pas eu l'opportunité d'aller au-delà de l'éducation de base. Les emplois occupés par les hommes sont généralement non qualifiés, indépendamment des formations, à une exception près (journaliste). La situation est similaire pour les femmes, là aussi à une exception près, elles sont par ailleurs plus nombreuses à ne pas travailler en dehors du foyer. Ces familles sont venues en Suisse à cause de la guerre, en tant que requérantes d'asile ou parfois sans statut légal. Certains pères ont en effet connu un premier parcours de migration en tant que saisonniers et ont ensuite été rejoints clandestinement par leurs familles au moment du conflit. Les temps de séjour en Suisse vont de 7 à 22 ans, les familles n'étant pas forcément venues ensemble.

Dans la seconde étude, les interlocuteurs sont des parents migrants ayant deux jeunes enfants, dont un en situation de handicap. Une famille, de confession sikhe, est d'origine indienne ; la seconde, hindoue, est d'origine sri-lankaise. Les mères ont suivi l'école obligatoire au pays, elles sont ici femmes au foyer, ne parlent et comprennent que peu le français. Les pères ont la même éducation de base, travaillent ici comme ouvrier ou restaurateur ; ils comprennent relativement bien le français. Dans les deux familles, les hommes sont arrivés en Suisse célibataires, puis se sont mariés quelques années plus tard au pays et leur femme les a alors rejoints. Ainsi, au moment de l'entretien, un père est ici depuis 17 ans, l'autre depuis 11 ans et les deux femmes sont arrivées il y a cinq ans, peu avant la naissance de leur aîné. Les langues premières sont le tamoul et le pendjabi.

Dans la première étude, l'interprète, au début de la quarantaine, est arrivée comme jeune adulte en Suisse venant du Kosovo pour des raisons personnelles et a travaillé comme collaboratrice sociale dans une association communautaire. Elle parle français, albanais et bosniaque (ainsi que le croate et le serbe, langues proches) et, au moment de la recherche, travaille également comme interprète pour sa communauté et pour des Bosniaques. Elle a suivi plusieurs formations continues dans le domaine de l'interprétariat communautaire. La chercheuse (un peu plus âgée) et l'interprète ont déjà travaillé ensemble dans le domaine de la psychothérapie et l'interprète a joué le rôle d'intermédiaire pour solliciter la participation des familles à la recherche ; il existe donc une familiarité et des expériences communes aussi bien avec la chercheuse qu'avec les participants. L'interprète est intéressée par la recherche et a rencontré l'équipe au moment de son engagement. Elle conçoit son rôle comme celui d'une interprète médiatrice culturelle, ce qui correspond au mandat oral qui lui est donné et aux expériences préalables avec la chercheuse. Les entretiens sont précédés et suivis de temps de discussion informelle avec la chercheuse portant sur la recherche et le déroulement de l'entretien.

Dans la seconde étude, les deux interprètes participant à l'interaction de recherche avec la chercheuse et les parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers ont des parcours de formation différents. La première, approchant la trentaine, a suivi une formation initiale en gestion et fonctionne actuellement comme interprète communautaire (tamoul-français) à la suite d'une formation de 180 heures dispensée par une association très active auprès des communautés immigrées, notamment dans le domaine de la santé mentale (Fleury & Fierro, 2009). De formation initiale diététicienne, la deuxième travaille comme interprète communautaire (pendjabi-français) pour la Croix-Rouge genevoise. Quinquagénaire, elle est en Suisse depuis de nombreuses années, tout comme la première interprète arrivée alors qu'elle était encore mineure. Elles ont toutes deux été sollicitées par la chercheuse à titre d'« interprètes communautaires ». La recherche et ses objectifs ont fait l'objet de plusieurs entretiens téléphoniques et le rôle de l'interprète a été présenté oralement. Un temps d'échange informel a été prévu après chaque entretien. Ces acteurs sont ainsi présents, dans les deux études, notamment pour leurs compétences linguistiques spécifiques, mais également pour leurs connaissances culturelles, sociales, administratives des deux mondes en rencontre.

Les chercheuses attribuent dans leur démarche un statut d'experts aux participants, ce qui est explicitement formulé en début d'entretien lors de la présentation des objectifs de recherche, mais est à nuancer par le fait que ce ne sont pas eux qui ont pris l'initiative de la rencontre, fragilisés par leur posture d'acteurs « affaiblis » induite par la méconnaissance d'un système, la présence d'une déficience chez leur enfant, l'absence d'un statut légal ou le vécu d'un statut précaire.

CONFIGURATION ET FIGURATION : RÔLES, CIRCULATION ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS DANS LES ENTRETIENS

Dans cette partie, nous présentons d'abord les rôles joués par les interprètes dans les entretiens, puis nous examinons comment et quels types de savoirs se construisent en fonction des rôles adoptés par les interprètes, mais aussi les autres acteurs, et en fonction de la dynamique de l'entretien.

Les rôles joués par les interprètes

L'analyse des entretiens réalisés permet de mettre en évidence cinq rôles distincts assumés par les interprètes. Ces rôles identifiés correspondent peu ou prou à ceux qui sont présentés dans la littérature.

1) Agent linguistique

L'interprète traduit les énoncés de la chercheuse et des parents : elle opère un passage d'une langue à l'autre (rôle le plus « classique »).

2) Médiatrice interculturelle

L'interprète donne spontanément des informations à la chercheuse (p. ex. compare la taille de New Delhi à celle de Genève, explique la politique indienne du droit à la nationalité et le système d'assurances sociales) afin de la soutenir dans sa compréhension et dans ses échanges avec les parents. Elle se permet également de corriger certaines erreurs de la chercheuse dues à sa méconnaissance du contexte culturel, comme dans l'exemple ci-dessous :

C⁴ : Donc toute votre famille se trouve au Pendjabi ?

I : Pendjab.

C : Pendjab. Pendjabi c'est la langue ?

I : Oui, c'est la langue.

C : D'accord, merci.

L'interprète complète également les propos des parents sur certaines pratiques culturelles (mariage entre cousins au Sri Lanka, horaires scolaires au Kosovo, arbre de Noël chez des musulmans émigrés, etc.) et donne parfois des informations aux parents sur le système scolaire ou les structures communautaires d'ici (p. ex. l'existence d'une association tamoule), en complément d'une question de la chercheuse ou d'une réponse des parents.

3) Co-répondante ou alter ego

Dans certains cas, l'interprète se place du côté des participants en évoquant spontanément ses propres mondes vécus, sentiments compris, par rapport à l'étrangeté des premiers pas dans un environnement nouveau par exemple. L'interprète peut également se faire interpeller par les participants (p. ex. par un père référant à une expérience commune de traduction pour la communauté, par une mère dans une complicité entre femmes par rapport aux hommes beaux parleurs, etc.).

4) Collaboratrice de recherche ou co-chercheuse

L'interprète se porte garante de la recherche et intervient dans ce sens. Elle veille à ce que le discours ne s'éloigne pas trop du sujet abordé. Elle demande par exemple en aparté à la chercheuse « Es-tu d'accord de parler plus de politique ? », en réaction aux propos d'un père de famille. Certaines

4. Dans les extraits d'entretiens, nous utilisons les abréviations suivantes : C = chercheuse, I = interprète, M = mère, P = père.

interventions de l'interprète relèvent aussi de ce rôle-là comme l'illustre ce retour de l'interprète à la chercheuse lors d'un échange sur le mariage :

I : Lui (P), il commence à me parler en général, et moi je lui ai dit que ce qui nous intéresse c'est comment vous avez fait, pas des avis général. Alors il dit qu'ils se sont vus, combien de fois... 3 ou 4 fois. Elle en tout cas elle dit, j'ai pas bien vu ! (rires I et M).

L'interprète a ainsi recentré le récit sur le parcours et l'expérience personnelle et/ou familiale, en concordance avec les objectifs de la recherche qu'elle garde en tête.

5) Chercheuse à la place de la chercheuse

Dans certains cas, l'interprète étoffe les échanges en prenant l'initiative de faire des relances non traduites pour approfondir une question posée par la chercheuse.

C : Oui. Quelle image vous aviez de la Suisse avant de venir ?

(Traduction de I, puis réponse de M. I relance puis plusieurs va-et-vient entre I et M.)

I : Non je n'ai pas une idée vraiment comment ça va être en Suisse. Je vais être avec mon mari c'est tout. Faire la vie avec mon mari.

Dans cet extrait, comme dans plusieurs autres, les va-et-vient entre l'interprète et les participants excluent la chercheuse de l'interaction verbale, qui a l'impression que la gestion de l'entretien n'est plus entre ses mains. Par ailleurs, la synthèse traduite des propos échangés semble si courte que la crainte de perte de contenus émerge chez la chercheuse. Une crainte expliquée notamment par le fait que chercheuse et interprète, dans cette situation, n'ont pas d'expérience préalable d'entretiens en commun. La collaboration et la confiance doivent se forger. Cette « prise de pouvoir » se réalise également lorsque l'interprète mène un questionnement en parallèle des échanges entre le père et la chercheuse ou encore lorsqu'elle décide de poursuivre l'entretien alors que la chercheuse l'avait déclaré clos.

Les deux premiers rôles (agent linguistique et médiation interculturelle) font partie du mandat explicite donné aux interprètes ; le rôle d'alter ego est adopté spontanément et va dans le sens de l'expression des mondes vécus. Le rôle de co-chercheuse, à certains moments de l'entretien, intervient dans un contexte où la familiarité de l'interprète avec les objectifs de la recherche et les expériences préalables avec la chercheuse font qu'elle passe d'un rôle à l'autre avec une certaine liberté et pertinence. La chercheuse cautionne ce fonctionnement tout en gardant la direction de l'entretien. Au vu de ces deux derniers rôles (alter ego et co-chercheuse), on peut considérer que l'interprète se situe entre le rôle d'interprète professionnelle

et celui d'interprète familiale tels que les décrivent Boivin, Leanza et Rosenberg (2012), mais toujours dans une préoccupation d'accéder aux mondes vécus des participants. Le dernier rôle est plus « transgressif » par rapport aux attentes de la chercheuse et la met dans une situation inconfortable. Un sentiment de dépossession est relevé assez fréquemment en lien avec le travail avec interprètes et invite les interactants à clarifier dès le départ les rôles et postures de chacun en fonction de l'approche de recherche et de ses objectifs. La différence entre les deux derniers exemples tient sans doute à des différences de configuration. Dans un cas, l'interprète, ayant reçu un mandat d'interprète communautaire, conçoit son rôle comme actif et prend par conséquent sur elle de rechercher les informations souhaitées par la chercheuse, alors que la chercheuse projette peut-être sur l'entretien ses expériences préalables d'entretien non-médiatisé. Dans l'autre, la mise en œuvre du mandat entraîne plus d'explicitation de part et d'autre, configuration de la situation d'entretien nourrie par les expériences communes antérieures de la chercheuse et de l'interprète et la relation de confiance qui a pu se créer dans la durée. La relation préexistante entre l'interprète et les participants joue aussi un rôle.

Savoirs recherchés versus savoirs produits

Les textes officiels prônent la collaboration, voire le partenariat entre les institutions éducatives et les familles, mais certaines familles, pour des raisons diverses, sont symboliquement et physiquement peu présentes dans ces mondes et souvent la cible de projections négatives. Les recherches à la base de cet article ont pour objectif général d'éclairer la face cachée des relations construites en donnant la parole aux familles, dans ce cas précis à des familles issues de l'immigration, dans l'hypothèse que les institutions (pré)scolaires manquent de connaissances quant aux parcours, représentations et pratiques éducatives de ces familles.

Les savoirs visés sont les pratiques et les ethnothéories⁵ parentales concernant l'éducation, le soin, le handicap, la socialisation et la scolarisation des enfants (Super & Harkness, 1986) et la façon dont elles ont pu ou dû évoluer du fait de la migration et de l'acculturation. Dans cette attention portée au parcours migratoire, l'interprète, du fait de ses propres expériences et de sa position d'entre-deux, non seulement entre chercheuse et participants, mais aussi entre le pays d'accueil et le pays d'origine, joue un rôle de passeur au-delà du linguistique. En tant qu'agent linguistique, il permet à la chercheuse de donner la parole à des familles auxquelles elle n'aurait pas accès autrement, mais les savoirs produits dans le rôle de médiatrice culturelle ou d'alter ego sont souvent plus riches que le va-et-vient des questions-réponses,

5. Représentations culturelles.

en particulier en ce qui concerne les ethnothéories parentales. Comme mentionné ci-dessus, le mandat de référence culturelle a l'air bien intériorisé par les différentes interprètes, et elles le remplissent de leur propre initiative. L'une des interprètes donne ainsi des explications par rapport à des pratiques familiales qui s'ancrent dans la religion hindouiste : si le jeune garçon dont il est question a les cheveux longs, c'est dans l'attente de pouvoir partir au pays pour les offrir aux Dieux⁶. Même la « transgression » produit du savoir. Ainsi dans l'exemple donné plus haut où l'interprète poursuit l'entretien malgré le signal de fin donné par la chercheuse, l'initiative prise permet d'entrer de plain-pied dans le monde vécu de la famille. De par sa formation professionnelle en diététique (préfiguration), l'interprète en vient à questionner la famille sur l'alimentation de leur fils (configuration), ce qui amène les parents à raconter qu'ils ont fait le choix de ne plus manger de viande depuis une année et font des prières pour permettre à leur fils d'aller mieux (figuration).

En tant qu'alter ego, les savoirs co-construits entre interprète et répondants ont souvent à voir avec le parcours migratoire et les processus d'acculturation. Les connaissances ainsi produites vont du général (contexte historico-socio-politique), au spécifique (expériences partagées avec la famille, expériences propres de la migration, connaissance de la communauté immigrée ici). L'intervention de l'interprète permet d'affiner la construction des savoirs, de les contextualiser à différents niveaux, d'approcher au plus près des mondes vécus.

Contribution de l'interprète à la dynamique de l'entretien

Le background expérientiel (préfiguration) de l'interprète impacte directement la dynamique de l'entretien dans le sens où il peut prendre appui sur celui-ci pour réaliser des relances, des questionnements :

C (à M) : L'aîné⁷ vous a aidée pour le français quand vous êtes arrivée ?

M : Oui ! Par exemple, il fallait bien que je fasse les courses, il m'a accompagnée au supermarché.

I (à M) : Et tu as pu acheter tout ce que tu voulais ?

M : Non, je suis revenue avec la moitié des trucs seulement.

6. Cette offrande n'est pas liée directement au handicap de l'enfant ; il s'agit d'une cérémonie de l'hindouisme effectuée chez le jeune enfant. Ses cheveux, le liant à ses vies antérieures, sont rasés pour signifier la libération d'avec le passé et pour lui permettre de croître sainement. Dans le cas présent, compte tenu des difficultés développementales du jeune garçon, ce cérémonial était attendu par les parents et était porteur d'espoir pour le futur.

7. Arrivé avant avec le père.

Suite à cet échange, l'interprète raconte un épisode de son arrivée en Suisse où elle a vécu une expérience similaire. L'épisode relaté permet de comprendre alors qu'elle a questionné la mère à partir de sa propre expérience, lui offrant la possibilité d'exprimer la difficulté des débuts quels que soient l'accompagnement ou les stratégies déployées.

Le fait que l'entretien soit interprété influence par ailleurs l'équilibre dans la prise de parole des différents acteurs. Dans le sens d'une facilitation, lorsque le temps de latence de la traduction permet à la chercheuse d'être plus attentive au langage non verbal, ou quand l'interprète, en fonction de sa proximité avec la famille, prend l'initiative d'interpeller un membre plus en retrait pour solliciter son vécu. La prise de parole peut aussi se trouver déséquilibrée lorsque le temps de latence entre émission du message et traduction crée un sentiment d'incompréhension, comme dans l'exemple suivant. En début d'entretien, la chercheuse précise le cadre de l'entretien puis l'interprète traduit à la mère. Ce temps de latence correspond ici à un moment où la mère va se mettre à pleurer, sans que la chercheuse ne comprenne ce qui est en train de se passer, induisant alors un malaise : l'empathie étant difficilement présente sans accès aux propos, l'imaginaire prend le dessus et la chercheuse se questionne sur la suite à donner.

Les conversations non traduites constituent des espaces parallèles, révélateurs ou opaques. Dans le contexte d'une famille en conflit, réticente au départ à participer à la recherche pour cette raison, un échange vif en albanais entre un père et sa fille, non traduit, laisse entrevoir une réalité de la dynamique familiale tout en la protégeant. Les échanges qui restent opaques pour la chercheuse peuvent ainsi représenter des espaces d'intimité, qui vont contribuer indirectement à la construction de la confiance au cours de l'entretien ; tout dépend de la tonalité générale de l'interaction de recherche et de la relation (proximité, aisance, engagement, etc.) entre les interactants.

La langue comme médium, la langue comme objet actif

Des entretiens de recherche menés avec des interprètes font bien entendu appel aux savoirs linguistiques de la personne qui traduit. Au-delà de ces compétences d'interprétariat, la préoccupation d'accéder aux mondes vécus implique la nécessité d'échanger sur les mots, car il ne suffit pas de trouver l'équivalent linguistique le plus proche pour saisir l'expérience du réel recouverte par le mot : les mots servent alors de levier culturel (De Pury, 1998). Dans nos entretiens de recherche, qu'ils soient interprétés ou se déroulent principalement en français, nous retrouvons ainsi certaines négociations linguistiques qui mettent en jeu

les savoirs linguistiques de tous les participants à l'interaction et revêtent différentes fonctions.

FACILITER L'ENTRÉE SUR LE TERRAIN

Les échanges sur la langue permettent dans ce cas d'entrer en alliance, de reconnaître l'autre par l'intérêt pour sa langue, de faire preuve de bonne volonté, de montrer sa disponibilité à l'expérience de l'autre de façon générale, en amont de la spécificité de la recherche. Dans l'exemple suivant, père, interprète et chercheuse échangent en français sur le terme albanais *faleminderit* (merci). L'extrait s'inscrit dans une séquence consacrée aux usages des langues dans la famille.

C : L'albanais c'est une belle langue.

P : On dit ça... oui.

(Échange entre P et I sur le mot voulant dire merci : un mot long, *faleminderit*).

I : J'avais un ami, il est venu au Kosovo, mais il n'a jamais réussi à le retenir, il allait pas plus loin que *fale*.

C : Moi je l'ai retenu, mais ça m'a pris du temps.

P : C'est vrai, c'est un mot long. En turc, ils disent maintenant « merci », parce que c'est plus court que le mot traditionnel (*tejeküredirim*).

I : Le mot est un mot plein d'honneur, ça veut dire quelque chose comme « je me prosterne devant l'honneur ».

C : Devant l'honneur que vous me faites... ?

I : Oui.

Fils cadet (15 ans) : *Fale* ça veut dire prier, et *minderit* honneur.

On voit bien ici la co-construction tripartite (père-interprète-chercheuse) autour d'un mot pour le moins pas anodin en termes d'interaction, renvoyant à la tradition et à l'honneur. L'échange donne aussi à voir une mise en acte de l'usage des langues dans l'espace familial avec la contribution du fils cadet à la traduction. De même, cette construction commune d'un savoir autour du prénom :

C : J'ai une question pour bien comprendre, des fois on dit (prénom abrégé) et des fois on dit (prénom long), c'est le nom complet et l'abréviation ?

P : Normalement le nom complet c'est (nom long et nom de famille)...

C : Et donc (prénom court) ?

P : La mode chez nous c'est qu'on trouve toujours le petit nom.

I : C'est la même personne.

C : En plus court. Est-ce que ça a une signification ? Souvent les noms ils veulent dire quelque chose, est-ce que ça a une signification ?

P : Non, normalement c'est comme ça, on trouve le petit nom.

I : En pendjabi.

P : Ça veut dire... lumière.

I : Quelque chose avec le soleil, lumière.

C : Et le prénom de votre fille, qu'est-ce que ça veut dire ?

P : Ça veut dire c'est l'amour.

I : C'est une forme de... d'amour, c'est quelque chose très cher.

C : Ah quelque chose d'important... c'est des jolis noms.

I : Comme chère Myriam.

SOULEVER DES MALENTENDUS CRÉATEURS DE SAVOIRS

La proximité linguistique et culturelle peut aussi être piégeante et donner lieu à des négociations entre proximité et distance comme le montre Sirna (2009) pour des chercheurs issus de la communauté des répondants mais se situant dans une autre classe sociale ou pris dans des conflits de loyauté entre les valeurs de la communauté de recherche et celles des participants (Bernhard, 2010). L'alliance créée reste d'ailleurs en sursis, l'asymétrie entre enquêteurs et participants ne s'effaçant pas pour autant. Dans un entretien, la chercheuse et un père du Kosovo s'achoppent ainsi au mot « changement ». La chercheuse vise le processus d'acculturation tel que vécu par le père, le père entend « changement » comme synonyme de « progrès » et introduisant une hiérarchie disqualifiante entre pays d'accueil et pays d'origine.

RÉÉQUILIBRER LES STATUTS

Il peut aussi s'agir, pour le répondant, de montrer que tout en acceptant l'asymétrie linguistique de l'entretien, en particulier vis-à-vis de l'interprète (la chercheuse est finalement celle qui a le moins de compétences linguistiques), il a d'autres compétences linguistiques à faire valoir, comme le montre la citation suivante. L'échange se situe en début d'entretien, a lieu en français et suisse-allemand et s'inscrit dans les savoirs sur le parcours de migration.

P : Mir jetzt, isch besser hier. Aber, je vivre viel viel Jahre hier. Neunzehn Jahre schon hier. Je wechseln, beaucoup la tête, beaucoup le dialecte...

C : Et vous êtes arrivé à Genève et vous avez dû apprendre le français !

P : Rien, rien, rien. Elle (I) me parler français : « pourquoi pas, parler, parler toi aussi ? ». Je dis français, comprends pas ! Rien ! Serbe...

C : Vous parlez serbe aussi ?

P : Serbe, turc, russe aussi, pas beaucoup, hein.

C : Vous avez appris le russe à l'école ?

P : A l'école.

C : C'était encore obligatoire ?

I : Oui, une langue étrangère en tout cas.

C : On pouvait choisir.

I : Oui.

CO-CONSTRUIRE LA FLUIDITÉ DE L'ENTRETIEN

Participants et chercheuse mettent à profit leurs savoirs linguistiques dans le sens d'une plus grande fluidité ou précision de l'entretien. La chercheuse, à l'aide de mots « passerelle » linguistiquement proches comme *politik* ou *gramatik* en albanais, ou du répertoire de mots qu'elle a pu se constituer lors d'expériences préalables avec des personnes de la même communauté peut affiner ses questions, voire intervenir parfois sans attendre la traduction. Quant aux répondants, ils ont, pour la plupart, des connaissances du français glanées dans le courant de leur vie quotidienne ici, même s'ils sont décrits (ou se décrivent) comme ne parlant pas le français. Certains, en fonction de leur aisance relationnelle, vont les mobiliser activement, d'autres, souvent des femmes, resteront silencieuses, s'exprimant éventuellement dans le langage non verbal (gestes, mimiques, rires) ou dans une interpellation de l'interprète et contribuant ainsi à la qualité des informations transmises.

DONNER LA SENSORIALITÉ DU MONDE VÉCU

Certaines discussions autour de mots et d'expressions, même si elles ne contribuent pas directement à la production des savoirs spécifiques visés par la recherche, permettent de donner une couleur plus vive au monde vécu. Une mère exprime ainsi sa nostalgie du pays par l'expression « même les chardons me manquent ! » qui a bien plus de relief que si l'interprète s'était contentée de traduire : « Le pays me manque ». Ces échanges sont d'ailleurs souvent accompagnés de rires ou de gestes.

CONCLUSION

Nous avons souhaité nous pencher sur les conditions de partage et de construction de savoirs dans un processus de recherche où le moment de « production des données » se réalise en collaboration avec un interprète. Les réflexions menées mettent en évidence que chercheur et

interprètes sont tous deux producteurs d'interprétations, à partir de celles déjà produites par les participants lors de leur récit. Chaque acteur fait bénéficier la recherche de son expertise, en fonction de la répartition des rôles et des champs d'expérience ; chaque acteur influe sur la production du discours et sur la dynamique des échanges, mais surtout chaque acteur est dans un processus de « traduction interprétative », pour reprendre un concept d'Audoux et Gillet (2011), permettant « l'émergence d'un monde "partagé", et non "commun", tant il n'est pas question de renoncer à son identité – sauf momentanément – lorsque la rencontre de l'altérité n'est plus une menace pour l'identité » (p. 11).

Les analyses des entretiens effectués sur nos deux terrains montrent l'importance du rôle de l'interprète dans cette construction polyphonique des savoirs. Tout comme Biagini (2013), nous avons tenté de mettre en évidence la façon dont des dialogues interprétés se déroulent et les procédés par lesquels les locuteurs participent à la production de sens, y compris l'interprète. Celui-ci « ne permet pas seulement une interaction entre deux entités mais agit aussi sur l'interaction et la mise en système des interactions » (Audoux & Gillet, 2011, p. 4). Que ce soit son choix de termes, sa sélection des informations traduites, ses relances ou non-relances, ses explications complémentaires, l'influence de ses expériences ou les malaises que sa présence provoque, tous sont éléments de construction d'un savoir. Lors de recherches en contexte migratoire, comme c'est le cas ici, l'intervention d'un interprète communautaire, avec ses propres mondes vécus entre ici et là-bas, permet de faire circuler les savoirs entre chercheur et participants. Il joue ainsi un rôle fondamental dans la construction de la complexité de savoirs éducatifs situés et évolutifs.

Pour que la recherche avec interprète puisse véritablement se situer dans une perspective interactionniste, il est nécessaire que l'interprète, de même que les participants, soient considérés comme des acteurs à part entière avec le chercheur (Dayer, Schurmans, & Charmillot, 2014). Nous avons vu que les archétypes de la « scientificité » comme la neutralité et la fidélité ont la vie dure ; la démarche de vigilance ethnographique à laquelle nous nous sommes livrées ici invite à penser dès le départ l'interprète comme partie prenante de la recherche. Cela implique un temps en amont de l'entretien où la préfiguration et la configuration de l'interaction de recherche peuvent se conscientiser, où les objectifs de la recherche peuvent être mis en commun, les rôles des uns et des autres clarifiés. Dans la phase de figuration de la scène de l'entretien, cela signifie que l'imprévu peut être accueilli, parce qu'il y a des espaces d'explicitation, où la discussion sur les mots ou les silences qui les délimitent est convoquée. Analyser la contribution de l'interprète à la construction des savoirs dans un entretien de recherche amène ainsi à assumer

pleinement la perspective interactionniste, en renonçant à l'illusion de la « bonne » compréhension et en « tordant le cou » à certains mythes persistants comme celui de la neutralité, que ce soit celle du chercheur ou celle de l'interprète.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angelelli, C. (2004). *Medical interpreting and cross-cultural communication*. London : Cambridge University Press.
- Audoux, C. & Gillet, A. (2011). Recherche partenariale et co-construction de savoirs entre chercheurs et acteurs : l'épreuve de la traduction. *Revue Interventions économiques* [en ligne], 43. Repéré à <https://interventionseconomiques.revues.org/1347>
- Baker, N.G. (1981). Social work through an interpreter. *Social Work*, 26(5), 391-397.
- Bernhard, J.K. (2010). Quels sont les éléments essentiels de la recherche valable ? Les problèmes de « données » et leur cueillette dans les contextes interculturels. *Early Childhood Education Publications and Research*, 3, 27-32.
- Biagini, M. (2013). Terrain et corpus : quelques questions sur la pratique de la recherche en interprétation de dialogue. Le cas du tribunal italien. In N. d'Amelio (Ed.), *La recherche en interprétation : fondements scientifiques et illustrations méthodologiques* (pp. 105-120). Mons, Belgique : Éditions du CIPA.
- Bischoff, A., Loutan, L. & Stalder, H. (2001). Barrières linguistiques et communication dans une policlinique de médecine. *VALS-ASLA, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 74, 193-207.
- Boivin, I., Leanza, Y. & Rosenberg, E. (2012). Représentations et rôles des interprètes professionnels et familiaux dans les entretiens médicaux et implications pour le monde vécu. *Alterstice*, 2(2), 35-46.
- Bovey, L. (2015). *Être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration* (collection Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 136). Genève : Université de Genève.
- Brisset, C., Leanza, Y. & Laforest, K. (2013). Working with interpreters in health care. A systematic review and a meta-ethnography of qualitative studies. *Patient Education and Counselling*, 91, 131-140.
- Buzelin, H. (2004). La traductologie, l'ethnographie et la production des connaissances. *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, 49(4), 729-746.
- Changkakoti, N., Gremion, M., Broyon, M.-A. & Gajardo, A. (2012). Terrains de recherche au « prisme interculturel de la traduction ». *Alterstice*, 2(1), 41-54.
- Cohen-Emerique, M. (2011). Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Day, C., Schurmans, M.-N. & Charmillot, M. (2014). *La restitution des savoirs : un impensé des sciences sociales ?* Paris : L'Harmattan.
- De Pury, S. (1998). *Traité du malentendu. Théorie et pratique de la médiation interculturelle en situation clinique*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- De Zulueta, F. (1990). Bilingualism and family therapy. *Journal of Family Therapy*, 12(3), 255-265.
- Deschenaux, F., Laflamme, C. & Belzile, M. (2011). L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : comparaison de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherches qualitatives*, 30(2), 3-21.
- Edwards, R. (1998). A critical examination of the use of interpreters in the qualitative research process. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24(1), 197-208.
- Fleury, F. & Fierro, I. (2009). *La médiation linguistique et culturelle, une nécessité ? Évolution et construction du rôle d'interprète communautaire*. Lausanne : Appartenances. Repéré

- à http://www.appartenances.ch/medias/interpretariat/FLEURY_F_FIERRO_I_Mediation_linguistique_culturelle.pdf
- Frame, A. (2013). Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles. Paris : Lavoisier.
- Freed, A.O. (1988). Interviewing through an interpreter. *Social Work*, 33(4), 315-319.
- Gentile, A., Ozolins, U. & Vasilakakos, M. (1996). *Liaison interpreting. A handbook*. Melbourne : Melbourne University Press.
- Glaser, I. (1983). Guidelines for using an interpreter in social Work. *Child Welfare*, 62, 468-470.
- Goguikian Ratcliff, B. & Changkakoti, N. (2004). Le rôle de l'interprète dans la construction de l'interculturalité dans un entretien ethnopsychiatrique. *L'autre. Cliniques, cultures et sociétés*, 5(2), 255-264.
- Grin, C. (2003). Retour à la pratique. In P. Guex & P. Singy (Eds.), *Quand la médecine à besoin d'interprètes* (pp. 141-163). Genève : Éditions Médecine & Hygiène.
- Guex, P. & Singy, P. (2003). *Quand la médecine à besoin d'interprètes*. Genève : Éditions Médecine & Hygiène.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Hasselkus, B.R. (1992). The family caregiver as interpreter in the geriatric medical interview. *Medical Anthropolgy Quarterly*, 6(3), 288-297.
- Hennings, J., Williams, J. & Haque, B.N. (1996). Exploring the health needs of Bangladeshi women : A case study in using qualitative reserach methods. *Health Education Journal*, 55(1), 11-23.
- Jalbert, M. (1998). Travailler avec un interprète en consultation psychiatrique. *P.R.I.S.M.E*, 8(3), 94-111.
- Janzen, T. & Shaffer, B. (2008). Intersubjectivity in interpreted interactions : The interpreter's role in co-constructing meaning. In J. Zlatev, T.P. Racine, C. Sinha & E. Itkonen (Eds.), *The shared mind : Perspectives on intersubjectivity* (pp. 333-355). Amsterdam : John Benjamins.
- Kaufert, J.M. & Putsch, R.W. (1997). Communication through interpreters in healthcare : Ethical dilemmas arising from differences in class, culture, language, and power. *Journal of Clinical Ethics*, 8(1), 71-87.
- Kline, F., Acosta, F.X., Austin, W. & Johnson, R.G. (1980). The misunderstood Spanish speaking patient. *American Journal of Psychiatry*, 137, 1530-1533.
- Leanza, Y. (2005). Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers. *Interpreting*, 7(2), 167-192.
- Métraux, J.-C. (2002). L'interprète, ce nouvel acteur. *Cahiers psychiatriques*, 29, 115-135.
- Métraux, J.-C. & Alvir, S. (1995). L'interprète : traducteur, médiateur culturel ou co-thérapeute. *Interdialogos*, 2, 22-26.
- Morrisette, J., Demazière, D. & Pepin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9-18.
- Morrisette, J., Guignon, S. & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Murray, C.D. & Wynne, J. (2001). Researching community, work and family with an interpreter. *Community, Work & Family*, 4(2), 157-171.
- Nicassio, P.M., Solomon, G.S. & Guest, S.S. (1986). Emigration stress and language proficiency as correlates of depression in a sample of Southeast Asian refugees. *International Journal of Social Psychiatry*, 32, 22-28.
- Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales. *Sociologies* [en ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/4534>
- Phelan, M. & Parkman, S. (1995). Work with an interpreter. *British Medical Journal*, 311(7004), 555-557.
- Pompper, D. (2010). Researcher-researched difference : Adapting an autoethnographic approach for addressing the racial matching issue. *Journal of Research Practice* [en ligne], 6(1). Repéré à <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/187/181>

- Searight, H.R. & Searight B.K. (2009). Working with foreign language interpreters : recommendations for psychological practice. *Professional Psychology : Reserach and Practice*, 40(5), 444-451.
- Sinclair, S. & Monk, G. (2005). Discursive empathy : A new foundation for clinical practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33, 337-349.
- Sirna, F. (2009). L'enquête biographique : réflexions sur la méthode. In A. Aggoun (Ed.), *Enquêter auprès des migrants. Le chercheur et son terrain* (pp. 9-28). Paris : L'Harmattan.
- Super, C.M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche : Conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Temple, B. & Edwards, R. (2002). Interpreters/translators and cross-language research : Reflexivity and border crossings. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-12.
- Tremblay, L., Brouillet, M.-I., Rhéaume, J. & Laquerre, M.-E. (2006). La communication avec interprète dans l'intervention à domicile. *Série de publication du Centre de recherche et de formation*, 12 [Montréal, Centre de santé et de services sociaux de la Montagne]. Repéré à http://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2013/10/communication_interpr%C3%A8te_intervention.pdf
- Vatz-Laaroussi, M. (2003). Les enjeux méthodologiques de la recherche interculturelle : entre l'histoire, la médiation et l'engagement. *Bulletin de l'ARIC*, 39, 77-83.
- Vatz-Laaroussi, M. (2007). La recherche qualitative interculturelle : une recherche engagée ? *Recherches qualitatives, Hors Série n° 4* [en ligne], 2-13. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/laaroussi.pdf
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. London : Longman.
- Watson, C. (2009). The impossible vanity : Uses and abuses of empathy in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 9(1), 105-117.
- Watts, J. (2008). Emotion, empathy and exit : Reflections on doing ethnographic qualitative research on sensitive topics. *Medical Sociology Online*, 3(2), 3-14.
- Weiss, R. & Stucker, R. (1998). *Interprétariat et médiation culturelle dans le système de soins* [Rapport de recherche n° 11 du Forum suisse pour l'étude des migrations]. Neuchâtel : Forum suisse pour l'étude des migrations.
- Westermeyer, J. (1990). Working with an interpreter in psychiatric assessment and treatment. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 178(12), 745-749.

**Clivages et passerelles entre chercheurs
et praticiens
Étude du fonctionnement
d'un « Change Laboratory » au Botswana**

**Denise Shelley Newnham
Les Roches Gruyère Université de Sciences
Appliquées et Institut des Hautes Études de Glion**

***Traduit de l'anglais par Veronika Steinacker,
Denise Shelley Newnham et Florence Ligozat***

**LA PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE
DU DÉVELOPPEMENT**

La psychologie interculturelle, qui apparaît à la fin du dix-neuvième siècle, se définit, selon Berry, Poortinga, Segall et Dasen (1992) comme « l'étude scientifique du comportement humain et de sa transmission, en tenant compte des manières dont les comportements sont façonnés et influencés par des facteurs sociaux et culturels » (p. 3). Depuis la Seconde Guerre mondiale, lorsque certains chercheurs commencent à questionner l'universalité des théories venant de l'Occident, une transformation s'opère dans le domaine des recherches interculturelles. Ce changement est en grande partie rendu nécessaire par l'exigence d'inclure le monde majoritaire (nommé ainsi du fait que la majorité de la population mondiale y réside) dans le contexte économique et politique international servant de toile de fond à la recherche – ce qui a pour effet une diminution des rapports de pouvoir et un développement des rapports de communication entre le monde majoritaire et l'Occident (Bond & Smith, 1996). Pourtant, malgré ce souci d'inclusion, les modèles théoriques et méthodologiques occidentaux demeurent couramment imposés aux populations du monde majoritaire (Serpell, 2014).

Dans de nombreux cas, les résultats des recherches en psychologie cognitive interculturelle sont difficiles à quantifier quant à leur impact, et les raisons de cette absence de transfert des savoirs ne sont pas claires. Alors que les modalités se rapportant au « quoi » et au « comment » du transfert des savoirs sont en général bien appréhendées dans le cadre de ces études, la question de l'usage du savoir et de sa généralisation au système dans son ensemble est souvent négligée (voir Lave, 2001). Pour Paulin et Suneson (2012), ce manque de généralisation est lié à un manque de transfert des savoirs dans le cadre des recherches. En résumé, les concepts sont intégralement occidentalisés et détachés des réalités quotidiennes des populations étudiées. Communément, les résultats n'ont pas d'impacts sur la vie quotidienne des habitants des régions géographiques étudiées. En lieu et place d'une réflexion sur les causes de cet état de fait, ce sont alors les familles, souvent rurales, et en particulier les mères, qui sont accusées de ne pas préparer leurs enfants aux concepts éducatifs venus de l'Occident (voir Newnham, 2006), un biais qui n'est que trop répandu. Ce manque d'appropriation est alors imputé à des facteurs motivationnels ou structureaux plutôt qu'à des facteurs tels qu'une ambiguïté causale ou une relation difficile entre transmetteur et récepteur (Serpell, 2014 ; Szulanski, 1996/2014). À ce jour, la question du partage des savoirs, ainsi que celle de la réduction des clivages épistémiques¹, dans le cadre de la recherche en sciences humaines et sociales, font encore l'objet de débats (Ligozat, Charmillot & Muller, dans ce numéro).

En 2005, les méthodes du Developmental Work Research (recherche développementale sur le travail et l'apprentissage) et du Change Laboratory (Laboratoire de changement) furent appliquées pour la première fois dans le but d'inciter un renouvellement des activités éducatives au sein d'institutions du monde majoritaire. Le présent chapitre a pour but de contribuer au débat évoqué ci-dessus avec une analyse des diverses formes de partage des savoirs ayant pris place au cours d'un Change Laboratory réalisé au Botswana. Nous considérons que ce débat est nécessaire dans la mesure où la recherche interculturelle soulève de nombreuses questions éthiques. Dans ce chapitre, nous introduisons la distinction entre les diverses formes de partage des savoirs, et nous présentons la méthodologie du Change Laboratory. Nous analysons ensuite les savoirs partagés par le biais d'extraits tirés d'un Change Laboratory. Nous concluons avec une réflexion sur de potentielles applications pour la recherche interculturelle.

1. Note des traductrices : le terme « clivage épistémique » en français a été retenu afin de se rapprocher au plus près de celui de « knowledge boundaries » (au sens de Paulin & Suneson, 2012) qui caractérise les obstacles au partage ou transfert de savoirs entre des individus ou des groupes.

LE PARTAGE DES SAVOIRS, LE TRANSFERT DES SAVOIRS ET LES CLIVAGES ÉPISTÉMIQUES

Pour Paulin et Suneson (2012), les définitions des notions de partage, de transfert, et de la notion de clivage épistémique (*knowledge boundaries*) sont floues et méritent d'être clarifiées. Dans le cadre de ce chapitre, nous définissons le partage des savoirs comme « l'échange de savoir entre deux individus ; l'un communique le savoir et l'autre l'assimile » (Paulin & Suneson, 2012, p. 83). Le transfert des savoirs, par contre, peut être défini comme une action qui comporte un ensemble d'interactions, qui ont lieu entre individus et/ou groupes, de sorte que le destinataire acquière une compréhension cognitive, ait la capacité d'appliquer ce savoir, et en fin de compte le mette en œuvre en conséquence. Selon Choo et Alvarenga Neto (2010), les principales différences entre la notion de partage des savoirs et la notion de transfert des savoirs résident dans le fait que la première aurait lieu entre individus et la seconde entre groupes. Paulin et Suneson (2012) livrent une analyse plus critique de ces différences, et soutiennent que ces formes différentes de partage sont la conséquence de conceptions du savoir différentes.

Dans son étude très bien documentée sur la nature du savoir, Blackler (1995) avance que l'on trouve, dans le milieu organisationnel, cinq principales conceptions du savoir : le savoir « embodied » (incarné), le savoir « embrained » (lié aux capacités cognitives et conceptuelles), le savoir « encultured » (enculturé, socialisé), le savoir « embedded » (intégré, routinisé) et le savoir « encoded » (codifié). Il souligne toutefois qu'il existe des conceptions du savoir plus contemporaines, notamment celle du savoir comme objet situé, contesté, négocié, transitoire, et pragmatique. Ces diverses conceptions peuvent être regroupées relativement à deux types d'approche : une première qui conçoit le savoir comme un objet, et une seconde qui le conçoit comme une construction sociale en accord avec les besoins d'une population donnée, et issue d'un contexte hors duquel ce savoir n'a pas de valeur (Paulin & Suneson, 2012 ; Vygotsky, 1978).

Selon Paulin et Suneson (2012), la notion de partage des savoirs (*knowledge sharing*) repose sur la conception selon laquelle le savoir est un objet. Le savoir est « contenu, comme un stock, dérivé de sa forme et de son contenu » (p. 87). Dans de nombreux cas de recherches interculturelles en éducation, le savoir n'est en général pas adapté en fonction du contexte étudié, mais est imposé à ce contexte, avec l'attente tacite qu'il sera absorbé par le bénéficiaire. L'idée de transfert de savoir (*knowledge transfer*), par contre, est fondée dans le fait que « le savoir est un bien qui est élaboré dans un contexte social, et qui ne saurait être séparé de ce contexte ou de l'individu » (p. 87). Cette définition fait écho aux idées d'un groupe de chercheurs ayant avancé que le savoir est un bien personnel (Polanyi, 1962), qu'il représente un mode de création de

sens (Weick, 1995) et qu'il est de ce fait dépendant de la situation dans laquelle il est produit (Paulin & Suneson, 2012). Le transfert des savoirs est alors appréhendé en tant qu'activité qui requiert une analyse approfondie du contexte de destination et de sa population, de la manière dont les individus donnent sens à leur environnement, et qui requiert que le savoir des chercheurs soit adapté à ces éléments. Ces mesures préparatoires sont considérées comme des éléments essentiels pour une réduction des frontières des savoirs.

De plus, les clivages épistémiques (*knowledge boundaries*), pour Szulanski (2003), sont déterminés par le niveau de connaissance – avant que le transfert ait eu lieu – du destinataire, ainsi que par sa capacité à se départir des pratiques antérieures. Paulin et Suneson (2012) ajoutent que ces clivages peuvent s'atténuer si le chercheur s'aligne sur la capacité d'assimilation de ses destinataires, et étudie les ambiguïtés causales ainsi que la relation parfois difficile entre émetteur et destinataire. Ces ambiguïtés causales sont nettement plus présentes lorsque le savoir est d'ordre technique, à cause de ses caractéristiques inhérentes qui sont tacites et complexes (Simonian, 2004). Les ambiguïtés causales peuvent être dues à « une mauvaise compréhension des aspects propres au contexte de destination dans lequel le savoir est appliqué » (Szulanski 1996/2014, p. 31). Le savoir tacite quant à lui est basé sur une représentation collective qui n'est pas remise en question (Nonaka, 1994 ; Polanyi, 1962). Easterby-Smith, Lyles et Tsang (2008), plus explicitement, soutiennent que ce sont des dynamiques de pouvoir, apparentes dans des aspects de compétition et de confiance, de risque et de liens sociaux, de besoins de garder la face, de fonctionnement endogène (*in-group orientation*), qui entravent le transfert et renforcent les clivages épistémiques. Cette affirmation s'appuie sur les arguments de Szulanski (1996/2014), pour qui ces clivages peuvent s'atténuer lorsque tous les paramètres du savoir sont mis à disposition par les personnes qui collaborent à un apprentissage commun.

Toutefois, un certain nombre de champs de recherche en sciences cognitives, nécessitent, de par leur nature, un maintien des clivages épistémiques afin de préserver la substance de la recherche. Se soumettre à cette nécessité peut alors engendrer un biais. Pour Paulin et Suneson (2012), le biais surgit à cause de l'attitude qu'adopte le chercheur envers l'objet analysé, s'il adopte une perspective concevant la diffusion du savoir comme « *knowledge sharing* » (partage des savoirs) – et non en tant que « *knowledge transfer* » (transfert des savoirs) – tout en conservant la perspective que le savoir est culturellement situé. Ils ajoutent que cela se produit également lorsqu'une perspective de « *knowledge transfer* » (transfert des savoirs) est à tort associée à la conception du savoir en tant qu'objet. Ces biais sont des marqueurs des rôles de pouvoir qui s'instaurent dans les dispositifs méthodologiques de recherche.

Pour Marshall et Batten (2004), l'objectif de la plupart des chercheurs en sciences humaines et sociales est de faire avancer la science, d'être reconnus par les institutions de financement étatiques et la société – celle des chercheurs essentiellement –, plutôt que de partager le savoir. Ils ajoutent que pour atteindre ces objectifs la nécessité d'adhérer à une conduite éthiquement correcte est d'autant plus importante. Mais alors que l'existence d'une déontologie représente une base nécessaire sur laquelle repose toute forme de recherche humaine, la déontologie n'identifie pas, que ce soit explicitement ou implicitement, comment le savoir doit être recueilli, partagé, et mis en pratique équitablement. Pour des organisations telles que l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle, le savoir représente un type de propriété intellectuelle et ne peut être exploité qu'à la condition de se conformer à des règles précises.

Il s'agit là d'un problème sujet à débat, étant donné que les chercheurs opérant dans un cadre interculturel peuvent se trouver parfois en porte-à-faux avec des codes déontologiques, des cultures fermées, le partage des savoirs, le transfert de savoir et les clivages épistémiques. Par exemple, le fait de partager les savoirs peut entrer en conflit avec une perception qui verrait les cultures comme des systèmes fermés et immobiles, étant donné que le fait de partager un savoir originaire d'un environnement étranger représenterait dès lors une contamination d'un mode d'interprétation du monde, et constituerait, comme cela a été relevé, une pratique contraire aux règles de déontologie. Les règles de déontologie englobent des questions de pouvoir, de contrôle, de méthodologies, des questions de propriété des données, ainsi que de transparence qui dépendent toutes, pour être équitables, d'une réduction des frontières des savoirs.

LE DEVELOPMENTAL WORK RESEARCH ET LE CHANGE LABORATORY

La méthodologie du Change Laboratory (Laboratoire de Changement) repose sur le principe de l'intervention formative. Elle est ancrée dans la méthodologie de la recherche développementale sur le travail et l'apprentissage (Developmental Work Research [DWR en anglais]). Cela signifie que les chercheurs qui utilisent des interventions formatives dans le but d'étudier et d'inciter le changement au sein d'une organisation ou entre diverses organisations jugées dysfonctionnelles encadrent ce développement. La principale différence avec des méthodes de recherche linéaires, où le résultat est attendu, est que dans le cas de la méthodologie du Change Laboratory, le résultat est indéterminé et soumis à une évolution constante (Engeström, 2011), à mesure que le savoir et l'environnement sont remis en question et analysés au cours du processus de production

des nouveaux modèles d'activités. Comme c'est le cas actuellement pour la majorité des recherches en psychologie cognitive interculturelle, les chercheurs et les participants interagissent en dehors de situations expérimentalement contrôlées (Engeström, 1999). Néanmoins les théories du Change Laboratory sont fondées sur des principes différents, à savoir les trois grands principes méthodologiques suivants : 1) la double stimulation, 2) une progression de l'abstrait vers le concret, et 3) l'agentivité transformatrice (Engeström, Sannino & Virkkunen, 2015). Ces trois principes sont guidés par différentes formes de partage des savoirs.

Le Change Laboratory est basé sur un cycle d'apprentissage expansif dont la première étape, parmi les sept que compte le cycle, est celle de la remise en question. Les participants sont amenés à interroger leur pratique, comme c'est le cas pour l'ensemble des autres phases de l'action, par le biais de deux séries de stimuli (Engeström 1987/2015). Le stimulus initial renvoie à une contradiction (tensions entre la valeur d'usage et la valeur d'échange du système) qui amène les acteurs à faire l'expérience d'une double contrainte (Bateson, 1972/1987). L'idée de double contrainte se rapporte à la réponse émotionnelle qui se produit lorsqu'un individu reçoit deux messages contradictoires, où l'un contredit l'autre, et où toute réponse possible aboutit à une solution sous-optimale. Le second stimulus peut être introduit soit par l'équipe de recherche soit par les acteurs et sert à rationaliser le contenu émotionnel engendré par le premier stimulus. Le processus est dialogique et s'opère dans un va-et-vient continu entre le présent, le passé, et le futur de l'activité des participants, ainsi que dans un échange continu entre l'équipe de recherche et les participants. Pour ceux-ci, comprendre là où ils se trouvent aujourd'hui, et comment ils sont arrivés à ce point constitue un premier pas essentiel dans le processus de changement. La seconde étape est celle d'une analyse historique et empirique de leur activité. Néanmoins ces deux étapes ne se concluent pas là. Par exemple, dans l'étape d'analyse, les participants peuvent être amenés à questionner « certains aspects de leur pratique actuelle qui n'avaient pas été interrogés dans un premier temps » (Virkkunen & Newnham, 2013, p. 75). Dans ce sens, le résultat du processus est en grande partie imprévisible (voir Virkkunen, Newnham, Nleya & Engeström, 2012). La troisième étape est entamée lorsque les acteurs commencent à conceptualiser de manière agentive, d'abord les causes systémiques à l'origine des contradictions auxquelles ils font face, et ensuite, des solutions novatrices. Les sujets deviennent alors agents de leur propre développement « grâce aux outils culturels auxiliaires que met à disposition le Change Laboratory » (Vänninen, Pereira-Querol & Engeström, 2015, p. 39).

Les causes systémiques des contradictions que les acteurs identifient sont alors reportées sur un triangle de l'activité qui représente les

multiples composantes et relations de l'activité humaine au sein d'une organisation, dans une forme aussi réduite que possible, sans toutefois renoncer à aucun élément essentiel (Davydov, 2008). Ce triangle comprend six éléments principaux : 1) les instruments, 2) le sujet, 3) l'objet – résultat, 4) la division du travail, 5) la communauté, et 6) les règles. Ce triangle donne aux acteurs des repères visuels de leur activité au cours du cycle d'apprentissage expansif. C'est l'objet qui caractérise une activité, et qui la distingue de toute autre activité : pour que quelque chose puisse devenir objet de l'activité humaine, une transformation s'opère, exigeant que les besoins du sujet soient comblés. L'objet devient investi de sens et de motivation en lien avec la nécessité de remplir ce besoin (Virkkunen & Newnham, 2013). À titre d'exemple, pour un enseignant, l'objet de son activité est les élèves, et le résultat escompté est l'acquisition du savoir pendant la leçon. Si les élèves ne livrent pas de résultats en termes d'apprentissage, alors les attentes de l'enseignant ne sont pas comblées. Dès lors, un conflit peut apparaître, dans la mesure où les enseignants peuvent commencer à appliquer des méthodes d'enseignement qui répondent à leurs attentes, en imposant par exemple davantage de règles d'organisation, mais qui ne répondent pas nécessairement aux besoins des élèves. Les apprentissages des acteurs (ici les enseignants), restent à être travaillés dans le cadre d'une zone proximale de développement. Ils sont appelés à créer un nouveau modèle qui dépasse les contradictions repérées dans leur fonctionnement actuel. Ensuite ce modèle sera mis en œuvre, puis discuté afin de consolider une nouvelle pratique.

La plupart des Change Laboratories réalisés à ce jour (Virkkunen & Newnham, 2013) l'ont été suite à la requête de participants rencontrant des difficultés au sein de leur organisation ou dans des relations entre plusieurs organisations. Dans ce cas, un processus de négociation est engagé entre les participants et l'équipe de recherche, suite à quoi un contrat de participation est établi. Cette négociation englobe tous les aspects en rapport avec des questions d'éthique, de territoire, d'accessibilité, de techniques d'enregistrement, de publication et la communication des résultats, ainsi que des questions relatives aux activités annexes. Au départ, l'équipe de recherche évalue le processus, passant en revue les concepts théoriques et modèles rattachés au Change Laboratory. Le rôle du chercheur au sein d'un Change Laboratory consiste dans un premier temps à initier le processus de développement, et dans un second temps, requiert un retrait afin de donner plus d'espace au développement de l'agentivité des acteurs. Toutefois plusieurs des principes ci-dessus font apparaître le fait que, dans un tel cadre, les chercheurs perçoivent le savoir en tant qu'objet, dans la mesure où ceux-ci transposent les concepts et les outils d'une activité dans un autre contexte socio-culturel, en s'attendant à ce que les participants s'approprient ces savoirs. Nous développons ci-dessous cette ligne de questionnement en nous basant sur une étude de cas.

L'équipe qui a réalisé au Botswana l'étude que nous avons mentionnée au début de ce chapitre était composée de chercheurs originaires, pour la plupart, de Finlande, de Suisse, d'Afrique du Sud et du Botswana. L'auteure de ce texte est Suissesse, d'origine sud-africaine, et son rôle dans le projet comprenait la coordination des différentes activités organisées par les partenaires (réunions, publications, transport, conduite de Change Laboratories et d'ateliers). Par ailleurs elle avait la responsabilité de rassembler l'ensemble du matériel ethnographique utilisé comme stimulus initial ainsi que l'encadrement de deux Change Laboratories. De ce fait, il lui a été possible de consacrer beaucoup de temps (cinq ans) à la réflexion sur une série de problèmes liés au partage des savoirs dans les études en recherche interculturelle, en se basant sur les fondements épistémologiques et méthodologiques de la recherche développementale sur le travail (DWR) et du Change Laboratory.

ANALYSE EMPIRIQUE DU PARTAGE DES SAVOIRS

Le projet BeST (Botswana expansive school transformation project / projet de transformation expansive de l'école au Botswana) a démarré au Botswana en 2005. La logique à la base du projet repose sur le fait que

les praticiens en technologie éducative au Botswana ont ressenti le besoin et ont eu le courage d'agir avec la conviction que les approches techno-centrées de l'intégration et de la recherche sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), telles qu'elles étaient implémentées dans leur pays, souffraient d'un certain nombre de carences par rapport à des approches socio-centrées ou socio-techniques. (Nleya & Batane, 2014, p. 269)

À l'occasion du World Information Technology Forum (Forum mondial sur la technologie de l'information) qui a eu lieu au Botswana en 2005, l'approche du Developmental Work Research a été identifiée comme une méthodologie susceptible de permettre de dépasser les applications techno-centrées traditionnellement utilisées. Comme nous l'évoquions plus haut, des négociations ont été engagées entre les universités d'Helsinki et du Botswana, ainsi qu'avec les principales parties prenantes. Un accord de collaboration a été signé et un groupe d'intérêt sur la théorie de l'activité a été formé (ATIG / Activity Theory Interest Group). L'université de Finlande a alloué un financement de quatre ans, sur la base des objectifs suivants :

- développer la capacité des enseignants à être des agents de changement à l'ère des TIC ;
- faciliter la transformation de l'école en lien avec un usage créatif des TIC ;
- développer des ressources humaines en collaboration avec l'Université du Botswana et l'Université d'Helsinki ;

- mettre en place des outils TIC virtuels pour des activités de recherche et de développement collaboratives, ainsi que pour des méthodes d'apprentissage basées sur une collaboration horizontale entre écoles et instituts de recherche (Nleya & Batane, 2014, p. 269).

Or, le projet a souffert d'un certain nombre de problèmes majeurs : les objectifs fixés étaient ambitieux et s'étendaient à dix écoles réparties dans tout le Botswana. Celles-ci représentaient des régions géographiques, des groupes ethniques ainsi que des écosystèmes distincts. De plus, de par la nature d'un Change Laboratory, en tant que processus ouvert et où des changements d'orientation et des résultats inattendus sont probables, le fait de poser des objectifs aussi clairement définis est apparu comme une contradiction en soi. Cela a engendré une certaine confusion et un sentiment de déception pour les organismes représentant les TIC en éducation.

Les interventions d'un Change Laboratory ont pour but la transformation de perceptions et de pratiques individuelles contestées en actions collaboratives « expansives » (qui dépassent les modes de fonctionnement actuels), en réponse à la demande des représentants des organisations qui ont souhaité une intervention de type Change Laboratory. L'agentivité transformatrice va au-delà d'actions ancrées dans une situation d'immédiateté, à mesure qu'elle apparaît et évolue dans le temps, souvent accompagnée de débats et d'une cristallisation par étapes d'une vision à mettre en place (Engeström & Sannino, 2013). À mesure que les individus, immergés dans des débats complexes, font appel à leurs expériences et connaissances, de nouvelles conceptions collectives apparaissent. D'après Haapasaari et Kerosuo (2014), il existe cinq types d'agentivité transformatrice dans l'intervention formative : la *résistance* au changement et un attachement au passé ; la *critique* de l'activité en soi et de son organisation ; le *développement* de nouvelles possibilités et la *conception* de nouveaux plans et modèles pour l'activité ; l'*engagement* dans des actions concrètes afin de modifier l'activité ; et enfin la *mise en œuvre* d'actions significatives modifiant l'activité de manière conséquente, ou encore le fait de rapporter cette mise en œuvre (Engeström et al., 2015 ; Vänninen et al., 2015). Ces cinq différentes instances d'agentivité transformatrice s'expriment

à travers le discours, qui représente un type et une instrumentalité particulière d'action organisationnelle médiée par le langage, par laquelle les participants expriment et transforment un objet, c'est-à-dire une idée ou un problème lié à l'univers matériel (Engeström, 1999b ; Hall & Siedel Horn, 2012). Une telle transformation discursive (comportant un « reframing » / recadrage), n'est pas purement cognitive mais est en permanence liée à des aspects matériels et à des actions concrètes. À travers le discours, les acteurs orientent l'objet collectivement et créent une base à l'action collective en ce qu'ils remodelent l'agentivité à travers la conversation (Taylor & Bobichaud, 2004). (Vänninen et al., 2015, p. 40)

Les actions de ce type sont liées à un partage de savoirs issu d'un vécu des pratiques, ainsi que de la négociation de représentations au niveau conceptuel. Plusieurs extraits d'un Change Laboratory ayant eu lieu dans le cadre du projet BeST sont analysés ci-dessous en regard des différentes formes de partage des savoirs décrites plus haut. Un certain nombre d'extraits (tels que l'extrait 1) sont des exemples de stimuli premiers récoltés principalement en dehors du contexte du Change Laboratory dans le but de stimuler la réflexion des participants au cours du processus. D'autres extraits illustrent le résultat du stimulus, représentant ainsi le processus développemental dont les participants ont fait l'expérience au cours des sessions du Change Laboratory. Les extraits utilisés sont des exemples de données secondaires tirées d'un article de Virkkunen et al. (2012). Dans cet article, ces données ont servi à illustrer le processus développemental qui s'est accompli, alors qu'ici nous nous en servons afin de caractériser le partage des savoirs au sein d'un processus de Change Laboratory. Les données utilisées comme stimuli dans le Change Laboratory ont été sélectionnées parmi une large banque de données rassemblées au moyen d'enregistrements vidéo au sein des écoles et des communautés avoisinantes par les animateurs (des chercheurs de l'Université d'Helsinki). Le motif guidant le choix de l'extrait vidéo (extrait 1) est l'illustration du dialogue, entre enseignants, des joies et des peines qu'ils rencontrent dans leur activité d'enseignement. De ce fait, le choix de l'extrait a nécessité une analyse approfondie du dialogue ayant eu lieu au cours de la session. Cette étape d'analyse s'est déroulée au sein du groupe de chercheurs, ici des chercheurs de l'Université d'Helsinki et de l'Université du Cap, suite à chaque session.

Les doléances des enseignants visaient principalement les élèves suivant le programme « Single Science » (ne préparant qu'une seule matière scientifique). Au Botswana, dans les écoles secondaires, les élèves sont regroupés par branches scientifiques en fonction de leurs résultats au « Junior Certificate » (examen que tous les élèves passent à la fin de leur septième année). Les élèves en « Triple Science » (cursus scolaire comprenant trois matières scientifiques) suivent des cours de chimie, de physique, et de biologie. Il leur est également permis de suivre des cours d'informatique. En 2001 cette section comprenait 15 % des effectifs de cinquième année d'école obligatoire, alors que 54 % étaient en « Single Science ». D'ordinaire les élèves en section « Triple Science » ne sont pas autorisés à choisir des sujets pratiques, alors que les élèves en « Single Science » le sont. En raison de cela, les étudiants en « Single Science » sont perçus par bon nombre d'enseignants comme étant lents et paresseux (Weeks, 2002). Dans l'extrait 1 ci-dessous, un élève se plaint de ce que les enseignants ne s'intéressent pas à ceux qui suivent le programme « Single Science », et qu'ils répondent uniquement aux questions des élèves suivant « Triple Science » ou « Double Science ». La vidéo de ce matériel ethnographique fut projetée au cours de la seconde session du

Change Laboratory, au cours de la phase du cycle d'apprentissage expansif dédiée à la remise en question.

Extrait 1 (matériel ethnographique)

Élève : « Surtout quand vous ne passez qu'une seule matière, ils [les enseignants] pensent qu'ils doivent donner la priorité aux élèves passant trois, et éventuellement deux matières. Et si vous dites que vous ne passez qu'une seule matière, ils répondent : "Euh, vous... on se voit plus tard" ». (Virkkunen et al., 2012, p. 184)

Le contenu de l'extrait présenté a provoqué des réactions émotionnelles diverses. Alors que certains enseignants se reprochaient de ne pas s'être rendu compte que les élèves plus faibles s'étaient sentis isolés, d'autres ont affirmé qu'ils n'étaient pas de vrais élèves de « Single Science », mais qu'ils prétendaient l'être. On peut voir dans cette dernière réaction le désir, de la part des enseignants, de maintenir le *statu quo* d'une situation traditionnelle où les élèves obéissent et étudient et où les enseignants enseignent. Cet extrait représente un exemple de transfert tacite de savoirs. Le chercheur/animateur identifie, au moyen d'une analyse historique du conflit, les doléances des participants. Toutefois le chercheur/animateur se trouve dans une position cognitive de force dans la mesure où grâce au matériel ethnographique auquel il a accès, il est conscient que les discours des enseignants comportent un biais vis-à-vis des étudiants suivant le programme « Single Science ». Ils ont été confrontés à ce biais lors de la projection de l'extrait vidéo qui a révélé que les élèves en « Single Science » se sentaient négligés, et que leurs études leur tenaient, en fait, à cœur. Ceci a amené les enseignants à questionner leurs pratiques. Le transfert tacite de savoirs réside dans les détails techniques de l'opération. La mise en miroir de ce matériel ethnographique est un instrument visuel, un outil, utilisé à des fins précises. Comme nous l'avons montré ci-dessus, cette mise en miroir, pour le destinataire, est à la fois complexe et ambitieuse et nécessite un processus de négociation minutieux. Le transfert de savoirs, dans le cas présent, est tacite, dans la mesure où l'animateur ne dit rien, et projette simplement l'extrait vidéo, pendant que les enseignants interprètent le message, qui repose sur une interprétation commune des relations entre enseignants et élèves.

Comme nous l'avons évoqué à propos de la méthodologie d'un Change Laboratory, l'étape suivante consiste à encadrer les participants pendant qu'ils inventorient leur activité sur un triangle. À travers cette action, ils se distancient du contenu émotionnel généré par les données miroir. Il est important que ce soit les participants eux-mêmes qui inventorient leur activité ainsi que les contradictions qui s'y rapportent. Toutefois, le concept du triangle d'activité n'est pas toujours aisément compris et les animateurs doivent quelquefois intervenir. En suivant Vygotsky (1978), on pourrait dire que les fondements théoriques à la base du triangle ne

se trouvent pas dans la zone de développement proximal des destinataires. On peut ajouter que l'utilisation du triangle, dès lors, repose sur la perception que le savoir est un objet et que la complexité de la théorie de l'activité de Leontiev (1987) est retenue à l'intérieur d'un cercle restreint composé d'académiciens qui travaillent avec ces concepts. L'extrait ci-dessous rapporte une conversation entre deux enseignants au cours du Change Laboratory. La conversation cible un collègue qui travaille de manière identique avec tous les élèves, sans égard à la catégorie à laquelle ils appartiennent. Les deux enseignants demandent à visionner une vidéo pour voir comment il y parvient tout en suivant le programme obligatoire du cours. La discussion intervient suite au stimulus initial mentionné dans l'extrait 1.

Extrait 2 (réaction de l'enseignant au matériel ethnographique visionné précédemment)

Enseignant 3 : Il [un collègue enseignant ne participant pas au Change Laboratory] aime entretenir une bonne relation avec les élèves, et aime bien s'ouvrir à eux, pour qu'ils puissent se sentir libres, qu'ils puissent lui raconter tous leurs problèmes, et qu'il puisse les aider.

Enseignant 4 : [...] surtout les élèves en « Single Science », moi je n'arrivais pas vraiment à en retirer quelque chose, ce qui montre qu'ils ne s'ouvrent pas autant à nous, donc on devrait essayer de trouver un moyen pour qu'ils s'ouvrent plus à nous, les enseignants. Je ne vois pas comment faire. [...] Donc la seule chose qu'ils disent c'est : non tout va bien professeur, tout va bien. (Virkkunen et al., 2012, p. 184)

Dans cet extrait les enseignants affirment, au cours du Change Laboratory, être conscients que certains enseignants sont capables d'entrer en dialogue avec les élèves, mais que cela n'est possible que dans la mesure où ils sont capables de faire en sorte que les élèves se sentent libres de parler, et ils doivent instaurer une relation de confiance. Cette action agentive représente une forme d'autocritique collective dans le sens où les participants analysent leur organisation afin d'explorer de nouvelles possibilités. L'enseignant qui s'était demandé si les élèves qui se plaignent d'être négligés étaient réellement dans le cursus « Single Science » est aussi celui qui indique que les élèves ne parlent pas de leurs affaires personnelles. De ce fait il indique qu'il a amorcé un tournant. Une autre forme de relation de confiance est observable entre les enseignants (participants dans le Change Laboratory) et le chercheur/animateur. Les enseignants sont libres de discuter de leurs problèmes sans se sentir en danger, et les frontières des savoirs sont de ce fait atténuées, grâce à l'augmentation de la confiance et de la collaboration entre les participants et les animateurs du laboratoire de changement. Néanmoins, même si une fois de plus cela est fait avec l'aide d'une bonne dose d'encadrement et de préparation de la part des animateurs, la différence est

que dans le cas présent, la réponse émane de la position socio-culturelle des enseignants – ce qui renvoie à la théorie selon laquelle le savoir est transféré par les chercheurs et que c’est ce même savoir qui ensuite est interprété et adapté par les participants (dans le cas présent les enseignants). Le savoir est dès lors perçu par les chercheurs/animateurs comme un bien construit socio-culturellement. Le rôle de l’animateur consiste alors à atténuer les frontières des savoirs en reconnaissant les ambiguïtés causales auxquelles les destinataires sont confrontés au cours de leur processus d’apprentissage.

L’extrait suivant illustre un autre type d’action agentive, qui consiste à rompre avec le script d’origine. Une telle rupture est souvent initiée individuellement (Newnham, 2014) pour donner lieu par la suite à une négociation collective, jusqu’à ce qu’une cellule germinale² émerge (Davydov, 2008). La rupture avec le script d’origine permet d’identifier le transfert de savoirs, à mesure que le destinataire le transforme pour le faire correspondre aux besoins présents et futurs de sa propre activité (Paulin & Suneson, 2012). Le savoir antécédent qui avait été transféré au moyen des clips vidéo est absorbé et revu en conséquence. Ici, l’enseignant est passé d’une attitude critique envers le comportement des élèves vers une attitude d’empathie envers leur position d’isolement :

Extrait 3 (discussion entre enseignants au cours d’une session)

Enseignant 2 : « Je pense qu’ils ressentent une frustration. Ils pensent qu’en tant qu’élèves en “Single Science”, les enseignants ne leur donnent pas autant d’attention qu’aux élèves faisant “Triple Science”. Ils se sentent délaissés parce qu’ils sont élèves en “Single Science” ». (Virkkunen et al., 2012, p. 188)

Le même enseignant ajoute par la suite : « [...] c’est un peu embarrassant de les entendre dire : “Je me sens négligé de cette façon, et je ne vais pas aller poser des questions parce que je sais que je vais être intimidé. C’est frustrant” ». (p. 189)

L’enseignant a ensuite demandé aux animateurs s’il était possible de recueillir plus d’informations sur les perceptions des élèves. Ce genre d’action tend à réduire les clivages épistémiques grâce à une confiance accrue résultant de la faculté des destinataires à absorber le savoir et de celle des transmetteurs à s’aligner avec les besoins des destinataires (Paulin & Suneson, 2012). Évidemment, ces besoins dépendent de la perception qu’en ont les animateurs et nécessiteraient, par exemple, un rappel stimulé afin de vérifier une compréhension approfondie et de dépasser une utilisation du savoir en tant qu’objet.

2. En théorie de l’activité, une cellule germinale (*germ cell*) est un élément unitaire d’une réalité complexe, qui capture la combinaison minimale des relations internes et des tensions, tout en comportant les qualités et la dynamique du tout (Davydov, 1990 ; Virkkunen & Newnham, 2013).

L'exemple suivant illustre également qu'un transfert de savoirs partiel a eu lieu lorsque les enseignants ont entrepris de créer un nouveau dispositif. Pour qu'il soit complet, les enseignants ont dû mettre en œuvre le nouveau modèle et ensuite le généraliser au système (Paulin & Sunesson, 2012).

Ce projet s'écartait des manières d'agir traditionnelles des enseignants. En tant que guides et organisateurs du processus prenant place dans les groupes d'élèves, ils ont adopté un rôle moins directif. Ils ont préparé les thématiques de discussion pour permettre aux élèves de mettre à profit leurs points forts respectifs peu importe le cursus suivi, d'analyser ensemble leurs situations respectives, et de planifier ensemble leur projet d'études. (Virkkunen et al., 2012, p. 190)

Les frontières des savoirs entre les enseignants et leurs élèves ont été atténuées lorsque les enseignants ont commencé à interagir avec les étudiants et leurs besoins quotidiens et à se départir de leurs anciennes pratiques. Ce changement témoigne de l'existence de deux niveaux de transfert des savoirs : un premier au niveau de l'animateur et du sujet, un second au niveau du sujet et de l'objet de l'activité des enseignants, c'est-à-dire des élèves.

Extrait 4 : (enseignant participant au Change Laboratory)

Enseignant 6 : « Parmi les outils que nous avons [dans le modèle] il y a le plan d'études. On a ce plan d'études, qui engage à la fois les élèves et les enseignants, afin qu'ils puissent dévoiler leurs points forts et leurs faiblesses. Après, suite à cela, on peut se servir de toutes ces faiblesses et de ces points forts, aussi bien des élèves que des enseignants, pour regrouper les élèves dans des cohortes.

Donc [...] on va aller chercher des informations sur chaque élève individuellement. Ensuite, après les élèves, on va s'intéresser à leurs choix de cours [...]. À la fois les élèves et les enseignants prennent part à la conception de ce projet ». (Virkkunen et al., 2012, p. 190)

Enfin, cela a amené un enseignant à annoncer, au cours d'une des sessions ultérieures, avoir *mis en œuvre des actions en conséquence* (Haapasaari & Kerosuo, 2014) afin de changer sa manière de collaborer au cours de l'activité. De telles actions menées en conséquence représentent de fait des indicateurs de la capacité à désapprendre les pratiques antérieures. Cela apparaît, dans le cas présent, grâce à une évolution dans la relation – auparavant difficile – liant les enseignants aux animateurs et aux étudiants. La capacité à se départir des pratiques antérieures et à créer un nouveau modèle est un indicateur qu'un transfert de savoirs a eu lieu.

Extrait 5 (enseignante relatant à un groupe d'élèves son expérience développementale au cours du Change Laboratory)

Enseignant 4 : « il y a pas mal de choses que j'ai apprises depuis le début du projet. Je suis une personne très stricte – ou j'étais très stricte [les élèves rient] [...]. Justement j'en parlais à l'autre classe, des Form 4 (sixième année) qui viennent de mon ancienne école. J'étais dans une école secondaire junior et, heu, la classe était très tendue, ça devait être une classe de "Triple Science" 4D et je m'attendais à un bon retour, à une classe très animée parce que j'étais dans une autre classe 4R qui est une classe "Double Science" – j'enseignais là la même matière – qui était très éveillée donc je m'attendais à des résultats encore meilleurs, [...] mais ils étaient très tendus. J'ai reconnu quelques visages que j'avais eus déjà comme élèves, qui étaient à l'école élémentaire. Pourquoi vous êtes aussi tendus aujourd'hui ? Pourquoi vous êtes si tendus ? Est-ce que c'est parce des gens vous ont dit que j'étais si stricte (pause) ?

Étudiant : oui Madame.

Enseignant 4 : bon sang, j'aurais bien pu changer. Mais, en fait j'ai changé, ça c'est l'ancien moi. J'ai tellement appris, tellement, mais vous voyez maintenant, le changement n'est pas si, n'est pas si rapide, mais j'essaie. J'essaie vraiment. » (Virkkunen et al., 2012., p. 191)

Le dialogue entre l'enseignante et les élèves dans l'extrait ci-dessus montre qu'une participante arrive à la conclusion, par le biais d'un questionnement et d'une analyse de ses actions au sein d'une activité collective, qu'il existe une alternative à sa manière d'interagir avec ses élèves. Son ancien comportement était largement influencé par le modèle colonial historique où les enfants étaient battus s'ils désobéissaient, et où la relation élève-enseignant était basée sur la discipline et l'apprentissage par cœur. Au sein du Change Laboratory un certain nombre d'enseignants et de participants viennent d'autres pays où ce modèle avait déjà été remis en question, mais au Botswana cela n'était en général pas encore le cas.

Le transfert des savoirs et la réduction des clivages épistémiques ont été d'une importance capitale dans ce processus. Toutefois l'on peut avancer que tous les savoirs n'ont pas été partagés, que le savoir est en partie perçu en tant qu'objet lorsque des méthodes occidentales sont introduites dans un autre environnement socioculturel et que les concepts théoriques sur lesquels reposent ces outils ne sont pas systématiquement interrogés. La raison de cet état de fait n'est pas toujours évidente, étant donné que ces concepts ne sont souvent pas débattus, dans la mesure où ils dépendent d'une forme de savoir tacite, dont nous traitons plus en détails dans la section suivante. Ces connaissances sont tacites parce que les participants ne questionnent pas le manque de transfert de savoir et acceptent le pouvoir de l'animateur. De leur côté, les animateurs retiennent certaines informations qu'ils ne jugent pas essentielles pour les participants.

RÉFLEXION

Robert Serpell (2014) a initié un débat intéressant sur le projet BeST (Engeström, Batane, Hakkarainen, Newnham, Nleya, Senteni & Sinko, 2014). Alors que les fondements de la méthodologie du Change Laboratory apparaissent en adéquation avec une approche émique, les scientifiques eux-mêmes n'en ont pas remis en question les lacunes lors de cette application dans le monde majoritaire, se bornant à critiquer les décideurs responsables de la politique éducationnelle du pays en question. En cela, il suggère une certaine insensibilité à l'environnement socio-culturel en question de la part des chercheurs, et une incapacité à questionner les bases théoriques et épistémologiques de l'approche, ce qui équivaut à avoir une position ethnocentrique. Dans ce cas, la mise en œuvre du Change Laboratory au Botswana aurait souffert d'un biais, et en particulier du fait de concevoir le partage des savoirs comme un transfert de savoirs, tout en concevant le savoir comme un objet. Il reconnaît toutefois que la portée et la profondeur que requiert la mise en place d'une collaboration véritablement équitable au cours d'une recherche soulèvent nombre de dilemmes. Il écrit : « Je suis tout à fait d'accord avec l'exigence de la méthodologie du DWR qui stipule que "les chercheurs académiques et les praticiens doivent travailler de concours" » (Serpell, 2014, p. 131). Néanmoins, le fait que, logiquement, « une approche axée sur la pratique et l'élaboration d'une conception du futur basée sur les idées devraient se compléter » ne représente pas en soi une garantie que les deux vont « se marier pour créer un assemblage cohérent de contextes de recherche incorporant ceux des praticiens et des chercheurs [...] » (Serpell, 2014, p. 131). Cette remarque de Serpell est bien fondée. La tension majeure par rapport à la transposition de la méthode DWR dans le monde majoritaire, dans notre cas au Botswana, tient dans le fait que de nombreux intervenants ont essayé chacun d'en tirer un maximum d'avantages pour eux, perdant ainsi de vue le but principal de l'exercice. Mais d'un autre côté, l'idée peut être avancée que la finalité du projet BeST a pu, pour certaines parties prenantes, paraître peu claire et mal formulée, ce qui a eu pour effet de renforcer les frontières des savoirs. Alors que le partage des savoirs représente une question-clé dans le processus développemental qui a lieu au cours du Change Laboratory, c'est au rôle et à l'agentivité des acteurs au cœur du système remis en question qu'il faut s'intéresser. Ainsi le projet aurait dû être piloté par les enseignants, avec le soutien des chargés d'éducation respectifs de chacune des écoles, dans la mesure où les activités mises sous la loupe étaient les leurs. Néanmoins, il aurait aussi été pertinent de conduire un Change Laboratory au sein du ministère de l'éducation et avec les personnes en charge du projet TIC aussi bien qu'avec les élèves. Les initiatives d'action des enseignants et des chefs de section ont représenté une source de tension tout au long du projet – du fait que

leur marge de manœuvre pour introduire des changements était réduite – tout comme l’a été la question de l’appropriation du projet et de ses débouchés par le reste des parties prenantes, qui n’étaient pas particulièrement familiarisées avec les problèmes réels en rapport avec la scolarité. L’on peut également avancer l’idée que certains des intervenants ne se sont pas engagés par souci de ne pas perdre la face. Ceci n’est pas une remarque critique, mais cela renvoie à l’existence d’un système socioculturel hiérarchique et au sein duquel très souvent les niveaux hiérarchiques supérieurs ne sauraient être remis en question, surtout en présence de subalternes. Beaucoup de systèmes culturels anciens sont basés sur ce type d’entente tacite.

Le transfert de savoirs et la réduction des clivages épistémiques exigent qu’un contact prolongé ait lieu entre organisations (Paulin & Suneson, 2012). Au cours du projet BeST, le suivi après les ateliers a été difficile, notamment en raison d’un manque de financement et des longues distances entre les deux pays participants. Ce problème aurait dû être initialement résolu en nommant des « change agents » (animateurs) dans plusieurs écoles ainsi qu’au sein de l’Université du Botswana. Mais comme le note Serpell (2014), la complexité des structures hiérarchiques, les différentes motivations, ainsi que les questions de rapports de pouvoir n’ont pas été bien comprises par les participants venant du monde minoritaire. Cela a de fait compliqué la réalisation d’un transfert des savoirs et d’un processus de développement durables. De plus, comme évoqué dans l’introduction de cette section, certaines écoles se trouvaient loin des villes, dans des régions rurales et cela a eu pour effet de dissuader les partenaires *Batswana* (habitants du Botswana) d’être présents durant le processus du Change Laboratory, donnant lieu à un déséquilibre dans les relations entre les représentants des mondes minoritaire et majoritaire. Néanmoins, un des principaux moteurs du développement humain ne fut pas remis en question – et ceci, que les participants et tous les partenaires aient vu leurs besoins satisfaits ou non. On considère que le changement au sein d’un Change Laboratory survient lorsque l’objet en évolution répond aux besoins des sujets. Le seul fait que certains des enseignants et des intervenants ne se soient pas engagés atteste du fait que le projet ne répondait pas à leurs besoins. Dès lors, parvenir à un transfert de savoir continu tout au long du projet BeST était impossible d’entrée de jeu. Comme le démontre notre analyse ci-dessus, un transfert de savoir partiel a été atteint. Toutefois, il apparaît également que certaines caractéristiques et certaines fonctionnalités des systèmes de savoir sont « toujours basées sur des présomptions propres aux milieux culturels dont sont issus les concepteurs des méthodologies de recherche (Ardichvili, Maurer, Li, Wentling & Stuedemann, 2006), et de ceux qui encadrent et gèrent l’appropriation des outils. Afin de surmonter ce biais, la recherche en éducation en contexte interculturel devrait, comme le

préconisent Hedegaard et Chaiklin (2005), sortir de ses cadres de fonctionnement traditionnels afin de « connecter les pratiques éducatives aux conditions historiques et culturelles spécifiques des apprenants – à la fois les conditions objectives dans lesquelles les apprenants vivent, ainsi que leur compréhension et leur rapport à ces conditions » (p. 9).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardichvili, A., Maurer, M., Li, W., Wentling, T. & Stuedemann, R. (2006). Cultural influences on knowledge sharing through online communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 10(1), 94-107.
- Bateson, G. (1972/1987). *Steps to an ecology of mind: A revolutionary approach to man's understanding of himself*. New Jersey: Jason Aronson.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations. An overview and interpretation. *Organization*, 16(6), 1021-1046.
- Bond, R. & Smith, P.B. (1996). Culture and conformity. A Meta analysis of studies using Aschis (1952b, 1956) line judgement task. *Psychology Bulletin*, 119(1), 111-137.
- Choo, C.W. & Alvarenga Neto, R. (2010). Beyond the ba: managing enabling contexts in knowledge organizations. *Journal of Knowledge Management*, 14(4), 592-610.
- Davydov, V.V. (1990). *Types of generalization in instruction. Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA : National Council of Teachers of Mathematics.
- Davydov, V.V. (2008). *Problems of developmental instruction. A theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science Publishers.
- Easterby-Smith, M., Lyles, M.A. & Tsang, E.W.K. (2008). Inter-organizational knowledge transfer: Current themes and future prospects. *Journal of Management Studies*, 45(4), 677-690.
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding. An activity – theoretical approach to developmental research* (2^e éd.). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Communication, discourse and activity. *The Communication Review*, 3(1-2), 165-185.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, R., Batane, T., Hakkarainen, K., Newnham, D.S., Nleya, P., Senteni, A. & Sinko, M. (2014). Reflections of DWR in intercultural collaboration. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 129-147.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité [Volition and transformative agency: An activity-theoretical perspective]. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 1, 4-19.
- Engeström, Y., Sannino, A. & Virkkunen, J. (2015). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118-128.
- Haapasaari, A. & Kerosuo, H. (2014). Transformative agency: The challenge of sustainability in a long chain of double stimulation. *Learning Culture and Social Interaction*, 4, 37-47.
- Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2005). *Radical-Local Teaching and Learning*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Lave, J. (2001). What's special about experiments as contexts for thinking. In M. Cole, Y. Engeström & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture, and activity. Seminal papers from the Laboratory of Human Cognition* (pp. 70-78). Cambridge: Cambridge University Press.

- Leontiev, A.N. (1987). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marshall, A. & Batten, S. (2004). Researching across cultures issues of ethics and power. *Forum: Qualitative Social Research* [en ligne], 5(3), art. 39. Repéré à <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403396>
- Newnham, D.S. (2006). Stem of roses, heart of thorns. Cultural diversity : A case study of problems linked to integration in classrooms. In D. Zinga (Ed.), *Navigating multiculturalism. Negotiating change* (pp. 268-295). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Newnham, D.S. (2014). *Breaking the code of tracking change: Retooling the Change Laboratory analyses in order to gain equity in a voluntary organization*. Communication présentée au 30th EGOS Colloquium (Rotterdam, 3-5 juin).
- Nleya, P. & Batane, T. (2014). Botswana Expansive School Transformation Project (BeST): A response to Serpell's commentary. *Mind, Culture, and Activity*, 21(3), 268-272.
- Nonaka, I. (1994). The dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Paulin, D. & Suneson, K. (2012). Knowledge transfer, knowledge sharing and knowledge barriers – three blurry terms in knowledge management. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(1), 81-91.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Serpell, R. (2014). Multiple perspectives and constraints on progressive social change: A commentary. *Mind, Culture, and Activity*, 21(3), 259-263.
- Simonian, B.L. (2004). An empirical investigation of the process of knowledge transfer in international strategic alliances. *Journal of International Business Studies*, 35(5), 407-427.
- Szulanski, G. (1996/2014). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43.
- Szulanski, G. (2003). *Sticky knowledge: Barriers to knowing in the firm*. London: Sage.
- Vänninen, I., Pereira-Querol, M. & Engeström, Y. (2015). Generating transformative agency among horticultural producers: An activity-theoretical approach to transforming integrated pest management. *Agricultural Systems*, 139, 38-49.
- Virkkunen, J. & Newnham, D.S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Virkkunen, J., Newnham, D.S., Nleya, P. & Engeström, R. (2012). Breaking the vicious circle of categorizing pupils in teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3-4), 153-258.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weeks, S.G. (2002). *Pre-Vocational secondary education in Botswana: An historical and comparative perspective – 1966 to 2002* [draft, 16. September 2002]. Repéré à http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2005/02/25/000090341_20050225131033/Rendered/PDF/315150BW0VET.pdf
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens : questions épistémologiques autour du travail d'analyse des données

Marco Allenbach

**Haute École pédagogique du canton de Vaud ;
Université de Fribourg ; LISIS (Laboratoire
international sur l'inclusion scolaire) ;
LASALE (Laboratoire sur l'accrochage scolaire
et les alliances éducatives)**

INTRODUCTION

Cet article propose une réflexion sur la place des praticiens dans les processus de construction de savoirs au sein d'une recherche portant sur la négociation des rôles des intervenants à l'école (les professionnels qui interviennent pour des élèves de classe régulière, suite à des demandes ou signalements).

Après un résumé de la recherche sur laquelle porte cette étude, nous présentons, à l'intersection entre plusieurs courants théoriques, l'objet de recherche, qui invite à se pencher sur la participation des praticiens à l'élaboration des savoirs. Quelques questions épistémologiques visent ensuite, dans une perspective intersubjective de construction des savoirs, une rigueur scientifique affranchie du paradigme objectiviste. Ces questions nous ont servi de repères dans l'élaboration progressive de notre démarche méthodologique au fil de la recherche. En effet, bien qu'elle ne relève pas d'une recherche collaborative, n'ayant pas été formellement contractualisée avec les praticiens, ces derniers ont participé indirectement à sa construction, depuis la définition de l'objet, né d'une problématique d'action, jusqu'aux choix méthodologiques et théoriques.

Pour étudier de manière plus détaillée la problématique de la place des praticiens, nous nous pencherons sur le travail d'analyse, moment de la recherche peu abordé dans la littérature (Paillé & Mucchielli, 2012) et qui reste souvent l'apanage des chercheurs, comme relevé dans l'introduction à cet ouvrage. Nous étudierons le traitement du point de vue des praticiens en fonction des méthodes d'analyse choisies. Nous verrons aussi comment leurs propos ont participé aux choix méthodologiques. Mais, comme évoqué dans l'introduction, ce type de recherches brouille les étapes d'un modèle académique classique. Ainsi, les acteurs ont contribué au travail d'analyse « auparavant », pendant la production des données, ainsi « qu'ultérieurement », lors de la présentation des résultats.

En conclusion, nous relevons quelques conditions nécessaires pour relever le défi d'articuler un intérêt pour le point de vue des acteurs, avec les exigences académiques, entre rationalités subjective et objective (Bajoit, 2003), ou entre postures « objectivante » et « participante » (Genard & Roca i Escoda, 2011).

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ÉTUDIÉE ET CADRE THÉORIQUE

Présentation de la recherche étudiée

Dans le canton de Vaud (Suisse), où nous effectuons nos recherches, les intervenants à l'école relèvent de fonctions, professions et institutions diverses : psychologues, logopédistes, psychomotriciens, infirmiers, médiateurs, enseignants spécialisés... Mais toutes se situent à l'interface entre deux systèmes (enseignement ordinaire versus spécialisé ; école versus système de santé), traversés par une transformation importante du prescrit au cours des dernières décennies ; le modèle médical individuel, qui régissait ces fonctions à la manière d'un « programme institutionnel » (Dubet, 2002), laisse de la place à des modèles systémiques, prenant en compte les facteurs environnementaux. La santé communautaire (OMS, 1986), l'école inclusive (Prud'homme, Ramel & Vienneau, 2011 ; Ramel & Douidin, 2009 ; Rousseau, 2010 ; Tremblay, 2013), les nouvelles définitions du handicap (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté & St-Michel, 1998) et l'approche systémique à l'école (Curonici & MacCulloch, 1997 ; Évéquoz, 1984) invitent à d'autres modalités d'intervention que la prise en charge individuelle : soutien aux enseignants (aide indirecte), interventions en classe, travail en réseau, projets d'école...

Cependant, les études portant sur ces professionnels constatent que les prises en charge individuelles prédominent encore (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010 ; Porter & AuCoin, 2012), et évoquent la question du

rôle des intervenants comme centrale (Dupanloup, 1998 ; Moreau, 2006 ; Pulzer-Graf & Ferrer, 2014).

La recherche étudiée dans cet article s'est inscrite dans le prolongement d'une précédente recherche (Allenbach, 2010), menée auprès de 237 intervenants à l'école sous forme d'entretiens semi-directifs, qui avait débouché sur le constat que la façon de présenter son rôle variait beaucoup entre intervenants, au sein de chacune des fonctions susmentionnées, et que l'adoption de pratiques collaboratives allait de pair avec une augmentation de la variété des modalités d'intervention. En effet, les intervenants qui ne se cantonnent pas aux prises en charge individuelles ne les abandonnent pas pour autant, et développent souvent plusieurs types de prestations : aide indirecte, coenseignement, facilitation des relations entre école et famille, animation de réseaux, etc. Autrement dit, le développement de collaborations va de pair avec une diversification des modalités d'intervention possibles.

Dès lors se sont posées les questions suivantes :

- comment s'est développé, chez certains intervenants, cet éventail de prestations ?
- comment s'opère, au cas par cas, le choix entre ces diverses modalités d'intervention ?
- comment vivent-ils cette hétérogénéité de leur rôle professionnel ?

Sur la base des entretiens précédents, 13 intervenants, de diverses fonctions, et présentant chacun un éventail de pratiques collaboratives, ont été sélectionnés pour un deuxième entretien (Allenbach, 2015a).

Le concept de rôle avait été peu étayé sur le plan théorique par les chercheurs qui, en s'intéressant aux intervenants à l'école, l'évoquaient pourtant comme une problématique centrale. De manière générale, le travail de conceptualisation du rôle, après la thèse de Rocheblave-Spenlé (1969), a été délaissé, sauf par Maisonneuve (1993), qui définit le rôle comme une structure dynamique se construisant à partir des attentes multiples envers l'acteur concerné. Cette définition nous a paru intéressante pour travailler sur notre objet.

D'autre part, le concept de « prescription de subjectivité » de Clot (2006) a semblé pertinent pour qualifier les injonctions « d'adaptation », de « flexibilité », ou « d'autodétermination » adressées aux intervenants à l'école. Les souffrances identitaires évoquées par certains praticiens nous ont invité à nous intéresser à leurs « supports identitaires » (Martuccelli, 2002). En somme, pour étudier cette problématique d'action peu investie par les chercheurs, construire un cadre conceptuel a nécessité une hybridation de théories allant de la sociologie compréhensive à l'analyse de l'activité.

Nous avons mené des entretiens en deux phases : un entretien compréhensif (Kaufmann, 2008) portait sur la façon dont s'étaient développées les pratiques collaboratives du praticien, et la manière dont il vivait ce rôle professionnel hétérogène. Un entretien d'explicitation (Vermersch, 2008) investiguait ensuite leur activité de négociation de leurs modalités d'intervention.

Liens entre l'objet de recherche et la place des praticiens dans l'analyse

Notre cadre conceptuel s'est construit, entre autres, en référence à des auteurs utilisant les concepts d'*activité* (Clot, 2006 ; Engeström, 2001 ; Vermersch, 2008) ou de *pratique*, définie comme le sens donné par l'acteur à son activité (Charlier, 2008 ; Giddens, 2005 ; Wenger, 1998). Ces deux concepts puisent chacun leur origine scientifique dans une dichotomie : l'un entre théorie et pratique, et l'autre, entre travail réel et travail prescrit. Même si leurs évolutions ont largement remis en question et dépassé ces dichotomies originelles, ils en restent imprégnés :

- les écrits sur les pratiques, valorisant les savoirs d'expérience, s'intéressent aux discours des acteurs pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur activité, et se méfient des risques tautologiques de savoirs académiques qui se considéreraient comme au-dessus des réalités humaines sur lesquels ils portent ;
- l'analyse de l'activité, par contre, se méfie des discours *a priori* des praticiens, parce qu'ils risquent de relater ce qu'ils croient (devoir) faire : la tâche, la prescription, plutôt que l'activité « réelle ».
- Or, les six auteurs auxquels nous nous référons s'intéressent à la fois à l'activité réelle, et à sa mise en sens par le praticien. D'ailleurs, notre objet de recherche interpelle tout autant le rapport entre les savoirs théoriques et les pratiques des acteurs, que le rapport entre le prescrit et l'activité réelle, à plusieurs titres :
- malgré les approches systémiques et les prescriptions formelles prônant la collaboration, le modèle de prise en charge médical individuel reste prédominant ; théories et prescriptions s'avèrent insuffisantes, ce qui invite à comprendre plus finement tant le travail réel que la pratique telle qu'elle est vécue par les professionnels ;
- les savoirs théoriques sur la construction du rôle des intervenants à l'école sont maigres. Quant aux prescriptions à la collaboration, elles s'avèrent souvent lacunaires, contradictoires ou paradoxales, problématiques en elles-mêmes pour les acteurs ;
- nous nous intéressons au travail réel, qu'il soit réalisé ou empêché (Clot, 2006), concernant les modalités d'intervention collaboratives choisies ou abandonnées, ou le travail de négociation lui-même,

étudié en tant qu'activité peu (re)connue, mais au cœur du métier. Mais nous nous intéressons aussi à la pratique, au sens donné par l'intervenant à son activité. Étudier les supports identitaires, par exemple, nécessite de s'intéresser au sens que l'acteur attribue à ses relations, et à la façon dont il les investit.

Pour les six auteurs cités, l'activité ou la pratique n'est pas directement accessible au chercheur : ils décrivent des processus interactifs particuliers pour y accéder. La méthode de Vermersch (2008), pour reconstituer le fil d'action et de pensées dans une situation passée, engage l'acteur dans un processus d'explicitation conduit par le chercheur. Pour Clot (2001), le rapport aux autres est indispensable à la dynamique d'analyse de l'activité. Giddens (2005) parle du passage d'une pratique « incorporée », peu consciente, à une pratique « discursive », socialisée. Wenger (1998) décrit les « négociations de sens » au sein des communautés de pratique.

Toutes ces approches, malgré leur diversité, valorisent un travail d'analyse déjà présent dans la production des données, réalisée par le praticien, en interaction avec le chercheur, et leur donnant ainsi accès à la pratique ou à l'activité.

Questionnements autour de la validité et repères épistémologiques

Nous nous situons ainsi dans une perspective épistémologique particulière, attribuant de la valeur au sens donné par les acteurs à leur activité. Comme évoqué dans un article précédent (Allenbach, 2012), nous cherchons non seulement à reconnaître les processus intersubjectifs présents dans la recherche, mais nous les considérons comme sources de connaissance. Nous tentons de prendre en considération la double herméneutique de Giddens (2005), le sens donné par les chercheurs et par les acteurs, les points de vue étique et émique (Paillé & Mucchielli, 2012 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006), et leur influence réciproque. Par ailleurs, nous ne prétendons pas tant à la « véracité » des concepts élaborés qu'à leur capacité à aider à s'orienter dans une complexité qui, fondamentalement, nous dépasse (Lincoln, 1990). Le processus de la recherche apparaît davantage cyclique que linéaire, construit de manière itérative en fonction des interactions avec le terrain, plutôt que prédéterminé selon les étapes classiques d'un article scientifique.

Au terme de l'article, nous avons proposé *trois principes épistémologiques* qui s'embôitent : 1) rendre compte des processus ayant amené le chercheur à penser comme il pense ; 2) se donner les moyens de se

laisser surprendre ; 3) donner l'occasion aux acteurs de contredire, enrichir ou relativiser les analyses et les constructions théoriques du chercheur, pour évaluer leur vraisemblance (Dubet, 1994), ou leur validité pragmatique (Laperrière, 1997).

S'y ajoute un nouveau questionnement : les entretiens ont-ils permis un travail d'analyse, par les praticiens, de leur activité, d'élaboration de leur pratique ? Autrement dit, dans quelle mesure les participants à la recherche ont-ils été amenés, eux aussi, à se laisser surprendre ? Les données produites témoignent-elles d'un travail réflexif de ce type ?

L'ensemble de ces questionnements reprennent les deux facettes d'une coconstruction des savoirs. Par coconstruction, nous entendons un processus intersubjectif qui se distingue d'une transmission d'un savoir déjà connu par l'une des parties. Autrement dit, situer notre objet à l'intersection entre pratique et activité appelle à nous inscrire dans un paradigme intersubjectif de production des savoirs, où la rigueur épistémologique réside dans les postures prises, les principes suivis et les démarches effectuées pour dépasser les représentations initiales du chercheur, mais aussi celles du praticien.

Ceci répond aussi au principe de « validité de découverte » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006) : « aboutir à des résultats nouveaux, sortir des chemins battus [...], faire preuve de curiosité, trouver des indices originaux, ouvrir des portes, faire émerger l'implicite, le caché [...] être en éveil pour découvrir l'inconnu » (p. 192).

Un autre questionnement se pose alors, concernant toute démarche qualitative portant sur un nombre restreint d'individus : quelle pertinence au-delà du contexte particulier des participants à la recherche ? Le projet de publier des résultats, ou de simplement les réinvestir dans des formations ou interventions, implique une portée au-delà des spécificités des acteurs interviewés. Or, nous revendiquons la production de résultats « situés », prenant en considération les contextes spécifiques des praticiens, et la situation particulière provoquée par la recherche elle-même. Le principe de « validité externe » apparaît comme peu compatible avec un paradigme constructiviste, comme le relève Lincoln (1990), qui propose le principe de « transférabilité ». Dans ce sens, nous avons cherché les indices d'une prégnance de nos résultats auprès d'autres intervenants à l'école que les participants aux entretiens de recherche.

LA PLACE DES ACTEURS DANS LE PROCESSUS DE RECHERCHE : ÉTUDE DE TROIS MOMENTS, AUTOUR DU TRAVAIL D'ANALYSE

Une perspective large du travail d'analyse

Dans ce chapitre, nous étudions de trois manières différentes la participation des praticiens au travail d'analyse. Premièrement, nous considérons l'analyse dans le sens classique de traitement des données, après leur production, effectué généralement par le chercheur, pour condenser et mettre en sens l'ensemble du corpus. Nous comparons la place donnée aux praticiens en fonction de chaque méthode adoptée.

Deuxièmement, nous nous penchons sur l'analyse déjà présente dans la production des données. Nous étudions le travail d'analyse, par la personne interviewée, de sa propre activité.

Troisièmement, nous étudions la place des praticiens dans l'élaboration des savoirs après le traitement des données, lors d'une séance collective où leur sont soumis certains résultats.

Choix des méthodes d'analyse des entretiens : « se donner les moyens de se laisser surprendre »

L'expression de souffrances importantes par certains acteurs interrogés avait été pointée lors d'une analyse thématique s'efforçant de rester très proche de leurs énoncés.

L'analyse structurale (Piret, Nizet & Bourgeois, 1996) nous est apparue alors comme pertinente pour mieux comprendre cette souffrance, à travers les représentations des acteurs. Mais c'est l'expression « ce métier rend schizophrène », d'une intervenante interrogée, qui a donné l'idée d'interpréter les dilemmes qui ressortaient de l'analyse structurale comme des doubles contraintes au sens de Bateson, Jackson, Haley et Weakland (1956). Cette interprétation s'est avérée pertinente pour la plupart des dilemmes évoqués.

D'autres praticiens n'évoquaient pas de souffrance, mais beaucoup d'enthousiasme et de satisfactions, tout en négociant continuellement des pratiques collaboratives. Or, en analysant leurs discours à l'aide de l'analyse structurale sont apparues autant de doubles contraintes que chez les intervenants évoquant prioritairement des souffrances. Cela nous a alors poussé à rechercher s'il y avait une différence entre les situations de double contrainte selon qu'elles étaient liées ou non à l'évocation de souffrances.

Nous avons alors choisi une troisième méthode, visant à considérer chaque entretien comme un tout : le récit phénoménologique (Paillé

& Mucchielli, 2012). Il résume en un récit les propos d'une personne interrogée, rédigé de façon à ce que, idéalement, elle puisse s'y reconnaître. Contrairement à l'analyse thématique, transversale aux entretiens, cette approche a mis en évidence la logique interne de chaque acteur, et recomposé le déroulement de son parcours professionnel. Cette analyse a débouché sur une étude intercas. Une comparaison entre les courants théoriques définissant les doubles contraintes comme pathogènes (Bateson et al., 1956) ou comme sources d'apprentissage innovant (Engeström & Sannino, 2010), nous a permis d'identifier l'importance de relations de confiance avec des personnes ou des groupes pour analyser ces paradoxes, métacommuniquer à leur sujet et négocier, en quelque sorte, le prescrit, en débouchant sur des solutions créatives (Allenbach, 2015b). Dans chaque récit, lorsque sont évoquées de telles alliances (avec des pairs, en équipe pluridisciplinaire, avec un supérieur hiérarchique...), les paradoxes sont évoqués comme sources de créativité. La disparition de ces alliances entraîne des souffrances, ou l'abandon de pratiques collaboratives.

Cette analyse a mis en évidence d'autres différences intercas quant aux « rapports au rôle » (Martuccelli, 2002) des intervenants. Nous en avons élaboré une typologie, spécifique à ces données, en prenant la métaphore d'un chandail :

- rôle « dessiné » : défini de manière relativement virtuelle, correspondant peu à l'activité décrite par la suite ;
- rôle « tricoté » : construit de longue haleine, au fil de négociations avec de nombreux acteurs ;
- rôle « enfilé » : prédéterminé par un prédécesseur, la pratique des pairs ou les injonctions de la hiérarchie ;
- rôle qui « gratte » : évoqué comme lieu de tensions, paradoxes, souffrances ou inconforts.

Chaque méthode d'analyse présentée envisage la place des acteurs de manière spécifique, et apporte un éclairage complémentaire sur leurs « points de vue ». Dans l'analyse thématique et le récit phénoménologique, nous sommes resté fidèle au sens donné explicitement par les acteurs. Nous avons fait apparaître la globalité de chaque propos et la spécificité de chaque parcours, qui disparaît dans l'analyse transversale, en recomposant en un récit les propos tenus au fil des interactions. L'analyse structurale, pour s'approcher des structures de pensée des acteurs, a pris en considération l'implicite et s'est efforcée de lui donner sens.

Chaque méthode passe le discours au crible d'une technique ; tout en visant à comprendre le point de vue des acteurs, elle souligne certains aspects et en efface d'autres :

- La méthode d'analyse structurale cherche à comprendre le point de vue de la personne interrogée en recomposant le « puzzle » des

diverses interactions verbales produites. Ce travail rigoureux tente de décoder l'implicite et de comprendre les structures de pensée de l'acteur interviewé. Pendant cette analyse, la place de ce dernier apparaît comme paradoxale : il ne participe pas à ce travail minutieux, tout en étant au centre des préoccupations du chercheur, qui se donne une méthodologie visant à reconstruire le plus fidèlement possible son point de vue.

- L'analyse thématique et le récit phénoménologique restent au plus près des énoncés explicites, mais l'une fait disparaître les spécificités de chaque acteur, tandis que l'autre recompose les interactions sous la forme d'un récit. Ces méthodes considèrent chacune différemment le point de vue de l'acteur, lui donnant une place spécifique : dans l'analyse thématique, le parcours et la logique interne de chaque acteur disparaît ; elle apparaît dans un récit phénoménologique, mais au prix d'une recomposition de propos, exprimés dans des interactions diverses, en un seul récit ; l'analyse structurale s'intéresse aux représentations de l'acteur et à la dimension implicite de ses messages, mais cette mise en lumière s'effectue par le chercheur.

Les croisements entre ces méthodes d'analyse ont confirmé la pertinence de certaines hypothèses : par exemple, les récits phénoménologiques, puis l'analyse intercas, ont souligné l'importance des supports identitaires évoqués dans l'analyse thématique, pour expliquer le développement ou l'abandon de pratiques collaboratives. Mais ces croisements ont aussi enrichi notre compréhension de l'objet, par des éclairages multiples : l'analyse structurale a mis en évidence que la confrontation à des paradoxes était inhérente au développement de pratiques collaboratives, donnant un éclairage sur les souffrances évoquées par certains intervenants, mais elle a aussi montré que ces paradoxes n'étaient pas nécessairement pathogènes. L'analyse phénoménologique et l'analyse intercas ont permis d'identifier l'importance des supports identitaires et des alliances pour surmonter les défis évoqués dans l'analyse thématique, et développer des issues créatives aux paradoxes rencontrés.

Ainsi, le pluralisme méthodologique pratiqué dans cette recherche a permis aux praticiens de surprendre le chercheur et d'enrichir considérablement le travail d'analyse et d'interprétation.

Signes de réflexivité de l'acteur en cours d'entretien : l'analyse dans la production des données

Nous prendrons comme exemple une jeune intervenante, que nous appellerons Elodie, qui a décrit une activité réelle presque exclusivement centrée sur l'aide individuelle aux élèves. Pourtant, elle avait été

sélectionnée pour la diversité des modalités d'intervention collaboratives qu'elle avait présentées comme faisant partie de son rôle dans l'entretien de la recherche précédente. Aucun changement majeur de son activité ou de son contexte professionnel n'étant survenu entre ces deux entretiens, nous aurions pu considérer que notre mode de sélection des intervenants, dans ce cas, n'avait pas été opérant. Cependant, nous avons trouvé intéressant de constater cette figure de *rapport au rôle* : un rôle *dessiné* – presque virtuel – présenté comme faisant partie des possibles, mais qui ne s'actualisait pas dans l'action.

Trois ans plus tard, Elodie nous a contacté pour demander de participer à des formations continues, des conférences ou à d'autres recherches afin de poursuivre une réflexion sur son rôle, qu'elle considère comme centrale, et à laquelle elle avait très souvent repensé suite à notre entretien. Surpris, nous nous sommes demandé ce qui s'était passé lors de cet entretien, et avons développé un quatrième type d'analyse, visant à rendre compte de la réflexivité, en cours d'entretien, de cette participante. Des traces de réflexivité ont été recherchées dans les retranscriptions d'entretiens, sous deux formes :

- des locutions explicites témoignant d'une réflexion en cours « je me demande si », « je ne sais pas », « finalement, c'est vrai que... », « je ne me suis jamais posé la question », « c'est intéressant »... ;
- des messages para-verbaux : silence, hésitations, recherches de mots.

Nous avons aussi repéré des changements dans les propos d'Elodie, à travers des contradictions entre ce qui était évoqué au début et en fin d'entretien, ou l'apparition de contenus nouveaux concernant une même question.

Les traces de réflexivité apparaissent comme principalement liées à certains thèmes, que nous illustrons ci-dessous en nous référant aux propos de la praticienne.

Constat d'activités non réalisées

La participation à des équipes pluridisciplinaires est présentée comme réservée à des collègues « plus expérimentés », les interventions en classe « ne se font pas », sauf dans le cadre de projets de prévention, auxquels sont associés des collègues présents avant elle dans l'établissement. Quant aux rencontres de réseaux, elle y vient lorsqu'elle y est invitée. Tout en constatant ces écarts entre le rôle *dessiné* lors du premier entretien et son activité réelle, elle décrit un rôle *enfilé*, défini par ses collègues ou par le directeur de l'établissement scolaire.

Travail de négociation

Le travail de négociation avec les enseignants est aussi évoqué : « Des échanges qui sont très riches et qui sont quand même / pas si évidents pour nous... ». Elle évoque entre autres la difficulté à ne pas imposer des solutions à l'enseignant, à ne pas dire « il faut », la posture d'expertise étant peu propice à créer des relations de collaboration. Mais Elodie décrit aussi la difficulté à être efficiente sur le moment, l'analyse de la façon dont elle a interagi se faisant surtout dans « l'après-coup ». Bien que ses pratiques de négociation soient moins développées que chez d'autres intervenants interrogés, un *tricotage* du rôle est présent dans son travail.

Analyse de la position d'interface entre deux systèmes, et des paradoxes rencontrés

Ayant travaillé dans divers contextes, Elodie estime que le travail d'intervenante à l'école représente le « juste milieu » entre une institution d'enseignement spécialisé, où la collaboration entre professionnels est parfois si étroite, que les parents trouvent difficilement une place, et un centre de consultation ambulatoire, très distant de l'école. Ce n'est « pas le même métier, pas le même rôle » qu'un thérapeute indépendant. Il faut sans cesse rechercher la bonne distance, avec les pratiques et les fonctionnements de l'école, « un compromis à trouver » : prendre en considération les difficultés de l'élève par rapport aux devoirs, par exemple, sans devenir un simple prolongement de la classe ; s'inscrire en complémentarité, mais sans ignorer les attentes de l'école, évoquant ainsi *un dilemme entre rupture et continuité* (Thomazet & Mérini, 2014).

Découverte de son pouvoir d'agir

Après avoir évoqué les contraintes qui la poussent à *enfiler* un rôle prédéterminé par les demandes venant de la hiérarchie, et par les pratiques de ses pairs ou de son prédécesseur, Elodie identifie, en cours d'entretien, des marges de manœuvre, un travail de négociation possible. « On peut être à l'initiative d'à peu près tout », dit-elle, évoquant le fait qu'elle peut demander une réunion des professionnels intervenant dans une situation, ou proposer un entretien entre parents et enseignant, par exemple si leur relation est empreinte de « non-dits ».

IDENTIFICATION DES CONDITIONS NÉCESSAIRES POUR EFFECTUER LE TRAVAIL DE « TRICOTAGE », LES COLLECTIFS SUR LESQUELS S'APPUIE LE POUVOIR D'AGIR

Elodie relève l'importance pour elle d'une équipe pluridisciplinaire pour évoquer les situations où elle se sent dans une impasse. Devant bientôt rechercher un emploi pour compléter son temps de travail, elle choisit de chercher une équipe de collègues « qui souhaite des échanges », qui s'intéresse à un partage des pratiques.

Elle décrit une supérieure hiérarchique dont elle a particulièrement apprécié la façon de l'accompagner, dans ses questionnements sur sa pratique ; sans prescrire une façon « juste ou fausse » d'intervenir, elle quitte la légitimité de ses pratiques, dans la mesure où elles s'inscrivaient dans le champ d'activités liées à sa fonction. Elle dit s'être appuyée sur ces échanges dans ses tentatives d'être « pas le plus juste... la plus ajustée possible ».

Évolutions du rapport au rôle

Ce type d'analyse nous a permis de mettre en évidence une fluctuation, en cours d'entretien, entre différents types de rapport au rôle. Dans l'exemple ci-dessus, l'écart entre un rôle *dessiné* et le travail réel débouche sur des aspects qui dérangent : un rôle qui *gratte*. Alors est évoqué tout ce qui définit le rôle de l'extérieur, le faisant apparaître comme prédéterminé : un rôle *enfilé*. Mais apparaissent conjointement les marges de manœuvre, les espaces possibles de négociation d'un rôle *tricoté* ainsi que les appuis nécessaires à ce travail de tricotage.

Ce processus réflexif dépend évidemment du contexte particulier de notre recherche, et de nos questions et relances durant l'entretien. La confrontation entre rôle *dessiné* et activité réelle était provoquée par notre première question, demandant confirmation ou correction de notre compréhension de leur description de rôle lors de l'entretien préalable. Par la suite, nos relances ont consisté principalement en des encouragements non-verbaux à l'expression, des questions ouvertes et des reformulations, laissant place à de longs moments d'élaboration non interrompus, mais ces relances montraient notre intérêt pour la façon dont se déterminaient les modalités d'intervention, et encourageaient le praticien à y réfléchir.

Les réflexions des praticiens pendant les entretiens de recherche, tout en mettant en évidence leur participation à une forme d'analyse dans la production des données, débouchent sur la question de la contribution du chercheur, et du dispositif de recherche, à cette production : l'objet même de la recherche, ainsi que les questions et les relances du chercheur, contribuent au processus réflexif. L'entretien apparaît dès lors comme un

espace de coconstruction. L'analyse de ce processus, tout en enrichissant la compréhension de l'objet, fait apparaître l'entretien de recherche comme un contexte favorisant l'engagement de l'acteur dans des transformations de son rôle. Les entretiens, pourtant menés dans une quête d'intelligibilité (Barbier, Bourgeois, Chapelle & Ruano-Borbalan, 2009), participent d'une transformation de l'objet étudié.

Ainsi, l'étude des processus réflexifs en cours d'entretien complexifie la question de la place donnée au « point de vue des praticiens », car celui-ci apparaît comme évolutif, élaboré durant l'entretien, indissociable des apports du chercheur et du dispositif de recherche. De plus, l'analyse du processus de production des données apporte de nouveaux éclairages, non seulement sur l'objet étudié, mais aussi sur les conditions de sa transformation, offrant des pistes d'action pour des démarches de formation, accompagnement ou intervention, permettant de développer le pouvoir d'agir (Clot, 2008) des praticiens.

La place des acteurs dans la restitution des résultats : vers la coconstruction de nouvelles données ?

Nos activités professionnelles consistent entre autres à animer des groupes d'analyse de pratique. L'un d'eux a rassemblé, durant cinq séances de trois heures réparties entre janvier et juin, six intervenants à l'école de professions diverses, travaillant dans des établissements scolaires différents. Au fil des séances, ils ont présenté à tour de rôle une problématique rencontrée, pouvant toucher à tout aspect de leur activité professionnelle. Dans le cadre de nos recherches, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer ces séances.

À leur demande, nous avons exposé certains résultats de nos recherches lors de la dernière séance, ce qui nous a donné l'occasion d'évaluer leur « validité pragmatique » (Laperrière, 1997), leur « vraisemblance » (Dubet, 2002) auprès de praticiens qui n'avaient pas participé aux entretiens de recherche. Pour illustrer cet exposé, suivi d'une discussion, puis d'un moment de bilan des cinq séances, nous avons repris toutes les situations qui avaient été présentées en analyse de pratique au cours de l'année, à partir de nos notes, complétées par les enregistrements. Or, dans chaque situation, nous avons relevé une ou plusieurs doubles contraintes dans lesquelles l'exposant se sentait pris.

Par exemple, une enseignante spécialisée avait évoqué les difficultés qu'elle rencontrait en ayant identifié d'une part des adaptations nécessaires à mettre en place en classe, pour répondre aux besoins de certains élèves, et d'autre part les attentes d'enseignants réguliers qui ne

souhaitaient ni conseils concernant leur pratique, ni collaboration particulière. Pendant la séance étaient apparus, au fil des échanges, la possibilité d'un travail de négociation et de construction de relations de confiance, mais aussi la dimension éprouvante que cela représentait, et le besoin de pouvoir s'appuyer sur des échanges avec des pairs. Suite à la séance, elle avait exprimé ce souhait à ses collègues, ce qui avait débouché sur la mise sur pied d'espaces d'intervision et de supervision.

Comme autre exemple, une participante a évoqué la demande d'une mère de participer au prochain entretien avec l'enseignante de son enfant. Mais cette dernière y était réticente, tout en exprimant des difficultés de communication avec la famille. L'intervenante se sentait partagée entre d'une part son mandat de favoriser la collaboration entre famille et école, qui semblait justement problématique, et d'autre part l'alliance avec l'enseignante, nécessaire à ce que la présence de l'intervenante puisse faciliter la relation entre parents et école. Or, la métacommunication était difficile avec cette enseignante, qui semblait aux abois par rapport à cette situation, et passablement surchargée, au point qu'elle repoussait sans cesse la prise d'un rendez-vous avec l'intervenante. La réflexion en groupe a débouché sur des occasions et des façons de communiquer avec cette enseignante, qui ont permis à la praticienne d'affirmer son besoin d'un entretien avec elle tout en favorisant une relation de confiance.

Ainsi, pour illustrer nos résultats de recherche, nous avons présenté aux six intervenants une analyse de chaque situation exposée au cours du semestre comme une double contrainte, avec peu ou pas de possibilités de métacommunication ; nous avons ajouté que les réflexions du groupe semblaient avoir ouvert des pistes de métacommunication ou de négociation avec certains acteurs impliqués dans leurs situations.

Les participants ont confirmé qu'ils se reconnaissaient dans nos analyses, mis à part quelques aspects (par exemple l'utilisation du terme de conflit, plutôt que celui de désaccord) qui ne remettaient pas en question ces analyses mais montraient qu'ils se sentaient autorisés à nous contredire. Mais cette approbation de nos analyses, cependant, ne nous informait pas sur la façon dont les concepts s'avaient prégnants pour eux, ni s'ils avaient pu se les approprier dans leurs réflexions sur leurs pratiques. D'autres propos, dans la discussion qui s'en est suivie, sont apparus comme plus significatifs sur ce plan, comme le discours d'une psychologue, au moment du bilan final des cinq séances :

C'est (H)³ inhabituel en fait (H) de réfléchir à notre rôle comme quelque chose à négocier. Là, je vois que malgré qu'on ait une formation, qu'il y ait des *attentes* et qu'il y ait plusieurs années que je travaille comme

3. / = silence ; (H) = hésitation ; les mots accentués par l'interviewé sont en italique.

psychologue // je me *laisse enfermer* par les attentes des autres, en fait régulièrement, et par mes *propres attentes* aussi quelque part. (H) Et le fait que le rôle puisse être *négocié*, (H) que les *objectifs* peuvent être *modulables* [...] (H) Ouais, c'est assez nouveau, cette histoire de *négocié*, au fond, pour moi / Et je le *repère* régulièrement. C'est pour ça que ça me fait du bien de continuer à revenir : je me retrouve, en fait (H) [...] Ça redynamise (H) la créativité ou *l'ouverture* [...] en ayant des outils pour métacommuniquer.

La participante évoque là une validité pragmatique du concept de négociation d'un rôle construit à partir des attentes. Mais tout en témoignant d'une appropriation de celui-ci (« je le repère régulièrement »), qui nourrit sa pratique réflexive, elle évoque son besoin de continuer à participer à ce groupe d'analyse de pratique qui semble représenter un support identitaire (« je me retrouve, en fait »), sur lequel elle s'appuie pour développer un rapport mobile à son rôle professionnel.

La discussion entre participants débouche aussi sur d'autres réflexions, comparant les spécificités de ce groupe d'intervision par rapport aux équipes et réseaux auxquels ils participent sur leurs lieux de travail, identifiant les apports, les limites et les complémentarités de ces divers espaces pluridisciplinaires. Ces nouvelles considérations pourraient permettre d'affiner la compréhension des différents types de collectifs sur lesquels s'appuient les intervenants à l'école, et leurs apports respectifs. Nous n'aborderons pas cette nouvelle thématique dans le cadre du présent article, mais il nous a semblé intéressant que la présentation de résultats de recherche, inscrite dans un espace de réflexion collective, débouchait non seulement sur des occasions de valider leur vraisemblance et leur transférabilité, mais aussi sur l'identification d'autres dimensions de la problématique investiguée.

Cette démarche a ainsi permis de construire des indices de transférabilité des résultats sur d'autres praticiens que ceux ayant participé aux entretiens, mais a débouché également sur de nouvelles questions susceptibles d'enrichir la compréhension des pratiques étudiées. La présentation de résultats, ainsi considérée, ne se limite pas à un geste de courtoisie, ou à la transmission bienveillante des savoirs, mais représente « une restitution du pouvoir de savoir » aux acteurs (Piron, 2014). De plus, elle produit de nouvelles données et fait surgir de nouvelles questions à investiguer, concernant, dans le cas présenté, les divers collectifs pluridisciplinaires auxquels ils participent. Ces données mériteraient d'être analysées. Le processus de recherche apparaît ainsi à nouveau comme circulaire, plutôt que linéaire, et la fin d'une recherche, comme un découpage quelque peu arbitraire.

Synthèse et discussion : places de l'acteur et du chercheur dans le travail d'analyse

Accorder de la valeur au point de vue des acteurs, et aux processus inter-subjectifs dans la construction des savoirs, nous a invité non seulement à combiner plusieurs méthodes d'analyse des données, mais à les élaborer au cours du processus de recherche, en fonction, entre autres, des propos des acteurs. L'analyse de la réflexivité des personnes interrogées en cours d'entretien a enrichi notre compréhension de l'objet et ouvert de nouvelles perspectives de recherche et d'action. Enfin, la présentation de résultats a permis non seulement d'éprouver la pertinence des concepts convoqués pour l'analyse, par les acteurs, de leurs propres pratiques, mais aussi d'identifier de nouveaux paramètres.

Ces divers croisements ne sont pas à considérer comme des « triangulations » au sens géométrique du terme, présupposant un objet unique dans un espace fixe, dont la position exacte puisse être corroborée. Ici, les « informateurs », les « données » et les « objets » étudiés sont en perpétuelle transformation, et indissociables les uns des autres. Tout « croisement » (Denzin & Lincoln, 2005) représente une occasion de se laisser contredire, ou surprendre, et d'enrichir, par des processus de coconstruction, la compréhension des phénomènes étudiés.

Dans le texte d'introduction, il était fait mention de deux types de position de l'acteur : « *objet* » ou « *acteur de la recherche avec le chercheur* ». Concernant le travail d'analyse, nous avons repéré trois types de positions respectives des acteurs par rapport au chercheur, chacun prépondérant dans l'un des moments de la recherche analysés ci-dessus :

- Lorsque nous avons traité les données, nous avons mené une *analyse sur* les praticiens, procédant seuls, gardant entièrement la main sur le travail d'analyse sur « l'objet » que représentaient les données enregistrées. Cependant la pluralité des méthodes visant à mettre en lumière le sens de leurs propos a enrichi leur participation à la construction des savoirs.
- Dans la production des données, nous avons proposé et conduit un processus d'entretien censé favoriser la réflexion, l'explicitation et l'élaboration, soit l'*analyse par* le praticien de sa propre activité.
- Enfin, nous avons vécu quelques expériences d'*analyse avec* le praticien, par exemple lorsque nos analyses ont été discutées, confrontées aux pratiques et enrichies, à travers des moments de réflexion collective.

Cependant, cette illustration est réductrice, car ces trois types de rapports entre chercheurs et praticiens dans le travail d'analyse s'articulent de manière plus subtile, dont voici quelques exemples :

- C'est une réflexion exprimée par une participante – « ce métier rend schizophrène » – qui nous a motivé à comprendre plus finement, à

l'aide de l'analyse structurale, les représentations des personnes interviewées, puis à interpréter les dilemmes analysés comme des doubles contraintes. L'analyse *par* cette praticienne n'est pas seulement un *objet* de notre analyse *sur* sa pratique, elle oriente notre démarche méthodologique.

- Pour le deuxième moment étudié, c'est un téléphone d'une intervenante, faisant part des réflexions qui l'ont habitée suite à notre entretien, qui nous pousse à analyser les traces de réflexivité pendant l'entretien. L'analyse *par* la praticienne déclenche une analyse du chercheur *sur* l'analyse *par* la praticienne de sa propre activité.
- Quant à la soumission des résultats aux praticiens, elle débouche sur une nouvelle analyse *par* les praticiens, utilisant les résultats de l'analyse du chercheur *sur* cette activité.

Ainsi, la place du praticien dans la coconstruction des savoirs n'est pas réductible aux rares moments d'analyse du chercheur avec le praticien, elle semble impliquer ces trois formes d'analyse, et se joue dans les passages de l'une à l'autre.

CONCLUSION : DE QUELQUES CONDITIONS À CE TYPE DE DÉMARCHE

Rappelons tout d'abord que la définition de l'objet de la recherche impliquait de s'intéresser au sens que les praticiens donnent eux-mêmes à leur activité. L'attention portée à leur participation aux processus d'élaboration des savoirs prenait sens en regard de sa pertinence pour l'objet étudié. Notons aussi que ce projet de recherche est né tout d'abord d'une problématique d'action, exprimée par les praticiens. Leur participation à la recherche, et leur engagement dans le travail d'analyse en particulier, ont été grandement facilités par l'intérêt qu'ils portaient eux-mêmes à cet objet.

Cependant, donner de la place aux acteurs a nécessité d'accepter une part d'imprévisibilité, de négociation, d'errance, de bricolage, dans le sens noble du terme : laisser des espaces de co-construction nous a engagé dans des processus cycliques et itératifs, plutôt que dans un processus linéaire, dont le début, la fin, et les phases intermédiaires seraient prédéterminés. Le processus de recherche, s'est, en partie, inventé, ou coconstruit, au fur et à mesure.

Ne pas se cantonner à une méthodologie prédéfinie, ni se référer à un seul courant théorique, permettait et impliquait de « naviguer à vue », d'effectuer des choix en fonction des données produites, de se laisser inspirer par les interactions avec les acteurs, et de leur laisser une place

dans la construction du processus de recherche. Une recherche collaborative pourrait débiter par une négociation entre chercheurs et praticiens, définissant toutes les étapes de la recherche, mais l'implication réelle des praticiens dans des décisions méthodologiques prises en amont est difficile, en particulier concernant l'analyse. Pour Lefrançois (1997), « stratégie flexible » et « pluralisme méthodologique » sont nécessaires à une perspective collaborative visant « l'intégration des savoirs théoriques et pratiques ». Cependant, elle engage aussi le chercheur dans un travail d'articulation entre diverses approches conceptuelles, sans pouvoir prétendre à une cohérence interne comparable aux recherches inscrites dans un seul champ théorique.

Pour nous orienter dans nos choix méthodologiques successifs, nous avons identifié des repères épistémologiques sur lesquels s'appuyer : se donner les moyens de se laisser surprendre, permettre aux acteurs de se surprendre eux-mêmes, chercher des indices de vraisemblance, mais aussi de transférabilité et, enfin rendre compte de ces processus, comme dans la présente étude.

D'autre part, les processus de coconstruction des savoirs semblent se produire à travers des fluctuations des rapports entre acteurs et chercheur, en particulier dans le travail d'analyse, tantôt *par*, *sur* ou *avec* le praticien.

S'intéresser pleinement au sens que les acteurs donnent eux-mêmes à leur activité, à leur « compétence d'acteurs en contexte » (Desgagné, 1997), tout en recherchant une rigueur académique, implique de se situer à l'intersection entre le système de production de sens par les chercheurs, et le système de production de sens par les praticiens, donc au centre de la double herméneutique de Giddens (2005). Or, chacun de ces systèmes est lui-même traversé par des évolutions, des mises en tension :

- notre terrain de recherche (le système d'organisation des ressources offertes à l'école) est pris entre une perspective médicale-individuelle et une perspective systémique ; cette évolution est d'ailleurs à l'origine de nos questions de recherche ;
- les sciences de l'éducation vivent une tension entre des paradigmes objectivistes parfois dominants, et les mouvements, dont participe cet ouvrage, s'interrogeant sur la place de l'acteur et ses rapports avec le chercheur.

Nous rencontrons ainsi des défis proches de ceux que rencontrent les intervenants à l'école : un travail à l'interface entre deux systèmes évolutifs, éprouvant sur le plan identitaire, et confrontant à des paradoxes (Engeström & Sannino, 2010). Ils peuvent s'avérer sources de souffrances, mais aussi de créativité sous la forme, par exemple, de développements théoriques successifs, ou d'hybridations conceptuelles et méthodologiques inédites.

Tout comme les intervenants à l'école, nous nous sommes appuyé sur des relations et des réseaux⁴, avec qui partager des préoccupations, des valeurs communes et des relations de confiance. Ces personnes et ces collectifs nous semblent indispensables en tant que supports identitaires, mais aussi pour chercher ensemble des issues créatives aux paradoxes, complexes mais stimulants, auxquels confronte l'activité de recherche, lorsque l'on s'intéresse aux questions épistémologiques liées aux processus de coconstruction des savoirs entre praticiens et chercheurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allenbach, M. (2010). Diversité des pratiques des intervenants à l'école. *Prismes*, 13, 37-39.
- Allenbach, M. (2012). Formateur et chercheur : synergies, défis et réflexions épistémologiques. *Formation et pratique d'enseignements en question, Revue des HEP romandes*, 14, 141-161.
- Allenbach, M. (2015a). Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école. In J.-C. Kalubi & L. Gremion (Eds.), *Intégration / Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 103-126). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Allenbach, M. (2015b). Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. In *Actes du 2^e colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Éducatives (Luxembourg, 14-16 mai 2014)*. Repéré à <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/lasale.html>
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.-C. (2009). *Encyclopédie de la formation*, Paris : PUF.
- Bateson, G., Jackson, D., Haley, J. & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1(4), 251-254.
- Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval.
- Charlier, B. (2008). *Une communauté de pratique, un dispositif d'apprentissage au travail ?* Conférence de la FOPA. Repéré à <http://www.fopa.ucl.ac.be/smp/Archives/JE-2008-Texte-Charlier-pdf.pdf>
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudoin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277) (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Curonic, C. & MacCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desagné, 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. Repéré à <https://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/index.html>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éd. du Seuil.

4. Dans notre cas, nous avons pu nous appuyer, entre autres, sur l'Institut Européen de Recherche sur la Formation des Adultes, ainsi que sur Bernadette Charlier, Maryvonne Charmillot et Nicolas Perrin, à qui s'adressent nos remerciements.

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- Dupanloup, A. (1998). *Un psychologue dans l'école : la construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux* (collection Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n°88). Carouge : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning : Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002
- Évéquois, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages : vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris : ESF.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. & St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Québec : RIPPH.
- Genard, J.-L. & Roca i Escoda, M. (2011). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? *EspacesTemps.net*. Repéré à <http://www.espacestems.net/articles/la-rupture-epistemologique-du-chercheur-au-prix-de-la-trahison-des-acteurs>
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart (Ed.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal : G. Morin.
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-95. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/301388ar>
- Lincoln, Y.S. (1990). The making of a constructivist. In E.G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 67-87). Newbury Park, CA : Sage.
- Maisonneuve, J. (1993). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Moreau, A. (2006). Enseignant inclusif. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 80-97). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- OMS. (1986). *Charte d'Ottawa de la Conférence internationale pour la promotion de la santé*. Repéré à http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale*. Bruxelles : De Boeck.
- Piron, F. (2014). La restitution des savoirs, entre courtoisie, transfert de connaissances et geste politique. *SociologieS* [en ligne] [Dossier « La restitution des savoirs »]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/4728>
- Porter, G.L. & AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles* [rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire dans les écoles du Nouveau-Brunswick]. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/LInclusion.pdf>
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In P. Paillé (Ed.), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Prud'homme, L., Ramel, S. & Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation. *Éducation et francophonie* [en ligne], 39(2). Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=34#.Vd8DbkuNtbs>
- Pulzer-Graf, P. & Ferrer, M. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration ?* Renens, Suisse : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

- Ramel, S. & Doudin, P.-A. (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Revue des HEP*, 9, 5-7.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale : étude historico-critique*. Paris : PUF.
- Rousseau, N. (Ed.). (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives* [en ligne], 21. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/1509>
- Tremblay, Ph. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33
- Vermersch, P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Effets de la double posture formateur/ chercheur sur l'écriture de recherche

Kristine Balslev* & Roxane Gagnon¹**

***Université de Genève**

****Université de Genève et Haute École
pédagogique du canton de Vaud**

L'écrivain véritable est un homme qui ne trouve pas ses mots.

Alors il les cherche.

Et, en les cherchant, il trouve mieux.

Paul Valéry, Cahiers, 1894-1914

Chercheuses en didactique et dans le champ de la formation des enseignants, impliquées depuis plusieurs années dans la formation à la recherche, nous nous intéressons au contexte de production des textes scientifiques rédigés par des chercheurs-formateurs d'enseignants et à ses effets sur les écrits scientifiques et, surtout, sur le positionnement énonciatif de leurs auteurs. Autrement dit, il s'agit d'étudier le rapport que les auteurs instaurent avec la « pratique » et de cerner la manière dont ils intègrent leur double statut dans l'écriture de leurs recherches : le formateur-chercheur écrivant une recherche de maîtrise ou de thèse, se trouve-t-il partagé entre ces deux rôles ? Comment ce partage se perçoit-il dans l'écriture de la recherche ? Une analyse de discours des recherches produites dans le cadre du *Master of Advanced Studies* (MAS) et du doctorat en sciences de l'éducation vise à cibler les procédés de légitimation d'un double statut de l'énonciateur et les postures énonciatives. La contribution se termine par une réflexion sur les effets sur la circulation

1. Les auteures tiennent à remercier Edyta Tominska, Dominika Dobrowolska et Maria Teresa Fuertes de leur relecture attentive et de leurs suggestions intelligentes d'amélioration de ce chapitre.

des savoirs créés par ce positionnement énonciatif et la formation à l'écriture de recherche.

UN CONTEXTE QUI ENCOURAGE LES FORMATEURS À DEVENIR CHERCHEURS

Ces trois dernières décennies, le monde de la recherche en éducation, en Europe et aux États-Unis, a vu le nombre de recherches menées et publiées par des enseignants et des formateurs augmenter considérablement (Cochran-Smith, 2005). Le champ de la formation des enseignants a particulièrement été touché par cette tendance (Bourdoncle, 1991 ; Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004 ; Vanhulle & Lenoir, 2005) amenant à un rapprochement entre la recherche et la formation à l'enseignement (Périsset & Lehman, 2010). Cette dernière, du moins en Europe et aux États-Unis, prend en effet souvent place dans des universités ou hautes écoles censées produire des recherches. L'un des principaux effets du processus de Bologne, au tournant des années 2000, fut d'amener les instituts de formation à exiger de leurs formateurs des diplômes de troisième cycle (masters et doctorats). Cela suppose, pour les acteurs de l'éducation, une formation scientifique qui s'ajoute à la formation à l'enseignement (Tardif & Borges, 2009) et qui la façonne. Cela engendre aussi une transformation dans l'élaboration du savoir dans le champ de la formation des enseignants puisque les recherches ne sont plus seulement du ressort des chercheurs mais également des « praticiens » que sont les formateurs et les enseignants.

Cet engouement pour la recherche conquiert la Suisse romande. La promotion de la recherche et du développement est, par exemple, au cœur de la mission de base des hautes écoles pédagogiques (HEP), en lien avec le processus de tertiarisation de l'école normale vers la haute école pédagogique (Périsset Bagnoud & Pagnossin, 2006). Les professionnels qui œuvrent en leur sein se voient confier, en plus des mandats d'enseignement, des mandats de recherche se déclinant en deux axes : la recherche dans le cursus des étudiants et celle dans le secteur recherche de la HEP (Cordonier, 2012). Cette dernière nourrit un double objectif : optimiser toujours plus la formation des enseignants en la mettant à jour ; actualiser les connaissances pédagogiques enseignées aux étudiants. En effet, la prise en compte de la recherche dans la formation va de pair avec le développement de nouvelles compétences de la part du personnel enseignant. En accord avec les exigences de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les formateurs sont encouragés à élever leur niveau de qualifications (doctorat, master disciplinaire ou didactique disciplinaire) et à développer des compétences en matière de recherche. Ce qui soulève la question suivante : « de quelle manière chaque formateur doit-il assumer son propre développement en

synergie avec le développement collectif de l'institution (Rectorat [de la HEP-BEJUNE], 2010, p. 5) » ? Entre volonté individuelle et collective, ces nouveaux objectifs ne sont pas sans créer des tensions : pour le formateur, il s'agit d'accepter de changer son cahier des charges, de le diversifier ; pour l'institution, il y a à développer une culture institutionnelle favorisant les activités de recherche.

Cette mouvance se traduit par l'insertion d'une formation « à et par la recherche » (Hofstetter, 2005) généralement constituée de séminaires de recherche, de cours de méthodologie, de séminaires de préparation au mémoire. Comparativement à ce qui se fait dans les universités américaines (Donahue, 2007), l'écriture de recherche est quant à elle quasi absente des formations universitaires (Bucheton, 2014). Cette faible place accordée à l'écriture de recherche met le formateur-chercheur dans une situation délicate : apprendre cette écriture « sur le tas » et dans un temps plus contraint que les doctorants qui disposent d'un poste d'assistant ou d'une bourse, avec éventuellement l'aide et les conseils de leur directeur ou directrice de mémoire ou de thèse.

La formation scientifique en formation professionnelle aboutit généralement à la réalisation d'un travail de recherche conséquent. C'est le cas du mémoire du MAS-*Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants*. Le programme dispensé par les universités de Genève, Lausanne et Fribourg depuis 2004² vise la construction de connaissances scientifiques et de compétences professionnelles dans le champ des théories, des pratiques et des dispositifs de formation d'enseignement. Certains formateurs entreprennent des recherches dans le but d'obtenir le grade de docteur et bénéficient parfois de conditions pour faciliter le travail de thèse : décharges de cours, ou accompagnement doctoral.

Ainsi, depuis les années 2000, en Suisse romande, les formateurs sont encouragés à adopter un double statut : celui de formateur et celui de chercheur. Les recherches élaborées et diffusées par des formateurs-chercheurs sont particulièrement intéressantes pour comprendre des processus à l'œuvre dans des recherches impliquant des chercheurs et des praticiens, puisque leurs auteurs incarnent ces deux fonctions. À la fois producteurs et utilisateurs de savoirs, ils se trouvent en effet *partagés* entre au moins deux rôles et font cohabiter plusieurs postures énonciatives, impliquant des points de vue, des positionnements, différents, voire divergents. L'étude du double rôle peut révéler « une tension entre une logique de recherche universitaire traditionnelle orientée vers la production de connaissances nouvelles et une logique de recherche articulée au "terrain" et orientée vers l'amélioration des pratiques éducatives » (Vanhulle & Lenoir, 2005, p. 35).

2. De 2004 à 2006, les candidats complétaient un DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées), l'appellation MAS (*Master of Advanced Studies*) date de 2006.

Cette tension peut donc prendre la forme d'une contradiction (« mon rôle de formateur est un biais »), ou d'une faiblesse (« je ne suis qu'un formateur »). Mais, selon les courants de recherche, ce double statut peut également être vu comme une commodité (« mon statut de formateur me donne accès à certaines données et informations »), voire une source de légitimation (« mon statut de formateur me permet de voir des choses que d'autres ne pourraient voir ») et une possibilité de « comprendre les mécanismes de l'intérieur » et de tirer parti des résultats de recherche pour améliorer la formation (Weiss, Monnier-Silva & Pellanda Dieci, 2012).

Ce contexte amène à des reconversions professionnelles et à un accroissement des activités de recherche dans le temps de travail des formateurs (Cordonier, 2012). Le rapport tendu entre le monde des pratiques professionnelles et celui de la recherche serait, selon Clerc et Tomamichel (2004), au cœur de l'expérience des nouveaux chercheurs. Les représentations des pratiques des professionnels se trouvent réorganisées :

[...] des oscillations (parfois des contradictions) particulièrement sensibles dans la forme et le contenu des travaux de recherche : tantôt, en vertu d'une aspiration à la scientificité, domine une démarche empirique de type hypothético-déductive ancrée [...] dans la croyance qu'elle seule possède l'apanage de la scientificité ; tantôt, au contraire, les problématiques se dégagent difficilement des préoccupations professionnelles les plus immédiates pour prescrire, évaluer, conseiller et, dans la plupart des cas, tenter d'atteindre au sens sans se donner la peine de clarifier la sémantique utilisée. (p. 2)

Par ailleurs, la proximité entre le terrain d'observation ou d'expérimentation et l'activité professionnelle du chercheur-formateur le place systématiquement dans une tension entre deux pôles : l'abstention et l'intervention (Reuter, 2004) ; ou la distanciation et l'implication personnelle (Vanhulle, 2002). Ajoutons encore, selon Vanhulle et Lenoir (2005), le statut ambivalent de ces « nouveaux producteurs de savoirs » :

Quel statut est accordé à l'étudiant ou à l'enseignant en exercice qui vient se perfectionner à l'université : participant à la construction de connaissances scientifiques et pratiques dans le domaine de l'éducation ou réceptacle plus ou moins passif de ces connaissances, élaborées dans la sphère de chercheurs qui se transforment en transmetteurs dans les salles de cours ? (p. 41)

Une autre particularité de la recherche dans le champ de la formation des enseignants est relevée par Menter et ses collaborateurs (2010) ainsi que par Cordonier (2012) : la compétition dans le temps de travail des formateurs-chercheurs entre l'enseignement et la recherche.

En résumé, le chemin que prend le formateur-chercheur au moment de s'engager dans une recherche est parsemé d'embûches : *primo*, il doit conjuguer une pratique d'enseignement et une pratique de

recherche ; *secundo*, il étudie un terrain proche dont il doit se distancier ; *tertio*, il mène sa recherche sans bénéficier d'un statut spécifique. Ces conditions ont un effet sur les textes scientifiques produits par les chercheurs-formateurs et soulèvent des questions, en arrière-fond de cette contribution : de quelles stratégies discursives usent-ils pour mettre en mots leurs recherches en montrant à la fois une distance vis-à-vis de leurs pratiques et une connaissance de l'intérieur des dispositifs, étudiants, situations étudiées ? Comment intègrent-ils le double point de vue entre chercheur et formateur ? Que font-ils dans leurs écrits de la transition vécue en cours d'élaboration du mémoire ou de la thèse ? La manière d'écrire la recherche a un effet sur le partage ou la circulation des savoirs : quel peut être l'effet de ce positionnement sur la diffusion de l'écrit lui-même ?

LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES PRODUITS PAR LES CHERCHEURS-FORMATEURS

Les conditions professionnelles et matérielles, ainsi que les motivations personnelles ont un impact sur les thématiques traitées et les objectifs poursuivis par les formateurs-chercheurs. Ce sont souvent des préoccupations professionnelles qui les motivent à mener une analyse approfondie et de longue durée. Ils sont rarement complètement libres de leurs choix, et leur institut employeur accorde parfois des aménagements de cahiers des charges, mais attend généralement un certain retour sous forme d'amélioration de la formation, de connaissances servant la formation, voire un supplément de prestige pour l'établissement. En raison des ressources temporelles mises à leur disposition, les formateurs choisissent souvent de recueillir des données accessibles depuis leur lieu de travail. Dans ces conditions-là, comment les formateurs-chercheurs se positionnent-ils dans leurs écrits ? Comment légitiment-ils leur objet d'étude ? À qui destinent-ils le texte produit ? De manière à disposer d'un cadre d'analyse des textes scientifiques, nous nous arrêtons à circonscrire ce que l'on entend généralement par « écriture scientifique », puis nous caractérisons les genres textuels du mémoire et de la thèse de doctorat.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'« ÉCRITURE SCIENTIFIQUE »

L'écriture scientifique a pour mission fondamentale de construire des connaissances dans une visée d'universalité (Boch, 2013). Deux caractéristiques lui seraient propres : viser l'objectivité à travers l'effacement énonciatif et construire un point de vue par l'intermédiaire des outils de l'argumentation (Boch, 2013, p. 546). Quelles autres caractéristiques

seraient propres à ces textes ? Quels éléments formels issus des rituels des pratiques de recherche permettraient de stabiliser des genres textuels ? Le *genre textuel* se conçoit ici comme un outil culturel, social, langagier (Schneuwly, 1994), permettant au chercheur de s'inscrire dans la communauté de pratiques des chercheurs, d'agir sur elle et d'être transformé en retour. En effet, s'intéresser au positionnement de l'auteur du texte, aux manières employées pour légitimer sa démarche et son objet d'étude nécessite de s'arrêter aux caractéristiques des genres de textes et des types de discours, nécessaires à la compréhension et à la maîtrise des phénomènes de cohésion dans les textes.

Dans les textes scientifiques, le type de discours théorique est dominant : les valeurs de l'interaction sociale (but, destinataire, etc.) sont dans un rapport d'autonomie avec celles de l'acte de *production* (Bronckart, 1996). L'effacement énonciatif reflète la non-prise en charge des énoncés, l'énonciation est distanciée du chercheur (Adam, 1992/2008). Le discours théorique se caractérise également par un monde référent conjoint au monde ordinaire de l'agent producteur, monde qui n'est ancré dans aucune autre origine (Bronckart, 1996). À ce sujet, l'une des caractéristiques des textes scientifiques (et l'un de ses principaux obstacles du point de vue rédactionnel) est de rendre compte d'un processus dont les étapes ne suivent pas nécessairement un ordre chronologique et au cours duquel le point de vue du chercheur sur son objet, tout comme le recours et l'emploi de démarches, a évolué (Nonnon, 1995 ; Reuter, 1998). Aussi, les textes scientifiques appartiendraient à ce que Combettes et Fresson (1975) nomment des « textes hésitants » en ce qu'ils incluent des changements de plans énonciatifs : ils articulent, à la fois, logique de la découverte et logique de la présentation (Boch & Rinck, 2010), et récit de l'expérience menée et discours sur celle-ci : « [L]e clivage instauré entre recherche et pratiques garantit le statut scientifique, mais n'exclut pas la prise en compte d'un horizon praxéologique » (Reuter, 2004, p. 42). Cet obstacle rédactionnel se pose avec autant plus d'acuité lorsque le chercheur devient lui-même objet de sa recherche ou lorsqu'il s'agit d'une recherche impliquée.

Pour aborder la prise en charge énonciative, Boch (2013) distingue deux « je » (ou « nous ») : le « je » déictique et le « je » épistémique. Le premier renvoie à l'auteur en tant que personne, et à sa subjectivité. Le second renvoie à la subjectivité modale de l'auteur, qui « englobe l'auteur et le destinataire, dans une prise en charge à visée universalisante » (p. 548).

Ces écrits scientifiques qui ont pour but la construction et la diffusion du savoir scientifique sont reconnus comme tels par un cadre habilité pour le faire et impactant leurs caractéristiques formelles et leurs contenus. Arrêtons-nous maintenant sur les caractéristiques propres aux genres de textes que sont le mémoire de master et la thèse de doctorat.

Deux genres textuels proches : le mémoire de maîtrise et la thèse de doctorat

D'un point de vue structurel, les genres du mémoire et de la thèse de doctorat suivent un même canevas de recherche (Boch & Rinck, 2010) : une introduction, une problématique qui intègre l'état de la recherche et les questions de recherche, la présentation d'une démarche méthodologique, la présentation et la discussion de résultats et une conclusion. À ces caractéristiques structurelles communes s'ajoutent des éléments de textualité partagés. La gestion de la polyphonie, c'est-à-dire l'insertion de discours rapportés, qui se composent le plus souvent de discours d'autorité. Cette gestion de la polyphonie constitue un facteur de complexité pour le scripteur puisqu'il s'agit de hiérarchiser, d'enchâsser, de reformuler ces discours pour s'y référer ou s'y opposer (Rabatel, sous presse).

Par l'obtention du titre de docteur, le chercheur accède de manière officielle à la communauté académique. En plus de la fonction « rite de passage », la thèse de doctorat vise la transmission de savoirs : le chercheur s'inscrit dans un ensemble de travaux spécifiques à son champ, travaux qui lui permettent de se situer comme expert. Ainsi, l'activité de recherche doctorale sert des fins de construction et de diffusion du savoir. Dans le cas du mémoire professionnel, la visée formative de l'activité de recherche est double : elle est outil de développement professionnel et outil de formation à la recherche. Le mémoire professionnel vise en effet à former un futur praticien, réflexif, ingénieur de la formation, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lectures) à la pratique (sous forme d'expérience professionnelle), de s'impliquer dans la construction de ses compétences (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002, p. 121). En effet, dans le processus d'élaboration de son mémoire, l'étudiant, idéalement, prend de la distance par rapport à ses activités d'enseignement et de formation et transforme sa pratique. À titre d'exemple, le MAS-*Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants* vise à *outiller les formateurs dans les approches didactiques et de formation ; les former à la création de dispositifs de formation et d'évaluation*³. Il permet à l'étudiant de *connaître les différentes facettes du métier de formateur d'enseignant ; d'affiner le regard sur les contextes institutionnels et sociaux du métier de formateurs d'enseignant ; de mobiliser les savoirs des professionnels en les articulant avec les recherches actuelles sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et les situations de formation professionnelle des enseignants*. La formation par la recherche (Hofstetter, 2005) sert avant tout la formation

3. Nous reprenons les objectifs formulés dans la page de présentation du mémoire, disponible à l'adresse suivante : <https://www.unige.ch/formcont/masformateurenseignants/>

du formateur à l'ingénierie didactique, à l'observation, à l'intégration et moins la production de savoirs nouveaux. Pourtant la forme attendue suit une structure classique de recherche qui n'est pas forcément en adéquation avec un travail reflétant un processus de développement professionnel.

Il va sans dire que ce double objectif se répercute sur l'écriture et convoque chez le chercheur-scripteur une posture d'écriture particulière (Bucheton, 2014) : il s'agit pour l'auteur à la fois de montrer qu'il a appris lors de l'élaboration de son travail, et de montrer sa recherche de manière décontextualisée et universalisante. C'est pourquoi Crinon et Guigue (2006) considèrent ces écrits de formation comme « le lieu à la fois d'un travail cognitif et identitaire » (p. 203). Cette superposition du sujet et du chercheur engendre certains effets sur le lecteur et peut entraîner une forme de discrédit de la démarche scientifique, qui n'est pas décontextualisée de la situation de production de l'article (Boch, 2013). D'où la nécessité de développer dans la formation à la recherche des outils de réflexivité qui amènent une prise de distance vis-à-vis de l'expérience sur le terrain (Rabatel, 2007) ; outils dont l'écriture scientifique fait évidemment partie.

Aussi, pour un chercheur novice en sciences de l'éducation, on voit la complexité de construire une posture énonciative adaptée à la situation de communication, en accord avec le genre de textes scientifiques, à l'intérieur d'une recherche mise au service d'objectifs professionnels et scientifiques.

NOTRE INVESTIGATION

Les questions guidant notre analyse sont les suivantes : comment les chercheurs-formateurs présentent-ils, dans leur discours, leur double casquette ? Comment les auteurs se positionnent-ils comme énonciateurs dans des textes à visée scientifique tels que le mémoire MAS ou la thèse de doctorat ? Afin de répondre à ces questions, nous avons procédé à une analyse de contenu et une analyse de l'énonciation (Boch, 2013 ; Boch & Rinck, 2010 ; Rabatel, 2007).

Nous avons repéré dans les archives de l'Université de Genève (les archives ouvertes et celles de la bibliothèque) des mémoires et des thèses, publiées entre 2004⁴ et 2015, écrites par des chercheurs qui étaient aussi formateurs au moment de la réalisation du travail et dont la recherche porte sur la formation initiale ou continue, le

4. Rappelons que c'est la date de début du programme MAS-*Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants*.

développement professionnel ou la professionnalisation des enseignants. Nous avons examiné un corpus constitué de dix recherches de thèse et de dix mémoires MAS en portant attention aux mentions du double statut dans la recherche et, le cas échéant, à la présence d'une explicitation, d'une problématisation de celui-ci. Pour mener cette analyse, nous avons lu plus attentivement les avant-propos, les introductions, les cadrages méthodologiques, et les conclusions ; identifié des passages concernant la double casquette (par une recherche de mots-clés, tels que : « chercheur », « recherche », « formateur », « formation », « posture », « rôle », « point de vue », « approche », « angle », « vision ») ; analysé les pronoms personnels renvoyant au cadre énonciatif du texte et les marques modales (auxiliaires, adjectifs, adverbes, emplois lexicaux) pour saisir comment l'énonciateur se met en scène (« je » épistémique ou « je » déictique). Pour identifier ces deux « je », nous avons examiné les groupes verbaux rattachés aux pronoms. Les verbes renvoyant à des opérations décontextualisées liées à l'activité de recherche (analyser, poser une hypothèse, questionner, etc.) sont associés au « je » épistémique ; les expressions renvoyant au contexte, à l'activité et à l'identité du formateur (travailler, collaborer, être, etc.) réfèrent au « je » déictique.

Analyse 1 : Comment les chercheurs-formateurs présentent-ils, dans leur discours, leur double casquette ?

Suivant certains canons classiques de la recherche (Labaree, 2003), la formation à la recherche implique un changement de positionnement : le chercheur, adoptant une position neutre, doit se distancier de sa pratique et porter un regard objectif et analytique sur son objet. Certains formateurs vivent cette exigence comme une contrainte et la double casquette qu'ils portent leur pèse. D'autres, au contraire, considèrent que la recherche est un approfondissement, car elle leur permet de développer leurs compétences de formateur ou d'enseignant. Le courant américain du *Teacher research* (Cochran-Smith, 2005) stipule par exemple que la capacité à mener une recherche va de pair avec la capacité à enseigner ou former : parce que les deux activités demandent toutes deux une posture critique d'enquête (*inquiry*, selon Dewey, 1938). Ou encore, en adoptant une démarche compréhensive prenant « au sérieux la dimension construction de la connaissance et l'implication du chercheur » (Dayer & Charmillot, 2012), le double statut du formateur ne constitue pas un problème en soi. Vis-à-vis de ces deux postures, où se situent les formateurs-chercheurs des textes que nous avons analysés ?

Certains écrits recensés attestent d'une *double casquette contraignante*. Dans l'extrait suivant, tiré d'un mémoire MAS (MAS-7⁵), le formateur-chercheur l'associe à un défi :

Bien que mon activité pédagogique soit au cœur de cette recherche, afin d'adopter une position de chercheuse et **tenter de tenir ensemble** dans ce travail, comme le dit Bourdieu (1997, p. 225, dans Maulini, 2001) : « le point de vue de l'actrice et le point de vue de la chercheuse sur ce point de vue », j'ai choisi de parler de mon activité enseignante à la 3^e personne.

Dans deux textes, la double posture apparaît comme une limite, qui contrevient à la scientificité de la recherche produite :

Nous partons de l'idée que ces différents rôles [...] **risquent d'entrer en rivalité les uns avec les autres**, et qu'à certains moments un rôle pourrait l'emporter sur les autres, **mettant en péril** soit le dispositif de recherche, soit le dispositif de formation. (MAS-10)

La première limite de cette recherche est sans aucun doute liée à la difficulté induite par la double posture de chercheur et de formateur. (Th-7)

À contrario, la double casquette est présentée dans d'autres écrits comme un *apport* à la recherche produite. Dans un mémoire (MAS-9), l'« **angle d'approche** qui est celui de la formatrice d'enseignants » confère au travail son originalité. Dans une thèse, la double casquette constitue « l'**aboutissement** d'une série de questions qui ont émergé, d'une part, de notre activité professionnelle, ensuite de notre activité scientifique » (Th-9). La double casquette est présentée comme un atout :

De par **ma forte imbrication avec le « terrain »**, **j'ai pu construire**, au fil des années, **une compréhension** affûtée des dynamiques [...]. Cette **connaissance du monde professionnel** m'a permis d'affiner constamment **mes questions et hypothèses de recherche**. (Th-9)

Le troisième cas de figure montre une posture de chercheur-formateur complètement assumée et conforme au travail devant être effectué :

Les propos tenus dans ce travail sont à ancrer dans un processus d'amélioration de la formation dispensée aux étudiants dans l'enseignement primaire vaudois. Au cours de ces trois dernières années, l'équipe au sein de laquelle nous collaborons a eu l'occasion d'analyser les dispositifs de formation en interrogeant les évaluations certificatives et évaluations internes aux modules. (MAS-1)

5. Nous avons fait le choix d'anonymiser les extraits et d'attribuer un numéro à chaque mémoire (MAS-X) et à chaque thèse (Th-X).

Mes pratiques d'accompagnement des stagiaires **ont évolué** dans ce sens au fil de lectures d'écrits scientifiques et de rapports de pratiques traitant de l'autoévaluation des étudiants, de diverses formations théoriques et expérientielles en explicitation et en analyse de pratiques professionnelles, ainsi que d'échanges avec des collègues et des chercheurs, et de contacts noués lors de symposiums, de congrès et de colloques abordant la thématique de l'autoévaluation. [...] Afin d'**améliorer mes pratiques** d'accompagnement, j'ai souhaité mieux conceptualiser l'autoévaluation. (Th-9)

Il est fait mention du double statut de manière contrastée dans le corpus étudié. Tantôt obstacle ou limite auxquels il faut remédier, tantôt apport, innovation, ou garant de la qualité du travail. La double casquette apparaît aussi comme partie intégrante d'une transition. Si la double posture est assumée, c'est qu'elle permet le dialogue chercheur-formateur. Les chercheurs-formateurs souscrivent ainsi à une démarche compréhensive, celle du sujet ancré dans un milieu historiquement, culturellement et socialement situé.

Analyse 2 : Comment les auteurs se positionnent-ils comme énonciateurs dans un texte à visée scientifique ?

Nous avons identifié quatre formes de relations entre le positionnement de chercheur et celui de formateur.

UN POSITIONNEMENT AMBIGU

Dans ce cas, le formateur est désigné tantôt par la troisième personne tantôt par la première personne. Le « je » épistémique et « je » déictique sont présents simultanément, et le discours narratif se superpose au discours expositif. La transition entre le point de vue du chercheur et celui du formateur est ambiguë et la double casquette est minimalement mentionnée. La mise à distance nécessaire est réalisée en parlant du formateur à la troisième personne, tout en insérant par moments des « je » pour désigner le formateur (typiquement dans l'introduction et la conclusion) et le « nous » pour désigner le chercheur. L'extrait suivant en est un exemple.

Il se peut que **la formatrice** ait des difficultés à transmettre cette notion avant même que certains étudiants manifestent une forme d'opposition. Voici son témoignage : « Je pars du principe que les étudiants ont une connaissance intuitive de la dynamique de groupe [...] ». (MAS-7)

L'auteur cache en quelque sorte son double statut de formateur-chercheur, comme si le lecteur ne devait pas tenir compte de cette caractéristique qui enlèverait de la légitimité à la recherche. Cette ambiguïté se révèle aussi par la présence d'affirmations semblant être fondées sur l'expérience

du formateur, mais sans que celle-ci soit mentionnée, par exemple « la croyance que la connaissance mène aux bonnes actions est très répandue » (MAS-7). Il existe pourtant des courants de recherche revendiquant une place importante de la recherche dans la pratique professionnelle à la fois pour assurer un contrôle sur les recherches les concernant et une amélioration des pratiques professionnelles. Nous pensons notamment aux *self-studies* (Samaras & Freese, 2009) ou à la position du chercheur-praticien telle que conceptualisée par Delavergne (2007).

UN POSITIONNEMENT DE FORMATEUR-CERCHEUR

Nous trouvons ce positionnement dans des recherches portant sur des dispositifs de formation et s'inscrivant dans une ingénierie de la formation. Dans ces textes, il n'y a pas de dissociation entre le formateur et le chercheur, car un seul et même but motive l'entreprise de recherche. La double casquette est généralement mentionnée comme un apport. C'est le point de vue du formateur qui est montré. Le pronom « nous » est utilisé pour désigner un formateur expérimentant ou visant à améliorer un dispositif en procédant par enquête. Le formateur dispose d'un bagage théorique et méthodologique conséquent. Le temps de la recherche et le temps de la formation sont synchrones. Nous retrouvons ici des recherches correspondant à l'idéal de la pratique selon Cochran-Smith (2005) : un bon enseignant – dans notre cas, un bon formateur – est un bon chercheur puisque la pratique et la recherche se nourrissent l'une l'autre. Parmi les trois rôles que Cochran-Smith attribue aux formateurs, on trouve celui d'utiliser le travail professionnel comme un site de recherche et apprendre en menant une enquête systématique sur sa propre pratique et ses cadres d'interprétation de façon critique, rigoureuse, et dans le but de générer à la fois un savoir local et un savoir utile dans la sphère publique.

Un travail de thèse (Th-10) est représentatif de cette tendance. En pré-ambule, il est question de la posture de recherche de l'intellectuel qui transforme les réponses en questions. Plus loin, pour mentionner les participants à sa recherche, le chercheur parle de « nos étudiants », le dispositif de formation devient dispositif de recherche : il est question de « l'expérimentation » d'un dispositif de formation, les mandats confiés à l'auteur en tant que formateur sont mentionnés à plusieurs reprises. Dans cette même veine, on trouve aussi l'idée d'une formation à *la recherche* en parallèle à une formation *par la recherche* dans une autre thèse. Cette posture rejoint celle revendiquée par des courants tel le *Teacher research* : le formateur, en raison de sa pratique sur le terrain, est un connaisseur légitime (*legitimate knower*), et est capable de voir des éléments qu'un chercheur ne saurait voir (Huberman, 1996). L'auteur mentionne tôt et souvent son rôle de formateur et ses atouts dans le cadre de la recherche. Par exemple, un auteur de thèse, en avant-propos, affirme avoir pu en raison de sa forte imbrication avec le terrain « construire, au fil des années,

une compréhension affûtée des dynamiques en jeu dans diverses institutions de formation professionnelle en enseignement » (Th-1) ; cette ouverture lui a permis d'affiner ses questions et hypothèses de recherche. Les travaux inscrits dans ce courant mettent en avant un rapprochement entre monde professionnel et monde de la recherche :

Mes pratiques d'accompagnement des stagiaires ont évolué dans ce sens au fil de lectures d'écrits scientifiques et de rapports de pratiques [...], de diverses formations théoriques et expérientielles en explicitation et en analyse de pratiques professionnelles, ainsi que d'échanges avec des collègues et des chercheurs, et de contacts noués lors de symposiums, de congrès et de colloques [...]. (Th-1)

Les avantages à bien connaître le terrain sont cités : « nous avons participé à la construction et à la mise en œuvre des modules d'où proviennent les données analysées dans cette thèse. Ce qui nous donne l'avantage de bien connaître les raisons des choix de l'équipe, ainsi que les contenus des différents modules » (Th-1).

UN POSITIONNEMENT DE CHERCHEUR

Nous mettons dans cette catégorie les écrits répondant le mieux au genre « écrit scientifique » tel que décrit plus haut. Le chercheur s'énonce en « je » déictique et le formateur est désigné à la troisième personne. La double casquette est mentionnée (généralement dans l'introduction ou la conclusion), souvent sous forme d'apports et de limites. Les apports sont en général l'accès facilité au terrain et les limites concernent la neutralité de la recherche, comme le montre l'extrait suivant :

En effet, être chercheur nous a permis autant de clarifier un sujet que de découvrir certaines méthodes de recherche. **Mais**, il faut bien le reconnaître, les résultats obtenus ne correspondent pas entièrement aux **critères de scientificité** d'une recherche aboutie. Nous pouvons en citer plusieurs [...] le risque de ne voir dans les résultats que ce que nous voulions voir ou ce que nous pensions dès le départ. La recherche perdrait toute validité si elle ne servait qu'à « faire semblant » ou à confirmer des croyances préétablies ; 2. dans notre recherche, nous jouons deux rôles : celui du formateur et celui de l'enquêteur-évaluateur. Que dire alors de la **neutralité** des réponses des anciens étudiants que nous interviewons. Cet aspect est tout à fait discutable du point de vue scientifique et il pose le problème de « juge et partie ». Un chercheur devrait garder un statut de **neutralité** pour ne pas influencer ses analyses. (MAS-6)

Dans cet extrait, l'auteur commence par citer les apports de la posture de chercheur, puis introduit l'adverbe « Mais » qui atténue les apports de la recherche. On retrouve là une position relevée par Allenbach (2012) : l'implication du chercheur semble incompatible avec le principe « d'objectivité » – traduite ici par « neutralité ».

Dans certains textes, le « je/nous » épistémique englobe l'énonciateur et le destinataire en vue de répondre à l'exigence d'universalité requise :

D'aucuns diraient pourtant que, s'il devait y avoir un ordre logique, il serait inverse, puisque c'est à travers les lunettes de la théorie que le réel observé peut être appréhendé. Mais trancher entre l'une ou l'autre de ces deux logiques reviendrait à perdre de vue la complexité des processus réels qui président à l'apprentissage de savoirs et gestes professionnels par les praticiens. (MAS-8)

L'assimilation de l'objectivité à la neutralité est fréquente dans les travaux d'étudiants (Boch, 2013) et le choix de la neutralité comme critère de scientificité principal, alors qu'il en existe d'autres, propres aux recherches compréhensives ou impliquées, nous renseigne aussi sur la représentation qu'ont les formateurs de la recherche.

UN POSITIONNEMENT DE CHERCHEUR DONNANT LA PAROLE AU FORMATEUR

Certains auteurs proposent une solution pour intégrer deux points de vue. Comme dans la catégorie précédente, ils dissocient le formateur du chercheur ; le formateur est désigné à la troisième personne et le « je » épistémique domine. Par contre, à la différence de la catégorie précédente, des parties du texte sont laissées explicitement au point de vue du formateur ; on y trouve des différences dans les styles d'écriture en fonction du statut de l'énonciateur. Les énoncés du formateur prennent souvent la forme de récits à la première personne, montrant des doutes, des questionnements, des choix, des prises de conscience, alors que le texte principal – celui du chercheur – est sous forme d'exposé. Le formateur et le chercheur sont clairement distingués et cette distinction est problématisée. Des expressions et termes tels que « rivalité entre deux rôles », « Docteur Jekyll & Mr Hyde », « la casquette de formatrice prend le dessus » illustrent cette posture. Ces recherches ont la particularité d'explicitement le double statut et de distinguer les objectifs qu'implique chacun de ces statuts :

Nous partons de l'idée que ces différents rôles risquent d'entrer en rivalité les uns avec les autres, et qu'à certains moments un rôle pourrait l'emporter sur les autres, mettant en péril soit le dispositif de recherche, soit le dispositif de formation. (MAS-10)

Des différences entre les deux rôles sont mentionnées. Dans un mémoire (MAS-10), l'auteur parle d'une identité à double facette : celle du formateur aux prises avec les préoccupations des enseignants et celle du chercheur présentant une étude suivant la forme académique. Tout en montrant les différences entre les deux rôles, un auteur fait voir que les outils de recherche servent la pratique :

Nous avons revêtu alternativement les habits de la formatrice qui se dote d'outils de recherche pour faire évoluer ses interventions et celui de la chercheuse qui tente de mettre à distance la formatrice et les changements de dispositif de formation pour analyser les données. (Th-1)

Les auteurs mettent en avant la nécessité d'explicitier les différences et articulations entre chercheur et formateur. Voici un exemple caractéristique issu d'une thèse où le formateur apparaît en « je » dans des notes à la fin de chapitres :

Pour favoriser la transparence des tensions entre la chercheuse et la formatrice, nous lui avons fait une place à la fin des chapitres qui exposent les résultats des analyses. Ces espaces poursuivent le double but de limiter les implicites qui pourraient demeurer à ce sujet et de communiquer et valoriser les effets du processus de recherche sur la formation. (Th-1)

DISCUSSION : VERS UNE POSTURE PLUS ASSUMÉE DU FORMATEUR-CHERCHEUR

L'analyse de notre corpus montre des postures plus ou moins affirmées : tantôt chercheur et formateur ne font qu'un, tantôt ce sont deux entités distinctes ; tantôt le statut de formateur cautionne la validité de la recherche, tantôt il est un obstacle à la scientificité de la démarche employée. Devant la disparité de ces résultats, l'on peut questionner la formation à la recherche elle-même dispensée. Derrière la question de l'engagement du chercheur on peut, à l'instar de Charaudeau (2013), revenir aux caractéristiques du discours de la recherche. « Embarqué dans un processus d'analyse critique », le chercheur soumet « sa propre recherche à l'épreuve de la comparaison interprétative interne et externe, en cherchant à montrer le pourquoi et le comment, et en se défendant de parti-pris » (p. 5). Il doit produire un « discours contraint par le cadre conceptuel, théorique et méthodologique dans lequel il s'inscrit » (p. 7). Et, surtout, ne pas laisser la porte ouverte aux confusions des points de vue.

Nous avons vu que dans certains textes, le « je » déictique domine, l'auteur se met en scène en tant que formateur ou éventuellement formateur-apprenant et souvent en tant que chercheur modeste (« je ne suis qu'un formateur »). Cette position de modestie présente le danger d'une communication paradoxale que Reuter (1998) illustre avec la phrase « Je pratique une écriture de recherche en refusant de me reconnaître la position de chercheur » (p. 12), rendant difficile, voire impossible toute circulation de savoirs élaborés par ces auteurs. Les lecteurs de travaux de recherche de formateurs-chercheurs sont multiples, nous en distinguons deux principaux : la communauté académique et la communauté professionnelle. L'écrit de mémoire ou de thèse est en premier lieu évalué par un

jury composé en majorité de chercheurs. Par conséquent, la communauté de chercheurs en devient le destinataire principal. Or, au-delà de la soutenance, il est souhaitable que la recherche soit lue par d'autres communautés, donc aussi des destinataires de la recherche. L'auteur se trouve de manière plus ou moins consciente à privilégier une forme d'écriture plutôt qu'une autre en fonction d'un public à convaincre. Peut-être que certains lecteurs pourraient être rebutés par l'utilisation excessive d'un « je » épistémique car ils ne trouvent pas la personne professionnelle avec son expérience propre derrière le texte. Dans tous les cas, l'auteur, voulant faire valider ses résultats de recherche au-delà du cercle de son jury de mémoire ou de thèse, doit user de stratégies subtiles pour parler à plusieurs communautés professionnelles. Nous avons vu que certains auteurs font le choix de laisser une place à la voix du formateur. Ce choix a des conséquences sur la structure du texte. Par exemple, Allenbach (2012) propose un article avec une structure alternant deux formes d'écriture : des récits écrits à la première personne, ou l'auteur fait part de son cheminement, des écueils rencontrés et des parties écrites à la troisième personne faisant part de réflexions épistémologiques. Si cet article a bel et bien été publié, toutes les revues scientifiques ne sont pas ouvertes à de telles structures, ce qui peut constituer un obstacle à la diffusion de recherches rédigées sous une forme différente de la norme.

Tâchons donc, dans l'accompagnement des candidats à la maîtrise ou au doctorat, formateurs de profession, de mettre en exergue les caractéristiques et les implications de l'écriture de recherche. Cet accompagnement requiert que les institutions y accordent plus de place dans leurs programmes de formation scientifique. Les dispositifs de formation relatifs, sans fournir des formats trop rigides, devraient idéalement expliciter des dimensions structurelles et textuelles, par l'intermédiaire de l'analyse de textes. Par exemple, un travail soutenu sur l'insertion des discours rapportés contribuerait à lutter contre certaines pratiques de plagiat par copier-coller, malheureusement trop répandues dans les pratiques étudiantes (Rabatel, sous presse) : l'apprenant apprend à reformuler les propos de l'autre de façon à les insérer dans son propre discours et, de manière plus fine, il apprend à orchestrer les diverses voix énonciatives comprises dans le texte pour mieux affirmer sa voix propre. La gestion de la temporalité de l'écriture de recherche mérite également d'être traitée : comment articuler les temps de la pratique, de la recherche et de l'écriture ? Le thème du rapport à l'écrit du scripteur-chercheur aurait pleinement sa place dans de tels dispositifs. Interroger les perceptions des scripteurs novices sur leur activité contribuerait à donner plus de sens à leur activité d'écriture.

Les efforts consentis par ces professionnels, très conséquents, se verront légitimés par la communauté scientifique et, qui sait, attireront

l'attention des décideurs politiques. Ajoutons à cela l'intérêt pour les chercheurs et les formateurs de connaître ces recherches, de s'y référer, de les faire circuler. Les chercheurs font partie d'une communauté sociale et participent à la construction d'un champ et au processus de reconnaissance et de légitimité des recherches. Il y aurait à reconnaître qu'il existe un corps de savoirs sur la formation des enseignants et que sans les recherches produites par des formateurs proches de leur champ de recherche, le champ de la formation des enseignants serait extrêmement pauvre, voire inexistant !

MÉMOIRES ET THÈSES CONSULTÉS

- Breithaupt, S. (2013). *Analyses d'interactions maître-élèves. Une étude de cas en formation initiale à l'enseignement*. Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- Cattafi, F. (2008). *Analyse de la pratique enseignante et effets sur l'élaboration de dispositifs de formation – Étude de cas sur la gestion, en situation de classe, des différences inter-individuelles des élèves face à l'apprentissage chez un enseignant primaire genevois*. Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 539).
- Clivaz, L. (2014). *Réflexions et propositions pour une amélioration de l'enseignement en santé au travail*. Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- Clivaz, S. (2011). *Des mathématiques pour enseigner : analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 494).
- Clottu-Beetschen, R. (2013). *Pratiques de conception de formations à la demande et apprentissages en situation de travail de conception : six études de cas dans le contexte de la formation continue de professionnels de l'enseignement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 541).
- Croset, Ch. (2013). *Des outils pratiques pour se repérer dans le temps : une nouvelle approche des activités musicales pour les enseignants du 1^{er} cycle*. Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- Curtet, L. (2013). *Les enjeux de la formation aux TIC pour les futurs enseignants du primaire*. Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- De Carlo Vanini, K. (2014). *Se Dire e(s)t Devenir : une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. (n° FPSE 572).
- Decker, J.-Ch. (2013). *Cours magistral et construction des savoirs chez les élèves. Enseignement de la biologie au secondaire II*. Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- Duperret, J. (2014). *Stratégies pédagogiques pour sortir des contradictions entre savoirs théoriques, savoirs professionnels et savoirs du quotidien ? Regard croisé entre variables didactiques et dynamiques intersubjectives dans la transmission de la notion porte-voix*.

- Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- Grundisch, A. (2007). *Vers la définition d'un espace intégratif de formation à l'action enseignante dans l'approche didactique – Savoirs et gestes professionnels – Le cas de l'enseignement de la physique*. Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- Guillemin, S. (2014). *Analyse comparative des gestes professionnels de deux séances de didactique du français. Réflexions autour de l'enseignement du vocabulaire et de la formation des enseignants*. Mémoire, Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants ».
- Marmy Cusin, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 481).
- Martin, B. (2013). *Analyse de situations professionnelles-pédagogiques au niveau préscolaire : approche clinique de l'activité enseignante dans le cadre de la mise en œuvre d'activités rituelles au moment de l'accueil en classe et du premier regroupement du matin*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 526).
- Monnier, A. & Weiss, L. (2009). *Des chiffres et des lettres. Tournez ! Analyses de leçons filmées en formation initiale* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 121). Genève : Université de Genève.
- Pache, A. (2012). *Pensée sociale et pratiques langagières de futurs enseignants de l'école primaire vaudoise : l'alimentation vue à travers le prisme de la géographie scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 515).
- Pasche Gossin, F. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance : une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 505).
- Rouiller, J. (2005). *De la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale : analyse comparative dans deux « métiers de l'humain »*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 347).
- Siegrist, C. (2015). *Apprendre le métier d'Homme : principes d'une formation des enseignants à l'anthropologie didactique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (n° FPSE 599).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1992/2008). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Allenbach, M. (2012). Formateur et chercheur : synergies, défis et réflexions épistémologiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP romandes*, 14, 141-161.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Boch, F. & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14.
- Bourdoucle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

- Bucheton, D. [avec la collaboration de D. Alexandre et M. Jurado]. (Eds.). (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Charaudeau, P. (2013). Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat. *Argumentation et analyse du discours* [en ligne], 11. Repéré à <http://aad.revues.org/1532>
- Clerc, F. & Tomamichel, S. (2004). Quand les praticiens deviennent chercheurs. *Recherche et éducation*, 8, 2-6.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers : multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225.
- Combettes, B. & Fresson, J. (1975). Quelques éléments pour une linguistique textuelle. *Pratiques*, 6, 25-55.
- Cordonier, N. (2012). Questions critiques, et donc constructives, sur la recherche en didactique du français. In J. Van Beveren (Ed.), *Littérature, langue et didactique : hommage à Jean-Louis Dumortier* (pp. 11-26). Namur : Université de Namur (Dyptique-CEDOCEF).
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 201-219.
- Dayer, C. & Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *Revue des HEP romandes*, 14, 163-176.
- Delavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série n° 3*, 28-43.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Simon & Schuster.
- Donahue, T. (2007). Le sujet – « je » dans l'écrit universitaire aux États-Unis : le débat « expressiviste ». *Le français aujourd'hui*, 157(2), 53-61.
- Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 71-89.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles. Le cas de Genève (fin du 19^e siècle – première moitié du 20^e siècle). *Revue suisse d'histoire*, 3, 275-305.
- Huberman, M. (1996). Focus on research. Moving mainstream : taking a closer look at teacher research. *Language Arts*, 73, 124-140.
- Labaree, D.F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Menter, I., Moira, H., Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Mahony, P. & Wall, K. (2010). Teacher education reseach in the UK : The state of the art. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 121-140.
- Nonnon, E. (1995). Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques*, 86, 93-122.
- Périsset, D. & Lehmann, L. (2010). Les recherches sur les formations à l'enseignement : perspectives et prospectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 5-18.
- Périsset Bagnoud, D. & Pagnossin, E. (2006). Introduction. La formation d'enseignants : héritages et défis. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *Revue des HEP romandes*, 5, 5-12.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux de postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89-116. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/162>
- Rabatel, A. (sous presse). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. *Phronesis*, 5(3).
- Rectorat [de la HEP-BEJUNE]. (Ed.). (2010). *Politique de développement professionnel des formatrices et formateurs de la HEP-BEJUNE*. Porrentry, Suisse : HEP-BEJUNE. Repéré à qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/servlet/readObject?oid=850
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.

- Reuter, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 54, 41-54.
- Ricard-Fersing, É., Dubant-Birglin, M.-J. & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Samaras, A.P. & Freese, A.R. (2009). Looking back and looking forward : An historical overview of the self-study school. In C.A. Lassonde, S. Galman & C. Kosnik (Eds.), *Self-study research. Methodologies for teacher educators* (pp. 3-20). Rotterdam : Sense Publishers.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, novembre 1993* (p. 155-173). Berne : Peter Lang.
- Tardif, M. & Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 109-136) (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative de connaissance par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 29, 123-143.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Weiss, L., Monnier-Silva, A.C. & Pellanda Dieci, S.B. (2012). Réflexions sur la double casquette de formateur et de chercheur : le cas d'un dispositif de formation à la déontologie professionnelle enseignante. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP romandes*, 14, 83-102.

**ENSEIGNANTS, DIDACTIENS :
ORGANISER LES CONDITIONS
DU PARTAGE DES SAVOIRS
POUR ENSEIGNER**

La collaboration entre enseignants et chercheurs dans les projets « Maison des Petits » : partage ou co-construction de savoirs ?

**Francia Leutenegger, Gláís Sales Cordeiro
& Carole Veuthey
Université de Genève**

Les projets de recherche développés dans le cadre de la « Maison des Petits » à Genève ont une longue histoire, puisque cette institution a pris naissance en 1913 dans le droit fil de la création en 1912 de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Depuis lors, et jusqu'à aujourd'hui, sous l'égide de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation et de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire¹, les équipes de recherche, en partenariat avec les équipes pédagogiques sur le terrain, se sont succédé. Différents projets collaboratifs de recherche (sur 3-4 ans) ont été mis en œuvre. Pour exemple prestigieux, les travaux de Piaget et collaborateurs ont, pour partie, eu lieu dans le cadre de ce partenariat dès les années 1940.

Sans remonter à ces nombreux projets, deux objectifs conduiront cette contribution : examiner tout d'abord les formes de collaboration enseignants-chercheurs dans des projets plus récents (dès 1998) au regard des conditions institutionnelles, changeantes, de la « Maison des Petits » (ci-après MdP) puis analyser plus finement l'un des moments de la recherche – un dispositif d'analyse croisée enseignants-chercheurs – afin de mettre en évidence quelques productions de savoirs issus de la forme de collaboration d'alors. Précisons qu'il ne s'agit pas dans les

1. L'actuelle DGEO a remplacé depuis environ deux ans l'ancienne Direction Générale de l'Enseignement Primaire (DGEP) du canton de Genève.

projets successifs MdP de « recherches collaboratives » au sens, notamment, de Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001), mais plutôt de formes de collaboration nécessaires à la mise en œuvre des projets de recherche dans différents champs au fil du temps : les auteures du texte se situent à la fois en tant qu'acteurs dans ces formes de collaboration et, par la mise à distance permise par le projet de l'ouvrage, en tant qu'analystes *a posteriori* de ces situations. Les matériaux de référence n'ont ainsi pas été récoltés en vue de « recherches collaboratives », mais relèvent des documents (rapports et projets de recherche) produits institutionnellement pour les besoins du partenariat et d'enregistrements de séances communes entre enseignants et chercheurs.

La contribution se déploiera selon deux grandes parties et une conclusion revenant sur le débat entre « partage » et/ou « co-construction » de savoirs (au sens de l'introduction à l'ouvrage). La première, plutôt descriptive, permettra de revenir sur le fonctionnement des projets successifs entre 1998 et 2009 en montrant comment la question de la collaboration enseignants-chercheurs se pose, compte tenu de conditions institutionnelles très mouvantes au fil de ces années. Les projets de 1998 à 2005 permettront de donner la parole à une enseignante de la MdP puisque l'une d'entre nous a tenu ce rôle durant de nombreuses années ainsi que celui d'enseignante dite « détachée », rôle crucial d'interface entre le terrain et l'université. Sur ce point, les conditions institutionnelles changent radicalement à partir de 2005 et nous en montrerons quelques conséquences. Nous ferons état, du côté de la recherche, des cadres conceptuels et méthodologiques convoqués relativement aux projets de recherche. Enfin, nous donnerons un aperçu des réalisations et productions de savoirs relativement à ces conditions institutionnelles. À l'issue de cette partie, et au regard de la thématique de l'ouvrage, nous tenterons une première problématisation visant à interroger les termes de « partage de savoirs » et de « co-construction de savoirs ». Dans la deuxième partie, à travers l'exemple du projet 2005-2009, nous rendrons compte d'un moment du processus de recherche dédié à un dispositif d'« analyse croisée »² entre chercheurs et enseignants de deux lieux différents, la MdP à Genève et une école de quartier à Marseille liée à une équipe de recherche de cette ville.

2. Le dispositif d'analyse croisée est parent des dispositifs d'auto-confrontation croisée au sens de Clot et Faïta (2000). Nous le renommeons ainsi à la suite de Sensevy et Mercier (2014) car ce dispositif diffère sous certains aspects du dispositif princeps.

DES CONDITIONS, DES DISPOSITIFS ET DES PARTAGES CONTRASTÉS

Les projets 1998-2001 et 2001-2005

Dans le cadre de ces deux projets, le partenariat entre l'université et l'école a été formalisé par l'intermédiaire de réunions régulières rassemblant l'ensemble de l'équipe pédagogique (les enseignantes³ sont déchargées des tâches d'enseignement pour y participer) et des chercheurs. La nécessité de construire une culture commune entre les enseignantes et l'équipe de recherche de l'université a été mise en avant et la création du poste d'enseignante détachée à la recherche devait remplir une fonction d'aide à cette construction.

Afin d'illustrer nos propos, nous donnons d'emblée la parole, dans une forme de témoignage du passé, à l'une d'entre nous, C. Veuthey, qui a occupé ce poste pendant huit ans :

J'ai débuté ma carrière à la Maison des Petits comme enseignante titulaire d'une classe de 1988 à 1993. J'ai ensuite eu la chance d'occuper, jusqu'en 2001, le poste d'enseignante détachée à la recherche successivement dans les équipes de Laurence Rieben, puis de Madelon Saada-Robert, qui ont mené des recherches sur l'entrée dans l'écrit dans cette école. J'ai donc vécu l'expérience d'une recherche en situation de deux points de vue différents, mais complémentaires : celui de praticienne d'abord, puis celui d'enseignante-chercheuse. Au moment où je suis arrivée à la Maison des Petits, l'école bénéficiait d'un statut particulier. Tout en étant une école publique de quartier, elle avait la particularité d'être rattachée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève (FPSE). Une professeure était alors responsable d'y mener des recherches sur « les apprentissages scolaires orientés vers la pratique de la pédagogie différenciée » (Andrès, Chatagny, Allal & Rieben, 1996, p. 124). La recherche était portée par une équipe pédagogique composée de la direction de l'école⁴, des chercheuses de la FPSE et des enseignantes de l'école. Alors que l'université fournissait des forces issues de l'équipe de recherche de la professeure responsable, l'enseignement primaire mettait à disposition un poste d'enseignante détachée à la recherche. Le but de ce poste était clairement de servir d'interface entre les chercheuses de l'université et les enseignantes de l'école afin de favoriser la collaboration et la compréhension commune, c'est pourquoi il était occupé par une des enseignantes de l'équipe pédagogique. Dans l'idéal, ce poste devait faire l'objet d'un tournus sur plusieurs années entre les enseignantes.

3. Dans la suite du texte, nous évoquerons les enseignantes, au féminin, puisque, de fait, hormis dans le projet en cours (2014-2018), l'équipe enseignante a toujours été entièrement féminine.

4. La direction de la MdP était composée de quatre personnes : deux professeures de la FPSE ainsi qu'une personne représentant la direction de l'enseignement primaire d'alors et une autre représentant l'inspection de l'école puisque c'est en 2008 que l'école primaire genevoise a vu l'introduction de la fonction de directeur d'établissement.

Ainsi chaque titulaire avait la possibilité d'enchaîner les deux positions : être au cœur de l'action dans la classe et prendre du recul pour comprendre comment les élèves apprennent.

Comme le précise Saada-Robert (1996), un tel dispositif permet de mener des recherches avec un triple ancrage : « l'ancrage de la recherche sur la démarche pédagogique, l'ancrage inverse de la démarche pédagogique sur la recherche et le rapport dialectique entre les deux » (p. 159). Durant les séances communes, « les objectifs se discutent, se négocient entre les enseignantes et les chercheurs ; ils se modifient jusqu'au moment où les intérêts de la didactique et ceux de la recherche coïncident » (Auvergne et al., 1996, p. 132). S'il est fondamental que l'ensemble des enseignantes de l'école soient convaincues de l'intérêt de la recherche et se sentent impliquées, il est clair également que le dispositif de recherche doit s'adapter aux objectifs d'enseignement. L'enseignante détachée, en participant aussi bien aux séances réservées aux enseignantes traitant des contraintes pédagogiques, qu'à celles des chercheurs sur les analyses en cours, joue un rôle primordial dans la rencontre entre les préoccupations des deux équipes. Elle fait le lien entre les connaissances des chercheurs sur l'objet du savoir en jeu et les pratiques des enseignantes, entre les gestes professionnels vis-à-vis des élèves et la connaissance des processus en jeu. Les enseignantes cherchaient des pistes pour différencier leur enseignement de la lecture et l'équipe universitaire s'intéressait aux processus en jeu dans l'apprentissage de la langue écrite. Autrement dit, d'un côté un accent porté sur les gestes d'enseignement (que faire en tant qu'enseignante ?) et de l'autre sur l'apprentissage des élèves. Deux faces d'une même médaille avec un partenariat qui se veut producteur de savoirs et savoir-faire pour l'enseignement et de savoirs et savoir-faire (méthodes) pour comprendre des phénomènes d'apprentissage.

L'élaboration collective de l'activité « Textes de références » soutenant les productions écrites des élèves est à l'origine de ce projet de recherche (voir Rieben & Saada-Robert, 1997). Cette démarche a rencontré un grand intérêt du côté des enseignantes car elle répondait à certaines de leurs interrogations. Elles l'ont rapidement adoptée avec leurs élèves, et la démarche est devenue ainsi, sans grande modification, une réelle situation de recherche en classe. En 2001-2005, dans le prolongement du projet 1998-2001, l'analyse des *microgenèses situées* (au sens de Saada-Robert & Balslev, 2006) a permis aux chercheurs de mieux comprendre la progression des élèves dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Ces nouvelles connaissances ont été partagées avec les enseignantes qui ont pu s'en saisir et ont alors appris à mieux repérer les stratégies de lecture et d'écriture de leurs élèves. Elles ont pu dès lors adapter leur guidage de manière plus fine en ajustant leurs interventions aux stratégies des élèves. Sur cette base, dans une co-construction entre enseignantes et chercheurs,

l'équipe de la MdP a développé une démarche *d'entrée dans la culture scolaire de l'écrit* proposant un dispositif d'enseignement/apprentissage comprenant quatre situations-problèmes pratiquées de la première à la quatrième années du cycle 1 (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey, 2003).

Cette collaboration étroite et régulière entre l'équipe de recherche et les titulaires de classe, dont l'enseignante détachée, a eu des conséquences positives sur la professionnalité des enseignantes : « Tout le travail de réflexion et de création des situations didactiques participe à [leur] formation continue » (Auvergne et al., 1996, p. 133). Ainsi, une cohérence d'équipe s'est construite petit à petit autour des pratiques et des objectifs poursuivis dans l'enseignement de la lecture-écriture.

Le projet 2005-2009

Dès 2005, l'équipe genevoise de didactique comparée, emmenée par M.-L. Schubauer-Leoni, a été chargée par la FPSE de prendre le relais de ce projet de partenariat entre la Direction de l'école primaire et la FPSE. Contrairement aux précédents, le projet 2005-2009, avec une approche résolument didactique, est centré sur l'enseignement-apprentissage des mathématiques. L'une des études phare de ces quatre années concerne une situation d'ingénierie nommée « Jeu du trésor » destinée à des élèves de première et deuxième primaire (élèves de 4-6 ans). La deuxième partie de cette contribution portera sur ce thème.

Pour commencer, centrons-nous sur les conditions institutionnelles de ce nouveau partenariat. Du point de vue de l'équipe enseignante et du lieu, peu de changements sont à pointer entre la fin du projet précédent et celui-ci : les mêmes enseignantes (quatre classes à double degré, un duo pédagogique) transitent d'un projet à l'autre⁵. En revanche, le projet voit ses ressources budgétaires diminuer, avec notamment la suppression du poste d'enseignant détaché. Si, comme par le passé, des séances communes (neuf par année contre douze antérieurement) ont lieu entre chercheurs et enseignantes, la médiation par l'enseignante détachée qui participait aux séances spécifiques de l'un et l'autre sous-groupe disparaît. Les séances sont dès lors animées par l'équipe de recherche qui propose des dispositifs, tels que la situation d'ingénierie mentionnée, et présente ses résultats d'observation et d'analyse qui sont discutés toujours au sein du collectif, notamment au sujet des prises de décisions didactiques et de ce qu'elles produisent. Mais, on l'a vu avec le projet précédent, la focale des enseignantes n'est pas nécessairement la même que

5. Des changements ont eu lieu au cours des quatre années de projet, au gré des départs à la retraite, notamment.

celle des chercheurs. La disparition de l'enseignante détachée, fonctionnant comme un enseignant-chercheur à l'interface entre les chercheurs de l'université et l'équipe enseignante, a pour effet de détruire des espaces de réflexion spécifiques à chaque posture, fonctionnant en amont et en aval des séances de travail communes. Si les chercheurs continuent à mener des séances de travail entre eux, en plus des séances de travail avec les enseignantes, du point de vue des enseignantes, les possibilités de travail entre elles sans médiation sont moins aisées. Le manque (fortement ressenti par tous) d'une instance de médiation officielle et intégrée au projet amène le collectif à se doter d'autres moyens pour tenter de le pallier : il s'associe en particulier à des équipes extérieures (des collectifs similaires à Marseille, au Tessin et à Rennes) qui jouent un rôle de médiation du point de vue de la co-construction des savoirs, nous le verrons dans la deuxième partie de ce texte.⁶

Au plan de l'institution scolaire, le projet 2005-2009 voit l'apparition, en 2008, des directions d'établissement à la place des inspecteurs responsables des différentes circonscriptions du canton. Dès lors, le rôle de la Direction de la Maison des Petits, composée des quatre personnes mentionnées, change fondamentalement puisque ne figure plus, parmi ses attributions, la charge de l'engagement des enseignants en lien avec la participation au projet. Seul le directeur de l'établissement y est désormais habilité et les enseignants engagés dans son établissement peuvent décider de s'impliquer ou non dans le projet MdP, à leur gré.

Ipsa facto, et contrairement aux conditions précédentes, l'enseignant ne s'engage plus, en même temps, à une participation active au projet de recherche : cet engagement se fait désormais sur la base d'un volontariat. Ce sera la norme dans les projets suivants.

Toutes ces conditions assignent désormais des postures différentes au sein du collectif : le directeur d'établissement peut ou non être partie prenante du projet MdP (de fait, les directeurs successifs se sont fortement investis dans le projet), les enseignantes deviennent, en raison de la suppression du poste d'enseignant détaché, beaucoup plus dépendantes des chercheurs et ces derniers rencontrent eux-mêmes plus de difficultés dans ce partenariat puisqu'ils prennent, d'une certaine manière, le rôle de « décideurs principaux ». Dans le cas du projet 2005-2009, ces aspects sont renforcés par le fait que l'équipe enseignante a, par le passé, travaillé sur des contenus d'apprentissage langagiers alors qu'ici le projet est centré sur les mathématiques. La nouveauté (pour les enseignantes) des cadres théoriques convoqués (conceptualisations en didactique) et des savoirs produits rend ce rapport de dépendance plus criant encore.

6. D'autres solutions auraient sans doute pu être explorées. Ce dispositif alternatif représentait une première tentative.

L'impossibilité de partage des choix théoriques, au moins dans un premier temps, est encore renforcée par le projet scientifique d'ensemble de la didactique comparée de ces années-là. Celui-ci est tourné vers l'étude de l'action enseignante (voir Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) puis de l'action conjointe enseignant-élèves (Sensevy & Mercier, 2007). C'est dire que les formes d'intervention de l'enseignant deviennent centrales, au contraire des projets précédents qui mettaient sous la loupe les microgenèses de l'apprentissage des élèves. Dès lors, l'enseignant n'est plus seulement le partenaire qui, depuis sa position, observe et analyse les progrès et les obstacles rencontrés par ses élèves – et qui ajuste ses décisions didactiques –, mais il devient un sujet d'étude en même temps que les élèves. La nature des savoirs possiblement partagés en est ainsi affectée. Dans les projets précédents, en collaboration avec l'enseignante détachée, enseignantes et chercheurs observaient les élèves aux fins d'une recherche orientée vers les apprentissages de ces derniers. Ici, les chercheurs observent enseignantes et élèves aux prises avec les objets de savoirs, les enseignantes observant leurs élèves dans une démarche auto-réflexive sur leur pratique. Quel est, dans ces conditions, le statut des savoirs produits ? Ce sera l'objet de la deuxième partie de l'article, centrée sur un moment particulier de la recherche : un dispositif d'analyse croisée.

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION DE LA NOTION DE « PARTAGE DE SAVOIRS » À LA MDP

Pour l'heure, examinons la notion de « partage des savoirs », au cœur de l'ouvrage, au regard des projets de recherche décrits. Plusieurs questions se posent : que veut dire « partage » des savoirs dans ce cas particulier de recherches qui ne sont pas collaboratives au sens de Desgagné et al. (2001) mais supposent une collaboration entre les acteurs ? Quels sont les objets de ce partage ? Quelle est la finalité de ce partage ? Et, *in fine*, le terme de « partage » est-il adéquat pour décrire ce qui se passe dans la relation chercheurs-enseignants ?

Nous ne reviendrons pas sur la polysémie du terme de « partage », relevée du reste dans l'introduction à cet ouvrage. Nous partons toutefois de la définition minimale qui en a été donnée : « favoriser l'accès d'Autrui à des savoirs dont il ne dispose pas déjà » (voir l'introduction de cet ouvrage). Cette définition paraît quelque peu statique : il s'agit d'accéder à des savoirs « déjà là » et dont l'Autrui ne dispose pas, comme on le dirait d'un objet matériel à acquérir. Or, on l'a constaté à travers les descriptions des projets, il ne s'agit pas, dans les échanges entre chercheurs et enseignants, d'objets déjà là, qu'il suffit de découvrir. Il ne s'agit pas non plus d'un mouvement à sens unique (voire d'un double mouvement)

où le chercheur donnerait accès aux savoirs de la recherche aux enseignants qui pourraient ainsi s'en saisir et les « convertir » en gestes d'enseignement et, réciproquement, où l'enseignant donnerait accès aux savoirs de l'enseignement au chercheur qui, à son tour, les « convertirait » en résultats de recherche : les projets jusqu'en 2005, avec la création de situations-problèmes, montrent bien que cela se passe autrement. Le partage de certains savoirs donne plutôt les conditions de possibilité d'une co-construction qui, *in fine*, sert autant le projet d'amélioration de l'enseignement que de compréhension des phénomènes qui y sont liés. À l'issue de ce partage et de cette co-construction, l'enseignant n'endosse pas une place de chercheur, ni le chercheur une place d'enseignant, chacun de ces métiers et postures restant spécifiques de même que leurs objectifs. C'est du moins, dans les conditions décrites, ce que nous constatons.

Reste bien sûr la question de la posture très particulière de l'enseignante détachée dans le projet 1998 à 2001 : celle-ci a joué un rôle crucial, non pas dans l'accès aux savoirs, mais dans une posture médiatrice vis-à-vis des contraintes, conditions et intentions de l'Autre permise par la « fréquentation » (au sens fort du terme) des deux groupes (enseignants et chercheurs) constitués. Ses apports dans l'élaboration d'un langage suffisamment commun ou partagé nous semblent dès lors décisifs. Dans le projet 2005-2009, sans enseignante détachée, une autre forme de médiation, mais aussi de collaboration, a été testée permettant une prise de distance de nature différente de la part des enseignantes et des chercheurs par rapport à leurs pratiques respectives, d'enseignement et de recherche. C'est ce que nous examinons maintenant dans un moment particulier du projet : une analyse croisée d'extraits vidéo entre deux collectifs différents.

CO-CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET DISPOSITIF D'ANALYSE CROISÉE : LE CAS DU JEU DU TRÉSOR

Dès la deuxième année du projet 2005-2009, une situation d'ingénierie a fait l'objet de notre attention. Celle-ci avait été élaborée de longue date en didactique des mathématiques (Peres, 1984). Cette situation nommée « Jeu du trésor » était connue des enseignants genevois car elle figurait sous une forme approachante dans les moyens d'enseignement à disposition sous l'appellation « La boîte vidéo » (Jendoubi, 1992/2003). Or, elle ne satisfaisait pas les enseignants en raison d'obstacles à sa réalisation pratique. Et pourtant, elle semblait porteuse, à la fois pour les enseignants et pour les concepteurs de ces moyens (elle a été rééditée en 2003) puisqu'elle touchait à l'initiation de jeunes élèves à la production de *conventions scripturales*. Il ne s'agit pas moins que de travailler *l'entrée dans un code* au cycle 1, objectif essentiel et qui contribue, de

notre point de vue, au fondement de toute discipline et forme scolaire. Au regard de cet enjeu majeur, l'équipe MdP a décidé de revisiter cette situation et de la mettre en place d'abord dans deux classes de deuxième primaire. Elle a été reprise les années suivantes, soit par les mêmes enseignantes soit par d'autres à la MdP.

En parallèle, un partenariat s'ébauchait entre l'équipe de recherche MdP (autour de M.-L. Schubauer-Leoni) et une autre, à Marseille (autour d'A. Mercier), les Marseillais ayant le projet de construire, eux aussi, un partenariat similaire à celui de la MdP. En 2008-2009, l'équipe marseillaise a conduit de son côté la situation du jeu du trésor dans deux classes de maternelle. Du point de vue des chercheurs et des enseignantes, il semblait dès lors intéressant de comparer la gestion de la situation dans les différents lieux, afin de mettre en évidence les difficultés éventuelles, les différences et les similitudes compte tenu des arrière-plans culturels et institutionnels, parfois implicites. Les difficultés d'importation de la situation dans les moyens officiels (« La boîte vidée ») étaient-elles à la source des obstacles rencontrés ?

Breve description de la situation d'ingénierie⁷

Le jeu du trésor vise la construction de codes communs (pictogrammes). Il se déroule sur une période de 5 mois environ et occupe de courts moments réguliers et quotidiens dans la vie de la classe (travail en collectif et individuel). Il comprend quatre phases successives qui marquent l'évolution des situations que les élèves doivent gérer. Un coffre et un « trésor » constitué d'un nombre important d'objets (entre 25 et 40, plusieurs variantes ont été testées) représentent le matériel requis. Certains de ces objets se distinguent facilement (un personnage, une clé), alors que d'autres sont choisis pour leur ressemblance formelle (plusieurs billes ou balles). Le principe du jeu est le suivant : l'enseignant montre, puis, en fin de journée, cache les objets observés et désignés (nommés) par les élèves au préalable. Le lendemain, les élèves restituent oralement les noms des objets cachés. Le collectif gagne si tous les objets sont nommés. Lors de la deuxième phase, après la constitution de la collection d'objets et l'attribution de leurs noms, 12 objets sont cachés et les élèves jouent individuellement. Ils perdent à ce jeu car leur mémoire interne est insuffisante ! La seule solution pour gagner est de recourir à une mémoire externe sous la forme d'une liste dessinée, la plupart ne sachant pas

7. Pour une description détaillée de la situation, le lecteur peut consulter le site internet dédié à la MdP (http://www.maisondespetits.ch/jeu_tresor.html). Nous ne ferons qu'en rappeler ici quelques balises permettant de comprendre les résultats d'analyse (pour des études approfondies, voir également Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, 2007 et Forget & Schubauer-Leoni, 2008).

encore écrire. Celle-ci est produite lorsque le coffre est encore ouvert et sert d'aide-mémoire le lendemain. Le jeu se poursuit dans les phases suivantes et un accord sur les codes dessinés devient nécessaire. Le jeu aboutit, petit à petit, à la production de codes communs affichés dans la classe.

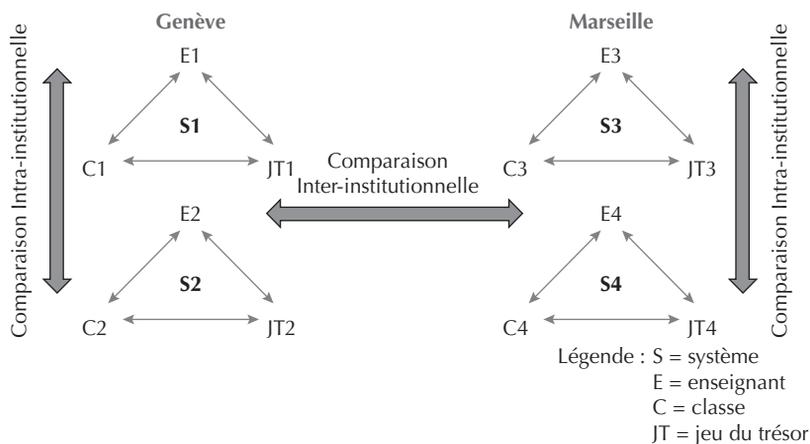
Des enseignantes et des chercheurs aux prises avec une étude de la transposition et du contrat didactique : un dispositif d'analyse croisée

Dans le cadre du projet 2005-2009, nous considérons le système didactique triadique (enseignant-élèves-objet de savoir) comme unité d'observation. Nous postulons également que nous avons affaire à des phénomènes de transposition didactique interne (au sens de Chevallard, 1985/1991) puisque chacune des quatre enseignantes, marseillaises et genevoises, met en œuvre la situation dans sa classe sur la base de différentes références : documents, séances de travail communes et enregistrées, échanges informels entre enseignantes et chercheurs.

Si l'ensemble de ces références/déterminants participe à la transposition de la situation aboutissant à un enseignement suivi, se pose toutefois, du côté de la recherche, la question d'une comparaison des formes de transposition interne. Trouvera-t-on ou non des différences massives entre Marseille et Genève ? Des points communs ou différents dans un même lieu ? Et qui permettraient de mettre en évidence des éléments liés à la culture scolaire propre à chaque lieu ? De la même façon, du point de vue des attentes réciproques entre enseignants et élèves (le *contrat didactique*, au sens de Brousseau, 1990), va-t-on trouver des différences et des similitudes entre Marseille et Genève ? À toutes ces questions, les chercheurs pourraient répondre par l'analyse des matériaux d'observation (vidéos et transcriptions, productions d'élèves, etc.). On verra que le dispositif de collaboration entre les équipes générera d'autres questions et d'autres savoirs produits dans cette collaboration.

Considérons quatre systèmes didactiques (voir Figure 1), eux-mêmes intégrés à des institutions scolaires semblables ou distinctes. Il s'agit de procéder à des comparaisons intra-institutionnelles, mais aussi inter-institutionnelles.

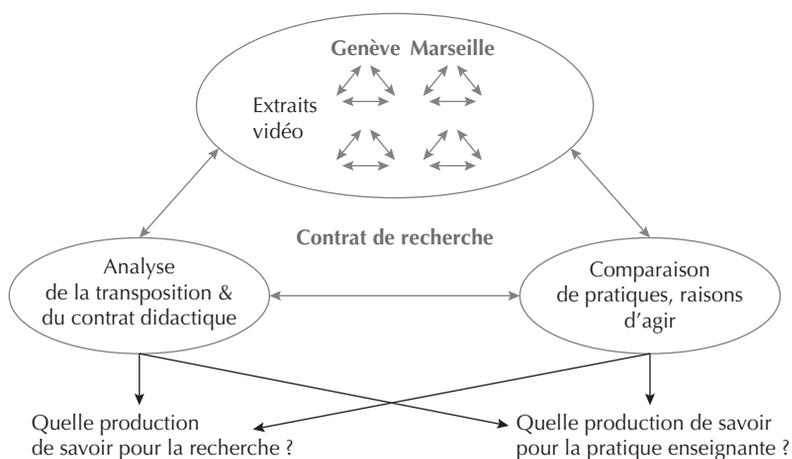
Figure 1 : Comparaisons de 4 systèmes didactiques



En 2009, nous avons organisé, conjointement avec l'équipe marseillaise, deux rencontres : la première à Marseille avec deux des enseignantes genevoises, les deux enseignantes marseillaises et des chercheurs des deux sites. Cette rencontre a donné lieu à un premier dispositif d'analyse croisée, sur la base d'extraits vidéo issus de chacune des quatre classes. Une seconde rencontre a eu lieu, à Genève, avec les mêmes personnes, mais également l'équipe complète de la Mdp, donnant lieu à une analyse croisée des productions des élèves. Nous nous focaliserons ici sur quelques extraits de la première rencontre.

La situation d'analyse croisée peut être représentée de la façon suivante :

Figure 2 : Situation d'analyse croisée



Chercheurs et enseignantes ont affaire à des extraits vidéo (vs des productions d'élèves), les premiers dans un rapport externe (ils n'ont pas été acteurs dans les systèmes), les secondes, pour ce qui concerne leur propre extrait vidéo, dans un rapport interne en tant qu'actrices dans l'un des systèmes. À noter que les quatre enseignantes sont novices du point de vue du jeu du trésor (il s'agit d'une première dans leur classe), mais toutes sont très expérimentées du point de vue de l'enseignement au cycle 1. Nous considérerons que tous les participants à l'analyse croisée sont parties prenantes d'un contrat de recherche qui relie enseignants, chercheurs et objets de leurs échanges, les termes de ce contrat pouvant évoluer au fil des échanges dans l'analyse croisée. Les chercheurs analysent la transposition et le fonctionnement du contrat didactique. De leur côté, les enseignantes comparent leur pratique à celles des autres mais, depuis leurs positions d'actrices de la situation, peuvent faire état de leurs raisons d'agir lors de la séance en classe. Elles revisitent la séance depuis la situation d'analyse croisée.

Le but pour les chercheurs est de produire des savoirs pour la recherche (en didactique, en l'occurrence). Celui des enseignantes est de produire des savoirs pour leur pratique d'enseignement. Mais dans les deux cas, ces visées premières ne sont probablement pas exclusives : toutes contribuent, vraisemblablement, à la production de savoirs pour la recherche et pour la pratique enseignante. Nous rejoignons, en ce sens, la position de Sensevy et Mercier (2014) au sujet de cette réciprocité et de la nécessité d'élaboration d'un langage commun, comme relevé dans le cadre des projets 1998 à 2005 concernant le rôle de l'enseignante détachée :

Le mouvement de diffusion des connaissances du chercheur vers le professeur doit donc s'accompagner d'un mouvement réciproque. [...] Le travail coopératif nous semble donc consister dans l'élaboration d'un langage commun chercheurs/professeurs, contextualisé à une ou des séances précises. Dans une telle perspective, l'auto-analyse ou l'analyse croisée peuvent fournir des points de départ tout à fait probants à l'institution d'un tel langage (jeu de langage) commun, sans supposer cependant qu'elles peuvent constituer l'alpha et l'oméga méthodologiques de la recherche. (p. 138-139)

Pour ce qui est de la première rencontre, le dispositif consiste à examiner *des extraits vidéo comparables du point de vue de l'avancement de la situation d'ingénierie*. Ces extraits sont choisis par les chercheurs : c'est la principale différence avec les auto-confrontations au sens de Clot et Faïta (2000). Du point de vue des ressemblances, chaque enseignante analyse ses propres extraits vidéo et ceux des trois autres, les séances d'analyse croisée étant elles-mêmes filmées et transcrites sous forme de protocole.

Éléments méthodologiques

Dans les limites de cette contribution, le tableau 1 synthétise les éléments de méthode inhérents au dispositif d'analyse croisée sur lesquels s'appuie notre analyse.

Tableau 1 : Dispositif d'analyse croisée : éléments de méthode

Durée	Participants	Organisation	Éléments pour l'analyse de l'analyse croisée
≅ 2 h : extraits 1 = 34 min, extraits 2 = 1 h 20	4 enseignantes (2 Marseille ; 2 Genève), 4 chercheurs (3 Marseille, 1 Genève)	<ul style="list-style-type: none"> - 8 extraits vidéo (1-2 min), tirés de la phase 2 du jeu (12 objets cachés). - Pour chaque classe : <ul style="list-style-type: none"> • extrait tiré de la restitution individuelle des noms des objets (= extrait 1) ; • extrait tiré du débat collectif animé par l'enseignante (= extrait 2). - Consigne aux enseignantes : visionner au préalable les extraits. - L'analyse croisée est filmée, 2 caméras : <ul style="list-style-type: none"> • sur l'écran (extraits + commentaires oraux), • sur les participants (comm. oraux + réactions non verbales). - Ordre de passage en alternance : <ul style="list-style-type: none"> • Extraits 1 : Ma (Marseille), Me (Genève), Fa (Marseille), Pa (Genève). • Extraits 2 : Ma (Marseille), Me (Genève), Fa (Marseille), Pa (Genève). - Transcription des vidéos. 	<p>Trois niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Macroscopique (ensemble du dispositif « Jeu du trésor ») = toile de fonds de l'analyse croisée (non exposé ici). - Mesoscopique (l'analyse croisée = échelle de l'ensemble des 8 extraits traités) => synopsis de la séance d'analyse croisée. - Microscopique (interactions verbales : parfois quelques tours de parole) => catégories analyse de contenu : conduites élèves, gestion enseignante, objets situation.

Nous nous limiterons ici aux niveaux mesoscopique et microscopique autour des extraits 1 de la phase 3 du jeu et portant sur la gestion enseignante de ce passage particulièrement délicat qui amènera les élèves à dessiner une liste pour mémoire. Au niveau mesoscopique, un tableau synoptique permettra de rendre compte du déroulement de cette partie de la séance d'analyse croisée. Au niveau microscopique, une analyse du débat engagé à propos d'un point de désaccord permettra de comprendre ce qui se joue dans l'interaction. La question de recherche suivante orientera notre analyse : les savoirs produits à l'occasion de ce débat dans l'analyse croisée sont-ils des savoirs partagés et/ou des savoirs co-construits ?

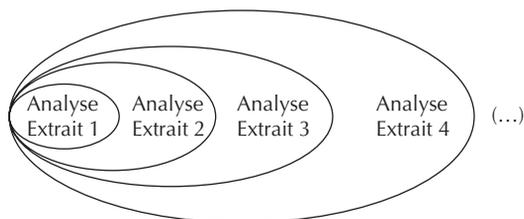
Quelques résultats d'analyse : un exemple de co-construction de savoirs entre enseignantes et chercheurs

La phase 3 (production des premières listes) du jeu constitue une étape cruciale : la seule réponse efficace au problème posé aux élèves consiste à recourir à un aide-mémoire, à savoir produire une liste dessinée des 12 objets lorsque le coffre est ouvert. Du point de vue de l'analyse des pratiques enseignantes, la manière de gérer ce passage intéresse l'ensemble des participants à l'analyse croisée : comment amener les élèves à dessiner les objets « pour faire mémoire », sans que l'enseignante ne donne la solution au problème ? Telle est la philosophie de la situation, dès son origine chez Peres et avec Brousseau, qui partent du présupposé d'un apprentissage par adaptation à la situation. En prenant au sérieux ce parti pris, chercheurs et enseignantes se demandaient s'il était tenable et à quelles conditions du point de vue des pratiques enseignantes. Confronter les pratiques des unes et des autres à ce sujet permettait d'en examiner certains implicites. C'était aussi une manière de les rendre moins familières puisque plus lointaines, avec l'hypothèse que cette défamiliarisation ou *estranagement*⁸ amènerait à lever certains implicites et à produire des savoirs à la fois pour l'enseignement et pour la recherche. Pour l'enseignement : des savoirs liés à la gestion de cette phase de la situation. Pour la recherche : des savoirs pour comprendre le rôle de l'enseignant au regard du présupposé d'apprentissage par adaptation. Dans les limites de cette contribution, nous ne ferons état ici que d'un seul résultat, emblématique du fonctionnement de l'analyse croisée sur la phase 2 du jeu.

Les extraits sont visionnés dans un certain ordre, chacun d'eux est commenté par l'enseignante concernée (en suspendant la vidéo chaque fois qu'elle l'estime nécessaire), les autres participants réagissent à la fois à l'extrait et aux commentaires, mais peuvent aussi suspendre la vidéo lorsqu'ils le souhaitent. Ce faisant, une certaine construction discursive a lieu (voir Figure 3) : à mesure que les extraits sont visionnés et commentés, les participants peuvent s'appuyer sur les extraits précédents et le discours afférent et avoir des réactions de type « c'est comme chez moi... » ou au contraire « c'est différent de... ».

8. Dans le domaine de l'histoire comparée, Trebitsch (1998) relève l'importance de cette opération de « défamiliarisation » et de « décentration » qu'est l'*estranagement*.

Figure 3 : Une construction dans l'analyse



Le tableau synoptique suivant décrit les phases d'échange autour des quatre extraits en première partie de rencontre :

Tableau 2 : synopsis de la première partie de la rencontre⁹

Temps (min.)	Découpage selon traitement extraits	Événements significatifs
1	(0:00:00 – 0:02:45.5)	
2	Consignes pour AC	
3	(0:02:45.5 – 0:05:48.8)	
4	Vidéo 1 MA (Marseille)	Relatif à : « c'est de la triche, puisque je vous ai montré ce qu' il y a dans la boîte » .
5		
6		
7	(0:05:48.8 – 0:09:39.9)	
8	Vidéo 1 ME (Genève)	
9		
10		
11	(0:09:39.9 – 0:27:34.7)	Relatif à : FA sort les objets de la boîte à mesure qu' ils sont évoqués par Isma => réactions des autres ENS + CH => débat à ce sujet.
12	Vidéo 1 FA (Marseille)	
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29	(0:27:34.7 – 0:36:54.7)	
30	Vidéo 1 PA (Genève)	
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		

9. Le synopsis fait état des thèmes abordés au fil du temps (1^{re} colonne) des échanges : la colonne 2 indique la durée de traitement des quatre extraits et la 3^e colonne indique des événements discursifs significatifs des débats qui ont eu lieu.

À l'échelle *mésoscopique*, l'analyse des échanges entre les participants indique que sur les 34 minutes autour des quatre extraits, celui de FA (Marseille) prend à lui seul 18 minutes, et pour cause. FA, dans l'extrait choisi, sort les objets du coffre à mesure qu'ils sont énoncés par l'une des élèves, Isma, au vu et au su de toute la classe, ce qui suscite des réactions des participants : Comment se fait-il que FA laisse voir les objets à des élèves qui, à la suite, devront les évoquer de mémoire ? Et cela plusieurs fois puisque Isma n'est pas la première à passer... Ce débat occupe une large part de la rencontre. Il se fait aussi l'écho d'un événement antérieur, qui est passé presque sous silence : MA (à Marseille également) n'a-t-elle pas signifié à des élèves qui auraient bien voulu tenter à nouveau leur chance en jouant que « c'est de la triche »... puisqu'elle leur a déjà montré le contenu du coffre ?

À l'échelle *microscopique*, examinons maintenant les échanges autour de cet incident. Sur quoi porte le discours ? Des conduites d'élèves ? La gestion enseignante ? Les objets de la situation ? On considérera aussi les relations évoquées entre les trois instances de ce système insécable.

Extraits 1 : Analyse croisée, vidéo FA

[...]

Les participants regardent l'écran : on voit une petite fille, Isma, chuchoter les noms des objets à l'oreille de FA, FA sort les objets de la boîte à mesure et les pose par terre devant les élèves

1. EMe : Fa/ mais c'est quelle étape ça
2. CAI : la même
3. EFa : eh c'est la même
4. EPa : la même
5. EFa : sauf que moi je les sors
6. EMe : et tu les montres à tout le monde
7. EFa : ah oui oui
8. CAI : bien sûr
9. EMe : ah
10. CDe : et alors c'est intéressant parce que toi tu te posais la question de ::
11. EMa : oui
12. EPa : mais quand ils::
13. CDe : tout à l'heure
14. EPa : chuchotent::
15. EMe : mais alors les autres::

16. EPa : les autres n'entendaient pas
17. EFa : non / oh ils entendaient un peu mais::
[...]
18. EMe : mais personne
19. EFa : mais justement
20. EMe : ne peut jouer
21. EFa : eh si/ c'est ça qui est assez étonnant:: même si on pouvait sortir beaucoup d'objets il y en a qui pouvaient très bien en sortir que trois ou deux/ avec::
22. EMa : avec les grands moi ça marche pas hein
23. EFa : eh bien moi en tout cas avec les moyens l'effet c'était assez hallucinant
24. EMe : tu veux dire qu'ils ne se souviennent pas de ce qui a déjà été fait
25. EFa : même si:: tout à fait
26. CAI : bien sûr
27. EMe : ah bon
28. EFa : eh oui en tout cas comme si cette mémorisation n'était pas suffisante pour eux:: et que: je sais pas en tout cas ça fonctionnait:: ça fonctionnait: i i i ils ont pas gagné hein: personne qui a gagné
[...]

EMe, EFa, EPa, EMa = enseignantes ; CDe, CAI = chercheurs ; soulignés = simultanés.

L'analyse de cet extrait au niveau microscopique montre que ce sont surtout les objets et les conditions de la situation qui sont évoqués (les objets, le coffre) et les rapports possibles des élèves aux objets (leur visibilité, entendre ou non les noms des objets, etc.), avec le présupposé massif que si les élèves voient les 12 objets juste avant, ils pourront les nommer. De plus, certains participants considèrent que « c'est de la triche » si les élèves les voient. L'initiative de FA met en évidence ce présupposé implicite. Or, c'est le propre de la situation : qu'on ait vu les 12 objets la veille ou juste avant ne change rien puisque la mémoire interne ne suffit pas à retrouver leur nom. Le présupposé a la vie dure : EMa attribue le phénomène à l'âge des élèves. Selon elle, s'ils étaient un peu plus âgés, les élèves seraient capables de redire les 12 objets.

Cet exemple est l'un des plus révélateurs des rapports des enseignantes au jeu du trésor. Mais on constate que ce rapport ne peut être isolé de deux autres : le rapport des élèves (et leurs conduites) au jeu est interrogé et, par là même, le rapport des élèves à l'enseignant. Cet

extrait montre ce jeu de rapports dans l'analyse des pratiques enseignantes et les limites de l'analyse des pratiques. Au plan de la co-construction des savoirs concernant la gestion de cette phase, celle-ci relève notamment des échanges entre les enseignantes : l'étonnement manifesté par EMe (tours de parole 1 et 6 notamment) génère des prises de positions contrastées qui, toutefois, n'évoluent pas beaucoup dans l'immédiat vu que les enseignantes restent plus ou moins convaincues par la démonstration de EFa. En revanche, l'échange a permis de pointer une composante du jeu mal connue de tous : la force d'un appel à la mémoire qui ne peut que passer par l'écrit (ici, le dessin). On observe toutefois que les chercheurs ne sont pas étrangers au débat puisque c'est notamment CDe (tours de parole 10 et 13) qui pointe le lien avec « c'est triché, si on a vu », en commentaire au premier extrait visionné. C'est aussi CAI (tour de parole 26) qui conforte EFa dans sa pratique. De plus, la ligne de démarcation entre les positions à l'égard de ce nouveau savoir ne passe pas entre les enseignantes d'une part et les chercheurs de l'autre : certains chercheurs découvrent, en même temps que les enseignantes, cette composante du jeu. C'est donc l'ensemble de ces observations qui nous amènent à parler ici plutôt d'une co-construction que d'un partage de savoirs dans les conditions de ce dispositif d'analyse croisée. Depuis leurs positions respectives, enseignantes et chercheurs analysent (et échangent sur) ce qu'ils voient dans la vidéo, en se référant à des savoirs et des savoir-faire relativement à ces positions, ce qui leur permet de transformer leurs rapports à l'objet de ces échanges, en produisant ainsi de nouveaux savoirs et savoir-faire spécifiques à leur rôle institutionnel.

EN GUISE DE CONCLUSION

Sur le dispositif analysé

Le dispositif d'analyse croisée est sans doute très porteur d'une possible « défamiliarisation » d'avec une situation (vécue) ou connue. On peut ainsi conclure qu'il a valeur d'intervention : grâce aux apports des enseignantes et des chercheurs, mais aussi grâce aux conditions de cette confrontation. Un tel dispositif a aussi ses limites : il est très lourd et il n'est pas facile d'organiser de telles analyses croisées inter-institutionnelles. De plus, du point de vue de l'analyse, un emboîtement est nécessaire entre l'analyse *a priori* des objets d'enseignement/apprentissage (ici le passage à 12 objets) et l'analyse de l'analyse croisée. L'une ne va pas sans l'autre. Enfin, un dispositif d'analyse croisée nécessite des travaux d'équipes élargies et mobilise un travail collaboratif très important entre les équipes de recherche et avec les équipes enseignantes.

« Partage » ou « co-construction » : retour sur la problématique

On l'a dit, chacun des métiers et postures d'enseignant et de chercheur restent spécifiques. Des savoirs, mais aussi des savoir-faire sont dès lors relatifs à ces postures. Nous avons introduit ce terme de « savoir-faire » qui ne peut relever d'un partage, au sens où le chercheur pourrait enseigner ou l'enseignant conduire une recherche. L'enseignant est-il suffisamment au fait de ses propres savoir-faire pour en favoriser sciemment l'accès (cf. l'introduction à cet ouvrage) au chercheur ? Réciproquement, les savoir-faire du chercheur liés à la recherche, notamment méthodologiques, sont-ils tous utiles à partager avec l'enseignant ? Vraisemblablement non. Par ailleurs, le chercheur thématise-t-il (pour lui-même et pour autrui) les méandres et recoins de sa pratique de recherche au point de pouvoir y donner accès non seulement à des pairs, mais aussi aux enseignants ? En revanche, si l'on reste dans la représentation d'un double mouvement, chacun des projets de recherche mentionnés fait état de *l'accès à certains objets à Autrui* : le chercheur a accès aux événements de la classe (observables), il a également accès aux intentions didactiques et aux raisons d'agir affichées par l'enseignant (par voie d'entretiens et de séances de travail en commun) et il a accès aux retours des enseignants sur ses résultats de recherche. De son côté, l'enseignant a accès aux questions de recherche et aux résultats d'analyse mis à disposition par le chercheur. Dans les deux cas, ces accès à certains objets favorisent une modification du rapport (au sens de Chevallard, 1992) à ces objets et, par là même, la création de nouveaux savoirs et savoir-faire respectifs.

Le terme de « partage » nous semble ainsi faible et sans doute insuffisant pour décrire l'engagement commun des chercheurs et des enseignants dans de tels projets. En effet, du point de vue des finalités des projets MdP mentionnés, il s'agit de créer de nouveaux savoirs et savoir-faire pour enseigner et pour mieux comprendre les phénomènes d'enseignement/apprentissage, ces derniers variant en fonction des centrations thématiques et des cadres théoriques et conceptuels convoqués. Nous lui préférons dès lors le terme de *construction de savoirs et savoir-faire*. Il s'agit, à travers le travail collaboratif entre enseignants et chercheurs, d'une forme de *co-construction de savoirs et savoir-faire*. Ceci n'empêche évidemment pas que des savoirs et savoir-faire soient partagés (au sens de « favoriser l'accès... »).

Perspectives du projet RMdP

Dès 2009, la MdP se constitue en un *Réseau Maison des Petits* (RMdP) : désormais deux établissements scolaires sont concernés et de nouvelles équipes de recherche sont associées aux projets. Dans le projet 2009-2014, ce ne sont pas moins de trois axes disciplinaires différents qui ont été explorés : les mathématiques à nouveau, mais aussi les domaines du français et des sciences, avec des équipes de didactique du français et de didactique des sciences. Du côté du terrain, des établissements accueillant des élèves provenant de différents milieux socio-culturels ont rejoint le projet RMdP. Se poursuivent également des collaborations inter-institutionnelles avec le Tessin, Marseille et Rennes, déjà mentionnées.

Les travaux conduits au sein du RMdP s'inscrivent dans la logique de recherche et de formation des projets précédents. Ils visent la construction d'un espace de réflexion entre chercheurs et enseignantes qui réinterroge notamment, à la lumière des enjeux théoriques et épistémologiques professionnels suscités, les formes de collaboration instaurées. Les travaux engendrent la création de dispositifs d'enseignement-apprentissage dans les disciplines concernées et leur implémentation dans les classes. Du point de vue de la co-construction des savoirs, cet espace de réflexion implique des débats théoriques, méthodologiques et pédagogiques soutenus par des éléments relevant aussi bien de la pratique d'enseignement que de la recherche dans le but de rendre compte et d'expliquer des phénomènes didactiques à l'échelle des enjeux scolaires (voir notamment la contribution de Ligozat & Marlot dans cet ouvrage). La fonction didactique des démarches de justification et d'explicitation des raisonnements des élèves dans les dispositifs proposés a été également examinée (voir Cordeiro et al., 2013 et Cordeiro, 2014). Par ailleurs, les observations et réflexions menées dans le RMdP ont permis l'identification des difficultés rencontrées par les élèves les plus fragiles et, le cas échéant, la proposition de dispositifs de remédiation.

Le projet en cours du RMdP (2014-2018) porte exclusivement sur le domaine du français, avec un travail sur la compréhension en lecture d'albums (proposés dans les moyens d'enseignement conseillés) et en référence au Plan d'Études Romand. Trois perspectives de recherche orientent les axes de questionnement du projet : la didactique du français, la didactique comparée et les questions liées à la régulation des apprentissages des élèves. Dans le cadre de ce projet, la double visée d'une recherche collaborative est centrale dans la mesure où elle continue à soutenir le développement professionnel des enseignants et à offrir des conditions à la production de savoirs scientifiques sur les pratiques, qui deviennent ainsi un objet de préoccupation commune pour les chercheurs et les enseignants (voir Mottier Lopez, 2015). Comme dans les

projets précédents, les données récoltées sont co-interprétées à partir des outils de la recherche et de l'expérience professionnelle des enseignants en constituant des apports pour tous les partenaires impliqués. Les questions suivantes sont au cœur de ce dispositif collaboratif : Quelle est la nature des échanges et relations de collaboration entre les partenaires du RMdP ? Quelles significations collectives sont co-construites à propos des objets d'étude ? Quels apports pour les enseignants et, plus largement, les acteurs du terrain ? Quels outils pour la formation continue ?

Toutes questions qui interrogent les modalités de construction de significations partagées et, partant, les possibles savoirs et savoir-faire qui seront co-construits. Si de nombreux paramètres ont évolué au fil des projets de ces vingt dernières années, cette co-construction de savoirs et savoir-faire reste une ligne de crête.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrès, M.-C., Chatagny, J.-F., Allal, L. & Rieben, L. (1996). Une école de quartier rattachée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. In C. Perregaux, L. Rieben & C. Magnin (Eds.), *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* (pp. 117-129). Lausanne : Éditions des Sentiers et LEP.
- Auvergne, M., Girard, V., Gotti, C., Grobéty Müller, C., Hutin Ferillo, M., Magnenat, P. & Veuthey, C. (1996). L'entrée dans le monde de l'écrit. In C. Perregaux, L. Rieben & C. Magnin (Eds.), *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* (pp. 131-157). Lausanne : Éditions des Sentiers et LEP.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cordeiro, G.S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176.
- Cordeiro, G.S., Ligozat, F., Thévenaz-Christen, T., Lambiel, N. & Leutenegger, F. (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 255-279) (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Forget, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Inventer un code de désignation d'objets au début de la forme scolaire. Des productions personnelles à la convention collective. In L. Fillietz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 183-204) (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.

- Jendoubi, V. (1992/2003). *La boîte vidée. Une activité d'élaboration d'un code graphique* [document du Secteur des mathématiques]. Genève : Service de la recherche pédagogique.
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39, 117-133.
- Peres, J. (1984). *Utilisation d'une théorie des situations en vue de l'identification des phénomènes didactiques au cours d'une activité d'apprentissage scolaire. Construction d'un code de désignation d'objets à l'école maternelle* [publié par l'Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques de Bordeaux]. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Bordeaux II.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1997). Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-359). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Saada-Robert, M. (1996). Praticiens et chercheurs : vers de nouvelles marques. In C. Perregaux, L. Rieben & C. Magnin (Eds.), *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* (pp. 159-183). Lausanne : Éditions des Sentiers et LEP.
- Saada-Robert M., Auvergne M., Balslev K., Claret-Girard V., Mazurczak K. & Veuthey, C. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit* (collection Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 100). Genève : Université de Genève.
- Saada-Robert, M. & Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 487-512.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 1(2), 9-35.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2014). Logiques d'action du professeur et du chercheur : un essai d'analyse en mathématiques à l'école primaire. In F. Leutenegger, C. Amade-Escot & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée* (pp. 125-139). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la Course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Trebitsch, M. (1998). L'histoire comparée des intellectuels comme histoire expérimentale. In M. Trebitsch & M.C. Granjon (Eds.), *Pour une histoire comparée des intellectuels* (pp. 61-78). Paris : Éditions Complexe.

Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France

Florence Ligozat* & Corinne Marlot**

***Université de Genève**

****Haute École pédagogique du canton de Vaud
et Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand**

Cette contribution se propose d'étudier la nature des savoirs produits et possiblement partagés dans le cadre d'une coopération entre enseignants et didacticiens au début de l'école primaire dans les contextes français et genevois. Ce questionnement naît à la croisée du travail de compréhension et d'explication du fonctionnement des systèmes didactiques ordinaires en didactique comparée et de l'intérêt croissant de certains didacticiens francophones pour le développement d'ingénieries dites « coopératives ». Dans ce type de recherches, les modalités de travail utilisées portent souvent sur la co-élaboration de dispositifs d'enseignement, moyennant des analyses croisées de leçons au sein d'un collectif d'enseignants et de chercheurs, à l'aide de traces vidéo de l'activité en classe. Ces pratiques de recherche partagent certains points communs avec les recherches collaboratives mises en œuvre au Québec visant une inter-fécondation des pratiques d'enseignement d'une part et de recherche d'autre part (Bednarz, 2013 ; Desgagné, Bednarz, Lebluis, Poirier & Couture, 2001) ou encore avec le principe des « lessons studies » au Japon (Clerc-Georgy & Clivaz, dans ce numéro ; Miyakawa & Winsløw, 2009) portant sur l'étude de leçons par des collectifs d'enseignants.

Comme le soulignent Vinatier et Morrissette (2015), les recherches collaboratives ont pour principale caractéristique de se faire « avec » plutôt que « sur » les acteurs en jeu, impliquant qu'une forme de symétrie existe entre les différents protagonistes de la recherche. Au Québec, le courant des recherches collaboratives en didactique développé par Bednarz (2013) a mis en place un mode de recherche spécifique visant l'élaboration de séquences d'enseignement de mathématiques et des sciences avec les enseignants : « ils sont au cœur de leur conception, en mobilisant une compréhension de ces situations de l'intérieur de leur pratique, ayant eux-mêmes des ressources à offrir dont on peut bénéficier » (p. 185). Ainsi, les recherches collaboratives se fondent sur le pré-supposé épistémologique suivant : les acteurs du terrain possèdent des clés importantes pour penser leurs propres pratiques auxquelles la posture de recherche « in vitro » ne permet pas d'accéder. La création d'un espace commun de réflexion ou « zone interprétative partagée » (au sens de Bednarz, 2013) permet de co-construire des savoirs liés à un champ de pratique professionnelle.

Dans cette contribution, nous souhaitons interroger la spécificité des postures du didacticien et de l'enseignant dans les nouvelles formes de recherche qui se sont développées récemment en France et à Genève dans le cadre de la didactique comparée. Nous faisons l'hypothèse que les postures du didacticien et de l'enseignant dans ce type de recherches sont complémentaires sans toutefois permettre un partage symétrique des processus d'analyse dans le cadre de leur interaction. Notre hypothèse est sous-tendue d'une part par les contraintes posées par le cadre d'analyse de la transposition didactique et ses conséquences sur la manière de penser le statut du savoir dans la classe (Chevallard, 1985/1991), et d'autre part par l'existence d'une épistémologie pratique différenciée (Sensevy, 2007), selon qu'il s'agisse du didacticien ou de l'enseignant, concernant justement leur rapport au processus de transposition didactique. Dans cette contribution, nous allons revenir sur ces cadres théoriques, afin de discuter des conditions de possibilité d'un espace interprétatif partagé entre didacticiens et enseignants.

MODÈLES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE

La spécificité du cadre de la transposition institutionnelle des savoirs

Les recherches en didactique qui se sont développées en France dès la fin des années 1970 ont privilégié une approche épistémologique des conditions d'enseignement et d'apprentissage des *savoirs définis comme à enseigner* au sein d'une structure institutionnelle donnée. Cette approche

a permis de positionner les recherches en didactique comme relevant d'une *science des conditions de diffusion des savoirs dans la société* (Chevallard, 2007) ; diffusion qui s'opère essentiellement par une organisation en disciplines scolaires dans le contexte de l'école. Si l'on admet qu'une finalité de cette science est de contribuer à une amélioration de l'accès, pour les jeunes générations, aux éléments fondamentaux d'une culture « déjà-là », la posture du didacticien ne peut être détachée de toute visée *interventionniste et normative*, même si certains courants de recherche défendent une *posture descriptive, compréhensive, voire explicative* (Schubauer-Leoni & Leutenegger 2002 ; Sensevy, 2001).

Pour de nombreux didacticiens, le concept de *transposition didactique* développé par Chevallard (1985/1991) au sein d'une approche anthropologique des institutions didactiques est un analyseur incontournable des contraintes qui pèsent sur la nature des savoirs enseignés à l'école. Le processus de transposition didactique des savoirs traduit les changements qui s'opèrent sur les savoirs construits et/ou utilisés dans les pratiques sociales savantes (ou expertes d'une manière de faire), lorsque ces derniers deviennent des objets à enseigner définis au niveau des programmes et des manuels, et plus avant, des objets effectivement enseignés dans les échanges en classe entre l'enseignant et ses élèves. Le tandem constitué par les notions de transposition didactique et de pratiques sociales de référence¹ (Martinand, 1986) s'est avéré fructueux pour comprendre les soubassements épistémologiques des savoirs enseignés, et notamment les composantes qui sont évacuées, recomposées ou bien réifiées dans la mise en texte du savoir (tant au niveau des programmes que des pratiques effectives). Il en découle un marqueur fondamental des recherches en didactique dans le monde francophone : les savoirs scolaires ne peuvent pas être pensés dans un simple rapport de filiation avec les disciplines académiques et les processus d'enseignement et apprentissage dans la classe gagnent à être analysés à la lumière des contraintes posées par les effets de transposition, et pas seulement en termes de processus situés dans les interactions entre enseignants et élèves.

L'enseignant dans l'évolution des recherches en didactique

Les travaux d'ingénierie didactique ont permis de construire les bases d'un paradigme de recherche qui prend au sérieux l'importance des contraintes liées aux objets de savoirs dans les situations d'enseignement. Au delà de l'analyse épistémologique des situations qui permettent de

1. Cette notion a contribué à théoriser la diversité des pratiques sociales dans lesquelles sont utilisés les savoirs scientifiques que ce soit dans les domaines publics ou privés.

créer une genèse artificielle de construction d'un savoir, Artigue (2002) souligne que l'analyse didactique dans ce type de recherche tente de prendre en charge les effets du contrat didactique sur l'élève, et donc le comportement de l'enseignant dans la situation didactique proposée. Toutefois, la focale de cette approche – qui a permis l'émergence de la Théorie des situations didactiques en mathématiques notamment (Brousseau, 1986) –, reste très centrée sur les rapports entre l'élève et le savoir (ou la situation qui modélise le savoir) ; la logique de l'enseignant étant pensée comme quasi nécessairement liée à celle des situations conçues par l'équipe de recherche.

Pour tenter de mieux théoriser la fonction enseignante au sein des systèmes didactiques, certaines recherches vont se confronter aux réalités des pratiques ordinaires en classe. Dans certains cas, les recherches sur l'activité enseignante et la construction de savoirs professionnels spécifiques d'une discipline scolaire deviennent une focale d'investigation en soi (voir par exemple Robert & Rogalski 2002 ; Roditi, 2015), tandis que dans d'autres, la prise en compte de l'enseignant relève plutôt d'un « rééquilibrage »² de l'analyse des systèmes didactiques dans le cadre du processus de transposition. Dans cette deuxième configuration, Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000) ont proposé un « modèle de l'action du professeur », qui a évolué vers une prise en charge de *l'action conjointe du professeur et des élèves* (Sensevy & Mercier, 2007). Selon l'une ou l'autre de ces deux orientations – centration sur les savoirs professionnels de l'enseignant ou étude de l'action conjointe enseignant-élève dans les systèmes didactiques –, les contrats de recherche entre chercheurs et praticiens se trouvent différemment affectés. Dans le premier cas, il est relativement aisé de construire des dispositifs de recherche fondés sur une symétrie entre la voix du didacticien et celle de l'enseignant car il s'agit d'étudier l'activité de l'enseignant – une forme de travail spécifique – en lien avec les effets sur les savoirs enseignés et appris dans la classe. Dans le second, la focale prend pour objet d'étude la triade [enseignant – élève – savoir] comme modèle pour l'étude de la chaîne transpositive, impliquant des dynamiques d'acteurs *faisant système* (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Cette orientation induit nécessairement différentes postures de l'enseignant dans le cas d'un contrat de recherche de type « coopératif », oscillant entre *sujet de la recherche* au même titre que les deux autres pôles du système, et *enquêteur* au sein de ce système, voire sur ce système.

La modélisation des systèmes didactiques en termes d'action conjointe adoptée par la didactique comparée considère la diversité des pratiques dans lesquelles les savoirs prennent vie en classe selon un gradient de

2. Par rapport à la focale centrée sur l'élève et la situation, que nous évoquions précédemment.

spécificité/généricité et pas seulement du point de vue des seuls cadres disciplinaires mobilisés. Cette approche intègre nécessairement différentes dimensions de l'action enseignante et notamment son *épistémologie pratique* particulièrement révélée dans l'étude des classes ordinaires (Ligozat, 2011 ; Marlot, 2009 ; Sensevy, 2007) ; c'est-à-dire les théories que l'enseignant mobilise à propos de ses gestes d'intervention dans la classe, dans le contexte des échanges avec ses pairs, ou encore avec sa hiérarchie. Ainsi l'analyse des actions conjointes menées respectivement par l'enseignant et les élèves ne peut se faire sans recourir à un couplage des dimensions à la fois socio-historiques et situées de toute activité humaine dans une approche compréhensive. Les formes de recherche que nous nous proposons de discuter dans cette contribution misent sur l'articulation de ces deux dimensions pour faire progresser le capital des *savoirs pour enseigner* (au sens de Hofstetter & Schneuwly, 2009), dans une tension assumée entre des points de vue endogène et exogène au système didactique.

Le développement du champ de la didactique comparée, tel que nous venons de le décrire, s'appuie sur deux composantes essentielles des recherches en didactique :

- continuer à produire des situations théoriquement contrôlées par le chercheur permettant d'explorer de nouveaux phénomènes. C'est la fonction première de l'ingénierie comme phénoménoteknique (au sens de Chevallard 1982, à la suite de Bachelard) qui est alors mise en avant, hors de toute intention de reproductibilité et de diffusion.
- Proposer des dispositifs visant à élaborer des ressources au service des enseignants et soutenir les dimensions didactiques du développement professionnel des enseignants. Ce sont alors des « ingénieries de développement » (Perrin-Glorian, 2011) qui sont mises en œuvre, dans lesquelles le didacticien accompagne l'enseignant dans la réalisation d'un objectif qui lui pose des difficultés.

Dans cette double perspective, les outils d'analyse des pratiques ordinaires ont récemment été travaillés au service de la mise à l'épreuve d'ingénieries didactiques construites au COREM par l'équipe de G. Brousseau (voir par exemple les travaux de Leutenegger, Sales Cordeiro & Veuthey, dans ce numéro ; Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, 2007 ; Quilio & Morelato, dans ce numéro) ou encore au service de nouvelles formes d'ingénierie dites « coopératives » dans lesquelles didacticiens et enseignants travaillent ensemble à la construction et à la mise en œuvre de séquences didactiques (Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013). Les dispositifs de recherche que nous nous proposons d'analyser relèvent de cette deuxième perspective, au sein de laquelle la nature de ce qui est partagé entre les enseignants et les didacticiens reste largement à étudier.

STRUCTURATION DE L'ÉTUDE

Afin d'identifier les savoirs possiblement partagés par le didacticien d'une part, et l'enseignant comme acteur d'un système didactique d'autre part, nous allons retracer quelques éléments des conditions de coopération entre enseignants et chercheurs-didacticiens dans deux dispositifs de recherche portant sur la pratique de l'enseignement scientifique à l'école primaire.

L'un des dispositifs de recherche a été mené dans le cadre du Réseau Maison des Petits à Genève (ci-après RMDP), réunissant des enseignants travaillant dans différents établissements, les directeurs concernés et des formateurs et/ou chercheurs universitaires (cf. Leutenegger et al., dans ce numéro pour plus de détails). Le dispositif consiste en une identification des besoins en lien avec les changements importants liés à la mise en place du PER³ pour l'enseignement scientifique à l'école primaire au Cycle 1 Harnos (4-8 ans). Il a débouché sur la construction, la mise en œuvre et l'analyse d'une séquence d'enseignement sur les propriétés de la matière observables à travers le phénomène de flottaison.

L'autre dispositif de recherche a été mené à l'ESPE (ex-IUFM) d'Auvergne. Il réunit des étudiants, des professeurs des écoles maîtres formateurs (ci-après PEMF) et un chercheur. Il est à la fois un support de formation initiale pour l'enseignement des sciences, mais également un support de production et de révision d'une séquence d'enseignement concernant la mise en œuvre de la démarche d'investigation en découverte du monde vivant au CE1 (équivalent 4P-H).

Dans ces dispositifs, les modes d'interaction privilégiés visent explicitement à ce que les enseignants et les chercheurs identifient et se communiquent certaines nécessités de la pratique pour penser les problèmes d'enseignement et apprentissage. Notre approche relève d'une démarche d'analyse qualitative à la fois clinique et expérimentale (au sens de Leutenegger, 2009), qui prend en charge les effets attendus des contraintes du dispositif de recherche sur les systèmes didactiques, mais également l'émergence de faits significatifs du sens que le dispositif prend pour les acteurs du système didactique. Dans le cas de cette étude, la dimension clinique de l'étude des systèmes didactiques est redoublée par la prise en compte de faits significatifs du sens de la recherche pour les enseignants comme pour les didacticiens.

Dans un premier temps, notre étude se focalisera sur l'analyse d'un moment clé dans chaque processus de recherche (au sens de Ligozat, Charmillot & Müller dans l'introduction de ce numéro), mettant en

3. Plan d'études romand.

évidence les contraintes et les possibles dans la collaboration entre enseignant et didacticiens. Dans un second temps, l'étude tentera de saisir les difficultés qui émergent de la négociation des places de chacun et donc les conditions de possibilité d'une zone interprétative partagée (au sens de Bednarz, 2013) des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs scientifiques.

LA CONSTRUCTION DE RESSOURCES POUR ENSEIGNER LES SCIENCES DANS LE RÉSEAU MAISON DES PETITS À GENÈVE

Contexte et origine de la demande

Dans le projet RMDP (2009-2014), la demande, au départ relativement vague – « faire quelque chose pour l'enseignement des sciences au début de l'école primaire » – a été relayée par trois enseignantes volontaires pour participer à cet axe de recherche, déclarant un manque de ressources pratiques⁴ et théorique dans ce domaine. L'essentiel du projet s'est concentré sur l'élaboration d'une *séquence d'enseignement pour des élèves de 3-4H portant sur la flottaison*, comportant trois cycles de mise en œuvre et analyses collectives, et aboutissant à l'élaboration d'un document retraçant les étapes de la séquence et ses principes épistémologiques sous-jacents. Ce document, co-signé par les différents partenaires de la recherche, est aujourd'hui destiné à servir de support à la formation continue des enseignants du cycle 1 du canton.

Un « moment » de collaboration entre didacticiens et enseignantes : la discussion de l'enjeu d'une séquence d'enseignement scientifique

La première année du projet a consisté à répertorier et à analyser les pratiques habituelles d'enseignement scientifique des enseignantes volontaires. Au fil de l'année, ont été discutés successivement : les dossiers des enseignantes (séance du 02.11.2009) et les observations de deux séquences dont quelques leçons ont été filmées (séance du 12.04.2010). Au début de l'année suivante, les didacticiens ont présenté quelques faits qui leur semblaient saillants (cf. extrait 1), puis les trois enseignantes et deux didacticiens les ont commentés, chacun de son point de vue.

4. Dans le Canton de Genève, au moment du début du projet, il n'y pas encore de Moyens d'enseignement officiels pour les sciences à l'école primaire. Ces Moyens apparaîtront en 2013.

Extrait 1 : Thèmes de la séance du 18 octobre 2010 pour le projet « sciences »

Les thèmes du Plan d'étude concernant l'étude des phénomènes physiques et techniques sont sous-investis au profit des thèmes concernant l'étude des êtres vivants en lien avec l'environnement des élèves.

Les séquences observées (le mode de vie des fourmis en 1H/2H et les oiseaux du lac en 4H) font massivement appel à des ressources documentaires et pas (ou faiblement) à des observations concrètes.

Les tâches prévues par les enseignantes font une large place au tri d'informations, la lecture et commentaire oral de textes et images et la production d'exposés ou fiches de résumé restituant les informations sélectionnées.

Dans certains cas, des similitudes existent avec les tâches prévues dans des séquences d'enseignement des genres textuels utilisées en français. Par exemple, « comprendre et produire un texte expositif », « faire un exposé oral » ou « rédiger un texte encyclopédique » à propos d'un animal font appel à des tris d'information en termes de catégories comme « forme du corps », « mode de vie », « habitat », « reproduction » qui préfigurent la structuration des textes à produire. Dans les séquences de sciences, on retrouve ces catégories pour classer des phrases à propos de la fourmi ou des animaux de la banquise.

Du point de vue des enseignantes, ces faits reflètent apparemment bien certaines composantes de leurs pratiques, qu'elles justifient en positif ou en négatif. Elles soulignent l'importance des thèmes sur les animaux qui suscitent l'intérêt des élèves sur la base d'un rapport affectif ou de curiosité. C'est alors plus facile pour faire émerger leurs conceptions et travailler à partir de leurs propres questions. Des comparaisons avec les êtres humains peuvent guider l'étude de l'animal et aider les jeunes enfants à se *décen-**trer* (l'être humain n'est pas le seul à manger, se protéger du froid, donner naissance, etc.). Toutefois, l'étude d'un animal est déclarée difficile voire quasi impossible à réaliser dans une classe et avec de jeunes élèves (règles sanitaires, contingence et éthique liées à la survie de l'animal, etc.). C'est la raison pour laquelle le recours aux *ressources documentaires* s'impose. Cette nécessité appelle un travail de recherche préalable important que les enseignantes souhaiteraient pouvoir réduire. D'où leur demande de *disposer de moyens d'enseignement structurés* et adaptés aux exigences du Plan d'études pour les sciences. Le travail avec les élèves sur la base de documents est considéré comme un moyen de *réinvestir des compétences en lecture* et en *communication orale* dans un contexte interdisciplinaire. L'usage de tâches similaires à celles utilisées pour l'enseignement des genres textuels en français est assumé. Pour l'une des enseignantes, le texte encyclopédique aide à *organiser les connaissances scientifiques* et à les communiquer. Communiquer ce que l'on a appris est un moyen de donner du sens aux apprentissages. Pour une autre enseignante, les documents sont un moyen d'éviter que l'enseignant soit la seule source du savoir. Elle souligne

l'importance que les élèves fassent des *hypothèses* au cours des séquences de sciences et de les *vérifier* à l'aide des documents. Toutefois, toutes les enseignantes sont unanimes sur le fait que les questions des élèves dépassent souvent leur propre maîtrise des savoirs scientifiques et globalement, elles s'estiment peu à l'aise avec les enseignements dans ce domaine.

Du point de vue des didacticiens, les conséquences de ces contraintes hétéroclites sur les savoirs enseignés posent des problèmes épistémologiques. La nature des tâches privilégiées par les enseignantes se rapproche plus des *pratiques de vulgarisation* de savoirs construits par des spécialistes⁵ que de la *pratique d'une démarche scientifique* par l'élève lui-même. Ce type de raisonnement vise à produire collectivement des réponses aux questions que l'on se pose sur le fonctionnement de la nature, en faisant appel à des concepts ou modèles théoriques disponibles pour relier un ensemble de faits. Il s'agit ensuite d'évaluer la pertinence de ces modèles à l'aune de l'adéquation des réponses produites aux contraintes posées par le domaine de réalité étudié. À première vue, un enseignement sur le mode de la vulgarisation scientifique peut paraître plus simple avec de jeunes élèves, puisqu'il repose sur une manipulation de savoirs « déjà-là » (ou savoirs propositionnels) médiatisés par des textes. Cependant, ce mode procède d'un empilement de faits et de concepts que l'élève doit mémoriser hors de toute fonctionnalité autre que celle de restituer un contenu en fonction des attentes de l'enseignant.

Dès lors, se pose la question de « quelles sciences faut-il enseigner au cycle 1 ? », identifiée aussi bien par les enseignantes que par les didacticiens. C'est-à-dire en référence à quel(s) type(s) de pratiques sociales ? Et pour former quel type de citoyen ? Un regard sur le curriculum officiel en vigueur⁶ montre qu'il se situe en faveur du mode « démarche scientifique » dans ses intentions générales. Mais les recommandations faites aux enseignants intègrent aussi bien la nécessité de « partir des questions des élèves » (sans montrer comment on passe d'une question naïve à une question problématisée collectivement), de « faire des hypothèses » (sans préciser que dans un raisonnement hypothético-déductif, une hypothèse repose toujours sur la mise à l'épreuve d'un modèle explicitable, qu'il soit valide ou non), que de « savoir communiquer ses résultats » (sans préciser la différence entre la mise en forme de savoirs propositionnels

5. Les pratiques de vulgarisation scientifique visent à communiquer les savoirs scientifiques et leurs conditions d'émergence. C'est avant tout une « mise en histoire » des savoirs scientifiques, voire de l'activité des scientifiques, mais ce n'est pas une activité scientifique en elle-même, car il n'y a pas de production de nouveaux savoirs dans la confrontation entre le monde réel et les modèles disponibles pour répondre à une question (Cf. Jacobi & Schiele, 1990).

6. En 2010, il s'agit encore des Objectifs pour l'École genevoise (2000) et du Plan d'études genevois (2007).

déjà-là et l'élaboration d'un compte rendu scientifique qui décrit une réalité observée ou problématisée). Par ailleurs, on y trouve une déclinaison de thèmes à traiter, libellés en termes de « Micro-faune proche de l'école », « Oiseaux aquatiques », « Animaux de la ferme » ou encore « Les déchets », etc., qui se prêtent à un traitement didactique de l'ordre de la vulgarisation au moyen de ressources documentaires.

En somme, à travers les faits isolés dans les pratiques d'enseignement des enseignantes du Réseau, les didacticiens identifient des « effets de transposition », qui réifient certaines dimensions de la pratique scientifique. En retour, cela leur permet de mettre en évidence la portée des pratiques d'enseignement observées, en regard des enjeux pour les élèves et d'ouvrir le débat sur les choix qui peuvent être faits *par* les enseignantes dans le collectif de recherche. Souhaite-t-on des élèves qui cumulent toutes sortes de « savoirs sur » (les oiseaux, les fourmis, les feuilles en automne, etc.) au gré des thèmes évoqués dans les Plans d'études ? Souhaite-t-on des élèves capables de raisonner sur quelques questions simples (pourquoi les oiseaux n'ont pas tous les mêmes formes de bec ? pourquoi certaines fourmis ont-elles des ailes et d'autres non ? etc.) en confrontant différents modèles (certains « naïfs » proposés par les élèves eux-mêmes ou d'autres plus « scientifiques » enseignés ou sélectionnés dans la littérature) ? Pour les enseignantes, la deuxième option est identifiée comme un horizon de travail intéressant car elle sollicite plus fortement le raisonnement et un certain « esprit critique » des élèves. Toutefois, les enseignantes s'estiment démunies pour s'engager dans cette voie. Pour les didacticiens, c'est un horizon de travail nécessaire car construire des questions à partir d'un ensemble de faits et élaborer – ou sélectionner – des modèles qui permettent d'y répondre est une démarche cruciale dans un monde saturé d'information. Enseignantes et didacticiens ne partagent donc pas nécessairement et entièrement les mêmes raisons pour initier un changement, mais ils se rejoignent dans la décision de le mettre en œuvre.

À l'issue de cette séance, il s'agit pour les didacticiens de répondre à une demande d'accompagnement de la part des enseignantes, sur les conditions d'un enseignement qui intègre une démarche scientifique. Le choix est fait de construire une séquence d'enseignement portant sur le phénomène de flottaison dont le canevas est proposé par les didacticiens à *la demande des enseignantes* et pour lequel ces dernières vont successivement proposer et tester des amendements au fil des analyses collectives. À travers ce choix, pour les chercheurs, il s'agit d'accompagner l'investissement d'un thème faisant appel à la construction d'un raisonnement à partir d'une situation expérimentale dans la classe, ce qui est considéré comme difficile à réaliser au cycle 1 par les enseignantes. Il s'agit, en outre, d'identifier des phénomènes propres à la construction d'une démarche scientifique sous contrôle didactique.

MISE EN PLACE D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EN SCIENCES POUR LA FORMATION À L'ESPE EN FRANCE

Contexte et origine de la demande

Les recherches en cours du chercheur-didacticien portent sur les difficultés de mise en œuvre de la « démarche d'investigation scientifique » en classe telle que préconisée par les programmes scolaires français à l'école primaire (Marlot & Morge, 2015, 2016). Interrogée à ce sujet, l'enseignante PEMF associée au groupe de travail déclare qu'il lui est souvent difficile de statuer sur la recevabilité des arguments de ses élèves. Ses questions portent sur la part des élèves dans la construction des idées explicatives et dans la validation des propositions, des hypothèses et des résultats, mais aussi sur ce que doit être sa posture, qu'elle juge trop effacée ou trop présente. Le didacticien, de son côté, s'interroge sur la manière d'outiller les élèves pour qu'ils construisent des propositions argumentées propres à réduire le champ des possibles afin que leurs premières idées explicatives ne soient pas trop éloignées des savoirs à construire. Le chercheur propose alors à l'enseignante de participer à une recherche qui permettrait de comprendre (1) les conditions de la production de premières idées explicatives et (2) les modalités de recevabilité et de validation de ces idées dans le cadre d'une recherche documentaire en CE1 (4P) en insistant sur le partage des responsabilités entre le professeur et les élèves. Ainsi se co-situe (au sens de Bednarz, 2013) un objet d'investigation commun aux préoccupations du chercheur et du praticien.

Un « moment » de la collaboration : négociation de l'objet d'investigation commun lors de la séquence reconfigurée

La mise en place de la recherche dans un premier temps vise à saisir l'épistémologie pratique de l'enseignante en lui permettant de traduire à sa manière, c'est-à-dire sous la forme d'une séquence de son cru (la séquence version 1⁷), des éléments de réponse à une question posée par le didacticien : « comment amener les élèves à produire des arguments raisonnés sur les phénomènes adaptatifs des animaux à l'hiver ? ». Dans un second temps, l'analyse produite par le chercheur de la séquence version 1 est discutée et (re)analysée conjointement (entretien d'auto-analyse⁸) de

7. La séquence 1 est composée de 6 séances entièrement filmées et partiellement transcrites.

8. Dans les différents entretiens (entièrement transcrits), l'enseignante est confrontée aux traces de son activité (extraits vidéo des films des séances, transcription de ces extraits, production des élèves).

manière à amener certaines perturbations qui pourraient contraindre la reconfiguration de la version 2 de la séquence. Du point de vue du didacticien, l'analyse des transactions didactiques en classe révèle une minoration du raisonnement des élèves au profit de l'institutionnalisation précoce de savoirs encyclopédiques « déjà-là ». L'enjeu porte plus sur la confrontation des conceptions naïves des élèves aux textes documentaires que sur l'élaboration de modèles explicatifs.

Une discussion (entretien de reconfiguration avant la séquence version 2) à partir de la première analyse et un apport de connaissances relatives à l'enseignement/apprentissage scientifique⁹ permettent d'affiner la première question de recherche, et donnent lieu à une reconfiguration – décidée conjointement – de la première séquence (Cf. extraits 2 et 3).

Extrait 2 : proposition initiée par le didacticien

CH : On va essayer un autre type de séquence qui valorise l'explication et s'éloigne de la vérification. On sort de la validation vrai/faux pour aller plus vers l'exploration du possible et du nécessaire. Je te fais une proposition et tu la mets à ta main.

Le didacticien propose alors une séquence d'apprentissage par problématisation (au sens de Orange, 2003) où *l'enseignant enseigne aux élèves un certain nombre de connaissances préalables* qui sont alors autant de matériaux au service de propositions argumentées. À ce moment le didacticien va partager avec l'enseignant des éléments de connaissance didactique, notamment l'articulation nécessaire entre le registre empirique et le registre des modèles dans la construction des arguments.

Cette nouvelle séquence s'appuie sur la précédente : même déroulement, mêmes supports (photographies d'animaux à classer, catégories à construire, recherche documentaire et révision des premières catégories). La différence c'est que les élèves seront plus outillés au préalable pour justifier leurs choix. Mais ce sont surtout le rôle et le positionnement de l'enseignant qui changent, et cela génère un certain nombre de résistances.

Extrait 3 : Discussion des différences entre les versions 1 et 2 de la séquence

CH : Comment tu sens la différence entre les 2 séquences ?

P : Moi dans ma tête ça doit plus venir des enfants et là c'est autre chose c'est moins la place des enfants et plus la place des apprentissages, des connaissances et faut que je me fasse à cette idée-là. C'est pas ma nature.

9. La « théorie des deux mondes » (Tiberghien, Vince & Gaidioz, 2009) qui pose la construction de modèles explicatifs par les élèves comme l'articulation entre le monde des objets-événements et le monde des théories et des modèles.

CH : C'est vrai que les enjeux de savoir sont plus marqués mais moi surtout ce que je cherche à comprendre en tant que chercheur c'est les conditions de l'argumentation et que pour argumenter il faut qu'il y ait un bagage. Mais on part de leurs représentations mais en même temps on les contraint en donnant des connaissances. Ceci dit, leur modèle explicatif va évoluer au cours de la séquence : les élèves ont donc pas mal de place, tout ne vient pas de toi. C'est aussi un pari que je fais.

P : La place des savoirs des enfants.

CH : Dans la séquence 1 on est plus dans l'idée qu'on déconstruit leurs représentations pour faire du juste. Là, la proposition théorique c'est qu'on construit des savoirs fondés en raison : les élèves doivent apprendre pourquoi les choses sont comme ça et pas autrement. On travaille leur capacité à raisonner.

P : Du coup, c'est plus scolaire là. Dans la première séquence on était plus dans une position qu'un élève peut avoir de lui-même, spontanément et naturellement il faut qu'il aille chercher des informations. Alors que là c'est un adulte qui dirige. C'est un milieu qui est plus éloigné de la vie des enfants.

[...]

P : Si on fait les sciences de cette manière est-ce qu'on ne réduit pas les sciences à l'espace de l'école et à la discipline scolaire mais je veux bien essayer. Mais moi le risque que je vois c'est que ce que les élèves vont apprendre ce soit trop dépendant du maître et de la situation scolaire.

Pour cette enseignante, ce sont les savoirs des enfants qui doivent être premiers, l'enseignant doit s'effacer devant eux et être l'artisan de leur émergence. Il doit préserver la spontanéité des élèves, ne pas diriger. Le milieu doit être proche de celui de la vie quotidienne pour que les élèves puissent transférer ce qui se fait à l'école dans leur vie. L'école ne doit pas être trop scolaire... et à première vue, cela semble contradictoire avec les principes proposés par le didacticien.

Cet échange caractérise un véritable rapport de force entre les points de vue de l'enseignante et du didacticien, où chacun donne à voir une épistémologie propre à son régime de connaissance. Si le didacticien a souvent l'occasion d'exprimer la sienne au sein de sa communauté à travers notamment ses communications scientifiques, il n'en va pas de même pour l'enseignante, dont l'épistémologie pratique reste souvent dans le *no man's land* des impensés (Marlot & Toullec-Thery, 2014). Ainsi, ce qui est intéressant dans ce modèle de recherche, ce n'est pas tant la résistance du professeur à une proposition éloignée de son épistémologie pratique, mais ce sont les conditions qui rendent possible cette expression, et permettent de mettre à l'épreuve les principes qu'elle contient.

Ce qui se partage ici ce sont des points de vue argumentés, des représentations de l'apprentissage scientifique, des enjeux d'apprentissage, des possibles pédagogiques et leurs conséquences probables. Ici, se parle le métier dans sa complexité et dans son développement potentiel. Cette modalité de recherche permet la création d'un espace sécurisé où l'enseignant – parce qu'il est entendu dans ses craintes et ses positionnements professionnels – est prêt à s'essayer à d'autres pratiques qu'il n'aurait pas engagé sinon. L'espace sécurisé est d'abord zone d'intercompréhension avant d'être un espace interprétatif partagé.

Après la mise en œuvre de la séquence version 2, un entretien permet d'évaluer ce qu'a produit la collaboration en termes de savoirs pour la recherche et de savoirs pour enseigner (Cf. extrait 4).

Extrait 4 : Le point de vue de l'enseignante à l'issue de la séquence version 2

P : Franchement je suis contente. D'abord, même si j'ai enseigné des connaissances préalables, on a pas eu que des propositions justes. Mais en tout cas y a eu une qualité d'arguments qu'il y avait pas eu à la première séquence. Les élèves ont raisonné à partir de faits qu'ils ont croisé avec des éléments de leur vécu et ça change tout. Par exemple quand Jean-Claude repart de ce qu'on a appris : en hiver il n'y a plus d'insectes et qu'il avance que si on ne mange pas alors on est tout faible donc il en conclut que les animaux qui mangent des insectes eh ben l'hiver ils doivent faire des réserves ou trouver une autre solution. Mais au début j'ai eu du mal à rentrer dans « c'est le professeur qui explique ». Intellectuellement et affectivement j'avais une résistance. Je l'ai plus maintenant. J'ai bien vu comment je pouvais les aider à articuler des trucs du registre empirique avec d'autres trucs du registre des modèles. C'est très clair que ça a marché pour Jean-Claude, Romane, Paulin. Je l'ai même vu dans leurs yeux qu'ils étaient fiers de raisonner. Mais y a des élèves qui y sont pas encore. C'est toujours moi, moi, moi...

Le processus de traduction entre le chercheur et l'enseignante ne s'actualise qu'à la fin de la recherche. La production d'un espace interprétatif partagé est le résultat de la collaboration et non son préalable. À ce moment-là le chercheur et le professeur partagent des *savoir-objets* (fondés sur la « théorie des deux mondes ») qui, en prenant le statut de *savoir-outil* (la construction d'idées explicatives), leur permettent de se comprendre et de donner ensemble plus d'intelligibilité à la situation. Mais c'est sans doute parce qu'ils ont assumé au début la non-entente et la dissymétrie des positions comme une condition de la collaboration que celle-ci a pu se construire. Tout se passe comme si « quelque chose » doit être dépassé pour chacun des deux acteurs mais il faut d'abord pouvoir le nommer puis en rendre compte explicitement. Par la suite, les deux versions des séquences et leurs analyses formeront alors la matière d'un moment de formation initiale coanimé par le didacticien et l'enseignante PEMF.

CONTRAINTES ET POSSIBLES DANS LE PARTAGE DES SAVOIRS PRODUITS DANS CES DEUX PROCESSUS DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE

Les deux analyses rétrospectives des formes de coopération dans les processus de recherche présentés ont pour point commun de mettre en évidence des moments où les postures de didacticiens et d'enseignants sont dissymétriques. Dans les deux cas, la dissymétrie est particulièrement révélée à l'occasion de la construction des modalités opérationnelles de la recherche, telle que la définition d'objectifs et le choix des moyens pour les atteindre. Nous soutenons que cette dissymétrie est organique dans les recherches coopératives en didactique parce qu'elle reflète le travail d'analyse de la transposition des savoirs, sans pour autant poser une hiérarchie entre les savoirs des praticiens et des chercheurs-didacticiens.

Dans le cas de la recherche « sciences » RMDP à Genève, les outils théorico-méthodologiques du didacticien, en l'occurrence *l'analyse ascendante de la transposition didactique* (Mercier, 2003)¹⁰, ont permis de faire émerger un questionnement sur la nature des savoirs que l'on enseigne à partir des types de tâches choisies par les enseignantes ; mais aussi d'envisager leurs implications en termes de processus cognitifs (memoriser ou problématiser) et leur compatibilité avec les usages sociaux. Aujourd'hui les « savoirs sur » les animaux sont à disposition partout et à tout moment – *via* l'internet entre autres – et le problème est devenu de décider lesquels sont pertinents pour répondre à telle ou telle question et pourquoi. La mise en tension des faits empiriques et des modèles théoriques est donc plus que jamais au centre des enjeux de l'enseignement scientifique, ce qui n'était pas perçu comme une priorité dans le point de vue élaboré par les enseignantes. *L'exercice de l'analyse ascendante de la transposition n'est pas partagé* et nous soutenons qu'il est difficilement partageable pour des raisons épistémologiques liées à la nature même du processus de transposition dans les systèmes didactiques, qui se fait à l'insu des usagers (Chevallard, 1985/1991). En revanche, le produit de cette analyse doit être partagé. C'est une condition pour l'ouverture d'un espace interprétatif des pratiques orienté par une finalité commune : celle de produire un enseignement scientifique qui amène les élèves à raisonner sur des faits empiriques à l'aide de

10. Cette forme d'analyse identifie les contraintes de la situation rencontrée par les participants de la relation didactique et les savoirs nécessaires qui en découlent, en suspendant provisoirement les objectifs d'enseignement officiellement déclarés comme « enseignés » dans cette situation. Il est alors possible d'examiner la situation des participants en regard d'une palette de pratiques sociales de référence et donc de qualifier, en creux, comment la transposition didactique a forgé les objets déclarés comme « à enseigner ».

différents modèles, qui devront être explicités et justifiés¹¹. Le partenariat de recherche entre didacticien et enseignantes peut alors commencer sur des fondements explicites pour l'enseignant et les didacticiens, convocables par les uns et les autres à tout moment du processus de recherche.

Dans le processus de recherche ESPE en France, nous avons pu voir que même dans le cas où l'enseignante et le didacticien semblent s'entendre au départ sur l'intérêt de la mise en œuvre d'une démarche d'investigation pour enseigner les sciences, *le partage de significations sur ce que peut et doit recouvrir cette démarche ne va pas de soi*. L'analyse des transactions en classe à partir de la séquence version 1 amène le didacticien à proposer une reconfiguration (et donc à intervenir dans la transposition interne à la classe) qui « précipite » l'expression de l'épistémologie pratique sous-jacente de l'enseignante. Comme dans le cas genevois, c'est seulement au bout de ce processus d'expression et de traduction de l'épistémologie pratique de l'enseignante, que la coopération peut alors véritablement s'installer sur la base d'une mise à l'épreuve empirique des propositions portées par le didacticien.

Dans ces deux processus de recherche, la confrontation de points de vue différents aboutit à une remise en cause de certaines pratiques naturalisées par les enseignantes engagées dans les processus de recherche. Pour ces dernières comme pour les didacticiens c'est un moment délicat, voire inconfortable : l'enseignant (re)découvre sa propre pratique sous un nouvel éclairage et le didacticien doit assumer de « tenir seul la lanterne », car la position institutionnelle de l'enseignant à l'intérieur du système didactique ne facilite pas le changement de point de vue sur les savoirs qui sont enseignés. Le mécanisme de la transposition didactique tend à opacifier les rapports entre les savoirs mis en texte pour un enseignement scolaire et les pratiques sociales hors de l'école. En tant qu'acteur du système didactique, l'enseignant (tout comme l'élève) est contraint par cette mise en texte, qui fonctionne de manière naturalisée dans ses prises de décisions.

Que se passerait-il si le didacticien se refusait à assumer son rôle d'éclairer, pour conserver une certaine symétrie ? Il est toujours possible de réguler sur les dimensions situées de la pratique par un accompagnement du didacticien. Mais si l'enseignant n'a pas accès aux enjeux plus globaux de la transposition qui guident les régulations, le déséquilibre persiste en sourdine, prônant même l'exercice d'une intervention didactique raisonnée et durable dans le temps. La dissymétrie des

11. Pour plus de détails sur la nature de la séquence construite sur la flottaison, et les processus de justification, voir Cordeiro, Ligozat, Thévenaz-Christen, Lambiel et Leutenegger (2013).

postures entre le didacticien et l'enseignant n'est pas dans le fait que le premier disposerait de savoirs « académiques » ou de « ressources théoriques » qui auraient une plus grande pertinence ou légitimité que les savoirs « pratiques » du second. La dissymétrie est dans le fait que le regard sur la transposition didactique de l'enseignant provient d'un point de vue quasi exclusivement *endogène* au système didactique ; tandis que le didacticien exerce la comparaison entre différents systèmes didactiques qu'il étudie et pose un regard systématique sur les effets de la transposition didactique, dont l'enseignant ne peut que s'accommoder par un ajustement de sa pratique. Ainsi, par exemple, l'injonction de « faire faire des hypothèses aux élèves » trouve *une expression pragmatique* dans la lecture de textes documentaires pour « procéder à la vérification ». La composition des injonctions institutionnelles avec les nécessités pratiques évacue en silence la logique de construction d'un raisonnement scientifique, et il devient rapidement impossible depuis l'intérieur du système didactique, d'envisager que les choses puissent être autrement.

L'analyse des deux moments dans des processus de recherche différents, mais guidés par un cadre théorique commun, révèle une forme culturelle d'*iniquité de type herméneutique* (*hermeneutical injustice*) telle que décrite par Glass et Newman (2015) à la suite de Fricker (2007), à propos des conditions de participation des usagers aux pratiques d'élaboration des savoirs dans la société civile. Glass et Newman décrivent principalement deux formes d'iniquités épistémiques : l'une, de type identitaire, est fondée dans un manque de crédit accordé à certaines catégories sociales d'usagers (origine ethnique, genre, profession, etc.) ; l'autre, de type herméneutique, se fonde sur une difficulté de l'usager à décrire et exprimer un vécu, un phénomène auquel il est confronté, etc., soit parce qu'il ne dispose pas individuellement de ressources pour nommer cet élément de son expérience, soit parce que la culture ne dispose pas d'un système de description *ad hoc* pour rendre compte de cette expérience. Les formes d'iniquité épistémique de type identitaire ou herméneutique tendent à péjorer la participation des certains acteurs dans les processus sociaux de construction de connaissances.

Dans le cas de la recherche RMDP, comme dans celui de la recherche ESPE, les questions soulevées et les savoirs apportés par les chercheurs produisent un déséquilibre dans la relation avec les praticiens. Une iniquité herméneutique apparaît dans le fait que l'enseignant ne dispose pas des ressources interprétatives qui lui permettraient de rendre intelligible la logique des savoirs, au-delà de la singularité du processus de transposition dans lequel il est pris. Nous constatons que la construction d'une question scientifique et son étude en classe est un objet d'enseignement particulièrement résistant, dans les deux contextes institutionnels considérés (Genève et France). L'iniquité herméneutique ne se situe pas

– ou pas seulement – dans la maîtrise d’outils conceptuels pour « voir » les effets de la transposition, pour analyser les raisonnements d’élèves dans les transactions en classe ou encore pour concevoir des séquences d’enseignement suffisamment robustes. L’iniquité herméneutique se niche au cœur même de la mise en texte des objets à enseigner, et donc des modes de désignation institutionnels des savoirs. Dit autrement, cette iniquité concerne l’accès aux nécessités épistémologiques qui façonnent les savoirs scientifiques, et qui disparaissent dans la mise en texte du savoir à enseigner. Ce n’est pas un manque de savoirs scientifiques de la part des enseignants, mais un manque de savoirs sur les conditions qui permettent de problématiser les objets de savoirs scientifiques du curriculum ; savoirs qui sont générés par un ajustement entre les observations dans le monde empirique et le monde des modèles disponibles (Tiberghien et al., 2009). Nous soutenons que le didacticien doit partager ses savoirs sur les conditions de cette problématisation avec les enseignants, pour que la coopération entre le didacticien et l’enseignant fonctionne dans le processus de construction de ressources.

Dès lors, engager un processus de recherche coopératif en didactique revient – d’un point de vue méthodologique – à accompagner un *processus de dévolution du problème d’enseignement* qu’il s’agit de co-situer selon des modalités de travail partagé. Ce processus de dévolution passe par l’élaboration délibérée d’un espace interprétatif partagé comme lieu d’expression d’une forme de justice épistémique (Fricker, 2007).

EN GUISE DE CONCLUSION

L’adoption du cadre théorique de la transposition didactique par les didacticiens français et suisses romands a des conséquences importantes sur la manière de penser le partage des savoirs dans les recherches en didactique(s), entre enseignants et didacticiens. Une des principales caractéristiques du processus de transposition est *qu’il fonctionne de manière opaque pour les usagers des systèmes didactiques*, et au premier chef les enseignants, qui en sont pourtant des artisans collectifs au niveau des classes.

En mesurant les effets des choix didactiques sur la construction des savoirs, l’analyse des transactions didactiques dans le cadre de la transposition nous montre que toutes les pratiques ne se valent pas. Dès lors, il nous paraît essentiel de nous demander si le souci du didacticien de « coopérer » ne représente pas au bout du compte une ruse pour imposer des savoirs pour enseigner aux enseignants, afin de faire évoluer des pratiques jugées peu opérantes. Afin d’éviter cette dérive, il importe alors que les acteurs identifient des nécessités pour leur pratique, intrinsèquement liées aux enjeux du savoir à enseigner afin que ce qui se construit

dans la coopération relève de véritables problèmes d'enseignement et d'apprentissage.

Nos deux études montrent que le partage des enjeux de la transposition en termes de savoirs à enseigner est un préalable nécessaire pour que l'accompagnement du chercheur au niveau des gestes pour enseigner relève d'une coopération et non d'une posture surplombante. Finalement, assumer la dissymétrie des positionnements par rapport aux objets à enseigner pourrait bien aboutir à une modalité de partage des savoirs pour enseigner plus équitable que de poser une symétrie *a priori*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique d'aujourd'hui ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 59-72.
- Bednarz, N. (Ed.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Cordeiro, S.G., Ligozat, F., Thévenaz-Christen, T., Lambiel, N. & Leutenegger, F. (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (pp. 255-279) (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Chevallard, Y. (1982). *Sur l'ingénierie didactique* [document de travail présenté à la 2^e École d'été de didactique des mathématiques, Olivet, 5-17 juillet 1982]. Repéré à http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur_l_ingA_c_nierie_didactique_-_YC_-_1982.pdf
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa & F.J. García (Eds.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 705-746). Baeza, Espagne : Universidad de Jaén.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, 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.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice : Power and the ethics of knowing*. Oxford : Oxford University Press.
- Glass, R.D. & Newman, A. (2015). Ethical and epistemic dilemma in knowledge production, addressing their intersection in collaborative, community-based research. *Theory & Research in Education*, 13(1), 23-37.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 7-40) (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Jacobi, D. & Schiele, B. (1990). La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 91(1), 81-111.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.

- Ligozat, F. (2011). The determinants of the joint action in didactics : The text-action relationship in teaching practice. In B. Hudson & M.A. Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation : Didactics, learning and teaching in Europe* (pp. 157-176). Opladen : Barbara Budrich Publishers.
- Marlot, C. (2009). Glissement de jeu d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP. *Revue Aster*, 49, 109-136.
- Marlot, C. & Morge, L. (2015). Des normes professionnelles à caractère doxique aux difficultés de mise en œuvre de séquences d'investigation en classe de sciences : comprendre les déterminations de l'action. *Recherches en éducation* [en ligne], 21, 123-137. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article308>
- Marlot, C. & Morge, L. (Eds.). (2016). *L'investigation scientifique et technologique : comprendre les difficultés de mise en œuvre pour mieux les réduire*. Rennes : PUR.
- Marlot, C. & Toullec-Thery, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation (RCE) / Canadian Journal of Education (CJE)* [en ligne], 37(4). Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1698>
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Mercier, A. (2003). Une introduction à l'observation du didactique dans les situations ordinaires. *Les sciences de l'éducation en questions, Cahier 51*, 1-62.
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90.
- Orange, C. (2003). Investigations empiriques, construction de problèmes et savoirs scientifiques. In C. Larcher & M. Goffard (Eds.), *L'expérimental dans la classe. Enjeux, références, fonctionnements, contraintes* (pp. 59-84). Lyon : INRP.
- Perrin-Glorian, M.-J. (2011). L'ingénierie didactique à l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement des ressources et formation des enseignants. In C. Margolinas et al. (Eds.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques. Actes de la XV^e École d'été de didactique des mathématiques* (vol. 1, pp. 57-78). Clermont-Ferrand : La Pensée Sauvage.
- Robert, A. & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Roditi, E. (2015). Recherches sur les pratiques enseignantes et relations chercheurs-praticiens. *Carrefours de l'éducation*, 39, 55-68.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251) (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 1(2), 9-35.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J. Friedrich & J.-M. Baudouin (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224) (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM Mathematics Education*, 45, 1031-1043.

- Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la Course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Tiberghien, A., Vince, J. & Gaidioz, P. (2009). Design-based research : Case of a teaching sequence on mechanics. *International Journal of Science Education*, 31(17), 2275.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.

La coopération entre professeurs et chercheurs pour la conception, la réalisation et l'observation d'un enseignement en mathématiques : une double interaction didactique ?

Serge Quilio* & Mireille Morellato**

***Université de Nice Sophia Antipolis**

****CREAD, Université de Bretagne occidentale**

Cet article propose d'envisager la question de la coopération entre des professeurs d'école et des chercheurs. Nous ne prétendons pas poser ici des assertions de portée générale car les conditions institutionnelles de cette coopération sont rares. Il s'agit de montrer, dans le contexte très spécifique d'une coopération de plusieurs années entre des professeurs des écoles et des didacticiens des mathématiques, comment cette coopération peut s'appréhender. Nous décrirons donc tout d'abord le dispositif qui permet la réalisation d'enseignements expérimentaux dans une école primaire de Marseille (France) et préciserons alors en quoi nous pouvons considérer l'existence d'une valence didactique des interactions coopératives observées.

Après avoir précisé le contexte empirique de l'étude, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse révélés par l'analyse d'un temps de travail collectif.

En conclusion, nous envisagerons la portée de nos analyses à travers les connaissances produites par l'interaction entre chercheurs et professeur d'école. Nous reviendrons notamment sur ce qui fait la spécificité de la posture de chacun, en regard de la nature des savoirs construits dans cette interaction.

LE CADRE GÉNÉRAL DE LA COOPÉRATION ENTRE PROFESSEURS DES ÉCOLES ET DIDACTIENS DES MATHÉMATIQUES

La coopération entre professeurs et chercheurs que nous décrivons s'exerce dans une école primaire d'un quartier populaire de Marseille, l'école Saint Charles, qui appartient depuis 2009 au réseau des lieux d'éducation associés (LéA) à l'Institut français de l'éducation (IFÉ). Dans ce lieu, tous les professeurs de l'école coopèrent sur un temps long avec des didacticiens des mathématiques et mettent en œuvre tout l'enseignement en mathématiques, du cours préparatoire jusqu'au cours moyen 2. Chercheurs et professeurs y partagent la finalité d'un enseignement le plus à même à construire un apprentissage des nombres et de leurs usages au bénéfice du plus grand nombre d'élèves, en s'appuyant sur des choix didactiques spécifiques tels que ceux issus des travaux initiés par Brousseau (1998) au Centre pour l'observation et la recherche sur l'enseignement des mathématiques (COREM). Ces travaux en didactique des mathématiques ont eu pour fonction la production volontaire de certains phénomènes didactiques, visant à une meilleure compréhension du fonctionnement des situations didactiques. Ils ont aussi pu démontrer dans l'école associée au COREM, non seulement la capacité des enseignements ainsi imaginés à augmenter la fiabilité et la maîtrise technique des opérations de calcul des élèves, mais aussi à leur faire connaître les structures mathématiques qui permettent de contrôler les situations. Cependant, la réalisation de ce type d'ingénierie dans le contexte actuel est délicate pour un professeur non acculturé à des dispositifs (Quilio, 2008), même si on peut montrer qu'elle peut par exemple prendre en compte l'hétérogénéité des élèves (Leutenegger & Quilio, 2013).

Dans ce LéA, les didacticiens et les professeurs fonctionnent sous un mode coopératif (Sensevy, 2011 ; Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013). La coopération permise par le lieu d'éducation permet aux chercheurs comme aux professeurs d'apprendre, chacun selon son optique professionnelle, le système de contraintes qui pèsent sur le système didactique et sur les décisions d'enseignement. Sous cette description, il y a ainsi potentiellement du didactique dans la coopération entre professeurs et chercheurs : chacun fait « quelque chose » qui a pour résultat que l'autre apprend quelque chose (Chevallard, sous presse), et nous allons tenter de montrer que c'est cette dimension didactique des interactions qui fait la force du lien de la coopération à long terme.

LA PART DU DIDACTIQUE DANS LA COOPÉRATION

Le travail coopératif s'inscrit non seulement dans une logique d'identification et de compréhension théorique et pratique des contraintes qui agissent sur la réalisation effective en classe, mais encore de compréhension des libertés qu'il est possible d'y prendre.

Nous nous sommes donc attachés à l'observation des formes de travail de ce collectif qui s'organise chronologiquement de la façon suivante. Dans le premier temps de la coopération, chercheurs et professeurs du LéA Saint Charles sont en quelque sorte en possession de *plans*, le texte des ingénieries de recherche publiées par Brousseau et son équipe. Ces plans permettent à l'équipe de réfléchir sur un premier travail de préparation, réalisé par le professeur qui a la charge de la mise en œuvre dans sa classe. Des observations de ces réalisations en classe produisent ensuite diverses traces telles que des captations vidéo des séances, fiches d'observations rédigées par les professeurs ou les chercheurs, comptes rendus du professeur qui a réalisé les leçons. Cette mémoire des mises en œuvre met ainsi à disposition des ressources nécessaires à l'observation et à l'analyse collective, conduite de façon systématique lors de réunions de travail. Ce sont ces temps, au cours desquels le collectif interroge les décisions prises par le professeur en classe, que nous envisageons de décrire relativement à ce que chacun peut en apprendre, selon sa position de professeur ou de chercheur.

LA COOPÉRATION COMME COLLECTIF DE PENSÉE

Dans ces moments de travail collectif, les faits remarquables rapportés par le professeur qui a conduit les leçons, ou les questions des observateurs consignées dans une fiche d'observation (figure 1) fournie par les chercheurs, initient l'identification de ce que nous appelons des faits didactiques dont nous avons des traces permettant a minima d'invalider certaines interprétations de gestes d'enseignement et de leurs effets. Nous pouvons alors interroger les choix d'action préalables du collectif et les actions en situation du professeur, au regard du problème commun d'un meilleur enseignement des mathématiques, réalisé au bénéfice de tous les élèves.

Figure 1 : Fiche vierge d'observation d'un fait didactique

**FICHE D'OBSERVATION
D'UN FAIT DIDACTIQUE EN MATHÉMATIQUES :**

Observateur :

Conditions de l'observation :

- Lieu :
- Date :
- Durée approximative :
- Matériaux recueillis :

Intitulé officiel de l'activité :

Acteurs :

Matériel utilisé :

Description du fait didactique :

- Contexte, déroulement succinct :
- Épisode choisi : (en rapport à un fait qui a étonné ou questionné l'observateur)

Nature du questionnement engendré par cette observation :

C'est pendant ces temps de travail qui réunissent des professeurs et des chercheurs, qu'un collectif de pensée (Fleck, 2008) se met en œuvre pour traiter ensemble et depuis sa position des questions posées par l'observation, proposer des éléments de réponse à partir des faits collectivement produits, et enquêter sur des formes alternatives de réalisation d'enseignement.

Ce processus suppose des outils de pensée que le collectif partage. Ces outils sont principalement fondés sur l'idée que les mathématiques sont un ensemble consistant de systèmes de représentations (Brousseau, 2004 ; Mercier, 2015). Ceux-ci sont mis au cœur de l'enseignement par des choix de transposition didactique qu'il s'agit d'interroger, et ils sont convoqués par le collectif professeurs-chercheurs pour rendre compte du rapport des élèves aux objets enseignés (matériels et symboliques, dans un mouvement de modélisation) et de l'évolution de ce rapport comme effet des situations didactiques mises en œuvre.

Le collectif de pensée dont nous observons le fonctionnement a, pourrait-on dire, *un pied dans la pratique et l'autre dans la théorie*. Quel peut être alors le bénéfice que chacun, dans sa position, tire de cette collaboration et qu'apprend-il pour l'exercice de sa profession ?

LE CADRE THÉORIQUE DIDACTIQUE DE L'ÉTUDE

Nous étudions ces questions dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD), dans le prolongement des études du fonctionnement des systèmes didactiques dans des contextes d'enseignement ordinaires (Schubauer-Leoni, 1986 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005 ; Sensevy, 2011 ; Sensevy & Mercier, 2007). Pour la TACD, les interactions qui permettent une coopération demandent une finalité partagée, une action conjointe, fondée sur des transactions¹² autour d'objets de savoir. Ces transactions bâtissent progressivement un arrière-plan de significations communes permettant de prendre en compte l'action d'autrui pour coordonner ou ajuster son action dans une situation spécifique et institutionnelle, et de produire des inférences partagées avec les autres acteurs des situations rencontrées.

L'identification des contenus de savoir et du rapport à ces contenus permet de décrire l'action conjointe d'enseignement dans un collectif à visée didactique (Sensevy & Mercier, 2007). Mais la question est ici de savoir qui enseigne quoi, et à qui.

12. Le terme transaction précise en TACD qu'agir dans le monde c'est agir conjointement. Ce qui suppose une relation à la fois à l'environnement et à autrui.

LE CONTEXTE D'ÉTUDE DE LA QUESTION

Nous présentons l'analyse d'une réunion de travail collectif portant sur une série de leçons traitant d'un vaste ensemble de problèmes, série appelée « résolution de problèmes de division ». Cette série est destinée à la classe de cours moyen deuxième année (enfants de 9 à 10 ans). Elle a été mise en œuvre durant deux années scolaires successives (2012-13 et 2013-14). La réunion que nous étudions s'est déroulée le 8 avril 2014 et l'intégralité de son contenu a été conservée sous la forme d'un enregistrement vidéo. Les participants¹³, désignés par leurs initiales, sont répartis de la façon suivante :

- six professeurs de l'école, maîtres-formateurs : KF, CG, DR, BM et VI (le professeur de la classe de CM2) et la directrice de l'école (PV) qui est déchargée de classe ;
- trois chercheurs en didactique des mathématiques : AM, SQ, KMF ;
- trois doctorants qui sont aussi des professionnels de l'éducation, un professeur des écoles (MM), un professeur de mathématiques en collège (KD) et un inspecteur de l'Éducation nationale (AY).

Une ingénierie didactique comme condition de transposition

La série d'enseignements qui fait l'objet du travail collectif lors de la réunion se présente sous la forme d'une banque de « problèmes à énoncé¹⁴ » destinés à l'étude des divers « sens de la division ». Ces problèmes sont organisés en catégories, correspondant d'abord aux différentes conceptions de la division repérées par Brousseau (1988) : les partages (ex. la répartition globale égalisée) ; la recherche du terme inconnu d'un produit (ex. le partage retrouvé) ; la division fraction (ex. le partage de l'unité) ; l'application linéaire (ex. la recherche du correspondant de 1), mais aussi aux valeurs des variables didactiques que sont les grandeurs relatives impliquées dans ces quatre grands types de problèmes.

Ces problèmes sont proposés aléatoirement aux élèves qui possèdent déjà la technique opératoire, afin qu'ils les étudient et pour cela, qu'ils cherchent à les regrouper en classes de problèmes. Pour l'élève, il s'agit donc d'échapper à l'application d'une procédure de calcul pour aller vers l'étude des manières de traiter les problèmes d'une même catégorie. Pour le professeur il s'agit d'organiser une évolution du rapport aux problèmes pour passer d'une action directe, le calcul du résultat d'une opération, vers une étude des manières de les traiter selon les éléments apportés dans les énoncés.

13. Les auteurs de l'article ont eux-mêmes participé à cette réunion.

14. Nous appelons « problème à énoncé » une situation didactique en mathématiques proposée aux élèves sous la forme d'un texte rendant compte d'une situation de la vie quotidienne. Cette situation lui permet de rencontrer une question mathématique.

Analyse a priori du problème à énoncé réalisé en classe

Le problème proposé comme sujet du travail collectif est le suivant : « Un automobiliste parcourt 327 km en 2 heures et 35 minutes. À vitesse constante, en combien de temps a-t-il parcouru 100 km ? ».

Si nous reconnaissons là ce qu'on appelle un problème de proportionnalité, comment ce problème peut-il être traité comme tel par des élèves de CM2 ? Comment peut-il être reconnu comme faisant partie de la catégorie des applications linéaires ?

Plusieurs connaissances peuvent être sollicitées pour trouver la durée d'un parcours de 100 km, au delà de la transformation des heures en minutes pour éviter le calcul avec un nombre complexe :

- L'appel à la fonction qui transforme une durée en distance sous la forme :

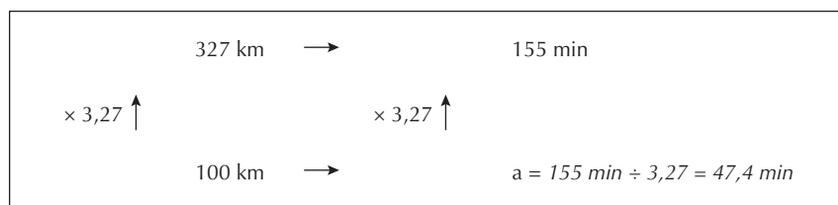
$$f(x) = a x, \text{ soit ici}$$

$$327 \text{ km} = a \cdot 155 \text{ min}, \text{ qui donne } a = 327 \text{ km} / 155 \text{ min}$$

La structure mathématique générique de cette solution est une fonction linéaire dont le coefficient est une mesure quotient, une vitesse. L'étude des fonctions entre espaces de mesures n'est pas au programme, elle est difficilement accessible et couteuse en temps d'enseignement (Brousseau & Brousseau, 1987).

- L'appel à un opérateur scalaire exprimant le rapport entre des mesures de grandeurs de même espèce (deux distances ou deux durées). La relation de 100 km à 327 km est semblable à la relation de 2 h 35 min à « a », elle se réalise avec les opérateurs inverses l'un de l'autre « $\times 3,27$ » ou « $\div 3,27$ ». Le raisonnement relève alors de la proportionnalité (figure 2).

Figure 2



- L'utilisation d'un traitement arithmétique de la situation par le passage à l'unité 1 km. Le passage par l'unité correspond à la recherche d'un cas pour lequel la valeur de l'opérateur et le nombre par lequel on multiplie sont les mêmes (figure 3).

Figure 3

	327 km	→	155 min
$\times 3,27 \uparrow$			
	1 km	→	$a = 155 \text{ min} \div 327 = 0,474 \text{ min}$
	100 km	→	$(155 \text{ min} \div 327) \times 100 = 47,4 \text{ min}$

- Une organisation des données comme celle que nous produisons ici permet alors de trouver les mesures pour n'importe quelle autre mesure de grandeur :

$$102 \text{ km} \quad \rightarrow \quad (155 \text{ min} / 327) \times 102$$

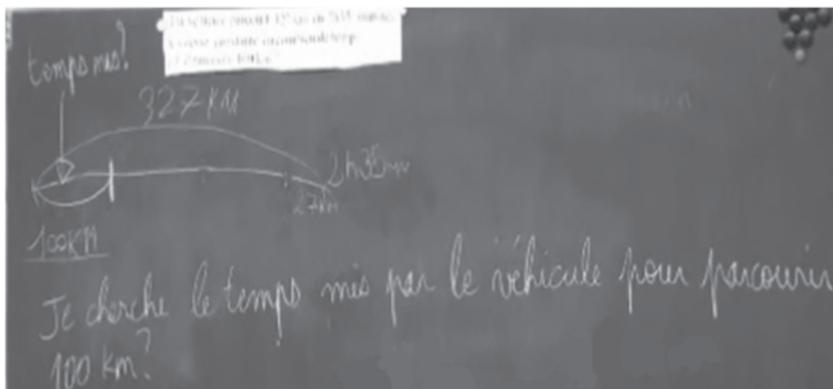
$$300 \text{ km} \quad \rightarrow \quad (155 \text{ min} / 327) \times 300$$

L'analyse *a priori* montre l'étendue du curriculum scolaire potentiellement concerné par ce problème de proportionnalité, de la fin de l'école primaire jusqu'à la classe de 4^e au collège.

Voici deux représentations utilisées dans la classe de CM2 lors de la leçon. Elles apparaissent dès le début de la réunion, nous les commenterons à la suite :

- La première représentation (figure 4) est un schéma-ligne : y figurent la distance de 327 km « grand pont », la distance de 100 km « petit pont » en dessous, une flèche indique le segment représentant le temps mis pour parcourir 100 km qui est la donnée à trouver sachant que le segment complet représente le temps de 2 h 35 min. La représentation permet d'imaginer les rapports proportionnels.

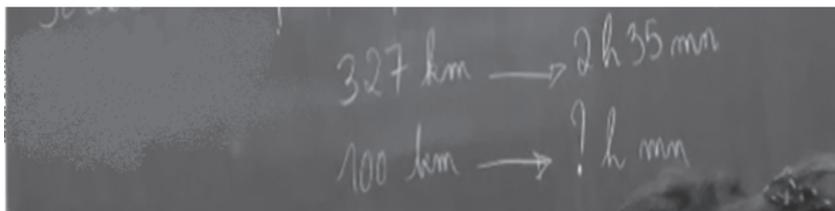
Figure 4



On aperçoit des traces de marques sur la ligne qui la décomposent en « $3 \times 100 \text{ km} + 27 \text{ km}$ », traces qui font appel à des connaissances mathématiques sur les nombres et leurs relations en convoquant éventuellement l'ordre de grandeur (327 c'est approximativement trois fois plus que 100). C'est une façon d'estimer un rapport entre les données du problème au niveau mathématique, de voir que 100 « est contenu » approximativement trois fois dans 327. Ce « schéma-ligne » permet donc non seulement de construire un premier rapport entre mesures de grandeurs de même espèce (les deux distances) mais aussi de représenter la situation elle-même en organisant les données les unes par rapport aux autres (327 km et 2 h 35 représentent le tout ; 100 km et la durée à trouver en sont une partie). Il vient d'un choix raisonné portant sur les représentations à privilégier comme supports du raisonnement arithmétique. Une reformulation de la question sépare les deux représentations.

- La seconde représentation proposée (figure 5) est plus traditionnelle pour les relations linéaires entre deux espaces de mesure. Elle organise les données en mettant en relation des grandeurs d'espèces différentes (distance parcourue et temps mis à la parcourir) par l'intermédiaire d'une flèche traduisant leur lien. Elle dispose dans l'espace du tableau, l'une sous l'autre, les données d'une même espèce de grandeur.

Figure 5



Les représentations partagées portent des formes langagières et dénotent les savoirs à mobiliser, elles supportent des formes de raisonnement normalisées (Matheron & Mercier, 2004). La professeure de la classe, VI, donnera au groupe une explication sur les flèches et sa préférence pour l'une des deux formes de représentation, qui vient de la nécessité, pour elle, de passer par la réduction à l'unité (VI Tdp 23 : le schéma ils comprennent mieux la situation / mais eux pour mieux voir au niveau peut-être de l'opération ou qu'on ne peut pas passer directement de 327 à 100 mais qu'il faut passer par l'unité le deuxième est plus clair).

Les choix de transposition didactique faits par le collectif proposent des représentations stables, des représentations efficaces pour une grande classe de problèmes, et contraignent l'enseignant, qui aurait tendance

comme c'est ordinairement le cas à proposer des tracés *ad hoc*, en support aux discours explicatifs. Nous reviendrons plus loin dans l'analyse sur le rôle des représentations dans la constitution des choix didactiques débattus par le collectif.

ANALYSE DES TRANSACTIONS

Constitution des données pour l'analyse

Le travail d'analyse empirique repose sur l'enregistrement vidéo d'une réunion du travail collectif, qui donne accès à des traces de la réalisation effective. Cet enregistrement permet une observation différée soumise à un questionnement. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel *Transana* (Fassnacht & Woods, 2001), dont les caractéristiques peuvent être adaptées à l'analyse des pratiques de classe (Givry & Tiberghien, 2012 ; Ligozat, 2008 ; Seck, 2011 ; Veillard & Tiberghien, 2013). Dans un premier temps le logiciel a été utilisé pour la transcription des échanges et l'archivage des films des réunions dans une base de données. Dans un second temps, nous avons utilisé la fonction de découpage de la transcription par des indicateurs temporels que nous avons insérés dans le corps du texte. Ces marqueurs délimitent des épisodes (sous forme de clips vidéo). Nous définissons ces épisodes comme un ensemble cohérent d'actions produites par les transactants et formant pour l'observateur une unité de sens descriptible. Les enjeux des interactions langagières sont reconstruits à partir d'une vision synoptique de la suite des épisodes, qui forme une chronique de la séance de travail.

Traitement des données

Nous prenons appui sur les travaux en didactique comparée (Ligozat, 2008 ; Ligozat & Leutenegger, 2008 ; Marlot, 2007 ; Mercier & Quilio, 2013 ; Quilio, 2008) pour construire une réduction des données selon un *principe synoptique*. La vision synoptique est une vision d'ensemble qui consiste en « un arrangement possible des faits en vue de les penser » (Glock, 2003, p. 585) et permet de voir d'un coup d'œil l'ensemble d'une observation. C'est donc une méthode qui permet la description rapide d'un vaste ensemble de données et ouvre des relations nouvelles par l'organisation des faits qu'elle supporte.

Elle consiste dans un premier temps à découper le texte des échanges en épisodes, par un repérage des transactions qui sont en rapport à la question qui nous intéresse, celle de la construction d'un usage commun

des objets de l'action, puis à décrire ces épisodes dans une formulation qui respecte la compréhension des actions en utilisant les descripteurs de l'action conjointe.

Un premier point de vue de l'ensemble de la séance

L'examen de l'ensemble des échanges de la réunion permet de distinguer trois grands moments :

- premier moment : de 0 min à 16 min 50, échanges sur des informations diverses d'ordre administratif et organisationnel ;
- deuxième moment : de 16 min 50 à 59 min 36, exposé par le chercheur (AM) sur l'observation d'un fait didactique ;
- troisième moment : de 59 min 37 à 1 h 58 min 12, analyse collective d'un fait didactique à partir de la fiche d'observation d'un fait didactique lié au problème « 327 km parcourus en 2 h 35, combien pour 100 km ».

Analyse de la chronique

C'est ce troisième moment de la séance dont nous allons analyser la chronique. Il est fondé sur une fiche d'observation produite par un des professeurs de l'école (voir annexe) qui comporte la question suivante :

Nature du questionnement engendré par cette l'observation :

Toute représentation entraîne une procédure de résolution.

*Question sur la direction de l'étude : comment travailler avec le modèle ?
(et faire sens)*

Passe par « qu'est-ce qui fois 100 fait 327 » ?

La chronique qui décrit l'étude collective de la question posée par ce professeur met en évidence un déroulement selon trois actes.

Premier acte : la question du choix du mode de résolution

Dans le premier acte de la chronique (Tdp 130 à 169), comme l'enseignement n'est pas déterminé par avance et qu'il est conduit sous la responsabilité du professeur présent lors des réunions, la première donnée présentée au collectif chercheurs-professeurs est le tableau

noir. Mais le tableau ne suffit pas à montrer l'enseignement et chacun s'interroge. Les participants commentent la production collective au tableau noir et celle d'un groupe d'élèves. C'est seulement au bout d'un peu plus de douze minutes que le collectif identifie le problème qui lui est rapporté (extrait n° 1). À ce moment en effet les participants reviennent aux données correspondant à l'hésitation entre deux modes de résolution, l'opérateur scalaire ($\times 3,27$) et le passage par l'unité (1 km) :

Extrait 1

130.	AM : donne-nous l'épisode
131.	MM : l'épisode c'est ce groupe-là où intervient le prof [recherche extrait des commentaires de la production des élèves] [lecture par les participants]
132.	AM : est-ce qu'il y a une division ?
133.	VI : en fait ils ont divisé 327 par 100
134.	MM : ils ont divisé 327 par 100
135.	AM : et ils ont trouvé 3,27 en bas ?
136.	MM : oui / et ils ont bien posé [la potence]
137.	SQ : c'est avec V. / s'ils ne trouvent pas que 327 divisé par 100 ça fait 3,27 ça va chauffer (rires)
138.	VI : n'importe quoi
139.	MM : la maîtresse leur dit / on cherche comment on passe de 327 à 100
140.	VI : et ils m'ont écouté ?
141.	MM : et donc y a un enfant qui remarque / que l'opérateur ça peut être ni 100 ni 3 / mais c'est proche puisqu'il y a un élève qui répond / presque
142.	VI : mais je m'en suis souvenue de l'année dernière / ils avaient dit tu divises par 3 / et tu [SQ] leur avais montré que ça faisait 109 / 327 divisé par 3 / et donc leur dire ben vous n'êtes pas très loin / c'est proche de 3 / ça les a aidés / et moi je m'en suis bien souvenue
143.	MM : et donc finalement ils proposent 3,27 comme opérateur
144.	VI : mais c'est idiot / je leur ai dit c'est pas faux / mais c'est même complètement juste
145.	MM : mais c'est un peu ce que vous avez fait [sur l'affiche] / si on met l'opérateur divisé par 3,27 on va trouver 100
146.	VI : mais ça toute la classe ne l'a pas compris

Si la démarche suivie par les élèves fait appel à des connaissances sur les relations entre les nombres (Tdp 133), son enseignement est orienté par les difficultés de compréhension que cette démarche crée auprès de certains élèves (Tdp 146) et non par un choix relatif aux connaissances mathématiques en mesure de contrôler la situation (Tdp 144).

La suite révèle l'incertitude du professeur comme de l'observateur quant à la structure mathématique qui est en arrière-plan des situations de proportionnalité : (VI – Tdp 155) : oui c'est pour ça qu'ils l'ont expliquée à la classe / c'est pour ça bon que j'aurais dû leur dire c'est juste / c'est pour ça que je leur ai dit que ce n'était pas faux » ; « en fait la question c'est euh / VI : comment travailler avec le modèle).

Deuxième acte : la discussion des enjeux mathématiques pour construire l'enseignement

L'entrée dans le second acte de l'interaction débute par une intervention longue et dense du chercheur AM qui introduit les enjeux mathématiques portés par le problème qui est posé aux élèves :

Extrait 2

170.	AM : <u>Il y a un vrai problème dans les questions de proportionnalité</u> / dans le fait même de les appeler proportionnalité / <u>c'est-à-dire que les raisonnements proportionnels sont en fait des raisonnements sur des fonctions</u> / et on s'en rend pas compte parce que ça ne fonctionne pas du tout au programme à ce niveau-là / et donc on a inventé des trucs arithmétiques pour raisonner sur des choses qui sont des fonctions / sans voir que c'est des fonctions / (...) / <u>et quand on cherche le coefficient qui ferait passer de à / c'est le coefficient d'une fonction linéaire / c'est-à-dire $y = 3,27x$ / (...) / et tu aurais tous les problèmes qui se résolvent et tu comprendrais qu'il y a toujours le même opérateur et que c'est ça le raisonnement proportionnel / (...) / alors le traitement arithmétique de cette catégorie de problèmes c'est de se ramener à 1 / c'est-à-dire en gros de chercher un cas et l'endroit où la fonction et le nombre seront les mêmes / en partant pour 1 la valeur de l'opérateur et le nombre par lequel on multiplie sont les mêmes / donc on cherche un nombre et on ne dit plus qu'on cherche un opérateur / donc on cache le truc / alors ce qui est intéressant moi je trouve et qui mérite formation c'est que on voit les élèves qui cherchent la fonction / et le professeur qui a une technique qui vise à chercher un nombre parce que les fonctions c'est au-delà de ce qu'on est supposé pouvoir penser / (...)</u>
------	--

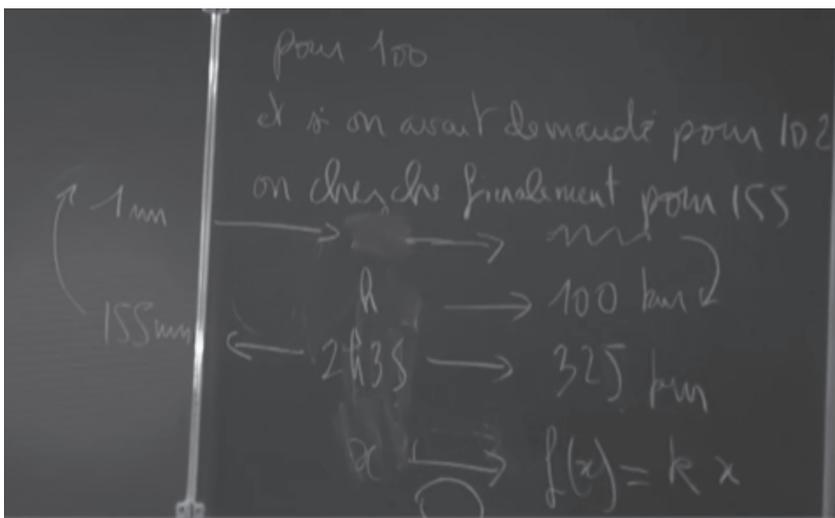
AM soumet à l'examen des membres du collectif les enjeux mathématiques. Il revient à la structure mathématique générique de la solution au problème posé, les applications linéaires, qu'il situe par rapport aux modalités de résolution communément utilisées ou reconnues au niveau de l'école primaire comme la technique de calcul de la règle de trois, le passage par un coefficient de proportionnalité, par un opérateur, par l'unité. Il déploie ainsi toute l'organisation des savoirs attachée à ce type de problème et son étendue curriculaire dans l'enseignement. VI, le professeur qui a mis en œuvre la séance, ne saisit pas le bénéfice de ce raisonnement par les enjeux de savoirs qui ne correspond pas à ses attentes pour son enseignement. Ces dernières restent dirigées par les facilités de compréhension

des élèves. Le professeur reste dans ses positions antérieures et l'exprime dans ces termes :

VI : **j'ai pas tout compris / je suis pas matheuse** / mais par contre ce que les élèves ont compris / enfin comprennent petit à petit / c'est que l'avantage de passer par l'unité c'est que ça peut leur permettre de donner pour n'importe quel nombre demandé (VI – TdP 171)

AM produit alors une nouvelle représentation au tableau noir pour expliciter le raisonnement par les enjeux de savoirs (figure 6). Le schéma proposé intègre dans un même espace les grandeurs distance et temps. Les données organisées horizontalement (les heures indiquant les km) montrent la fonction linéaire et son coefficient (vitesse) qui transforme des heures en minutes. Les flèches verticales (155 vers 1 min) montre le passage par un opérateur scalaire et l'appel aux sous-unités de temps (155 minutes vers 1 min ; X vers 100 km).

Figure 6



Cette nouvelle représentation montre l'isomorphisme des deux espaces (temps, distance) exprimée par AM. Son explicitation collective permet alors d'éclairer les deux raisonnements possibles selon la fonction ou selon l'opérateur. Mais il met aussi en évidence une grande dissymétrie du point de vue des connaissances en arrière-plan du problème posé aux élèves entre professeurs et chercheurs (VI-TdP 192 : ah la la / je savais pas tout ça). Cela va provoquer une demande de retour à une solution permettant de produire un enseignement par KMF :

KMF : je suis d'accord / que le prof soit en mesure d'y répondre je suis d'accord / après la question c'est de savoir est-ce que / **il le présente ou est-ce qu'il le présente et il attend des élèves qu'ils soient capables de le faire** (Tdp 275).

Troisième acte : la direction de l'enseignement guidée par les enjeux de savoir

Le troisième acte de la chronique de l'étude collective (Tdp 278 à 359) initie alors l'effort vers une solution d'enseignement qui tiendrait compte des enjeux de savoir identifiés collectivement. AY propose d'orienter l'action des élèves en se reposant sur deux conceptions de la division déjà connues des élèves, à savoir la recherche de la valeur d'une part dans un premier temps puis le nombre de parts dans un second temps. Cette orientation de l'action, soutenue par un rappel de la fonction des représentations par le chercheur SQ, va concourir à l'émergence d'un partage d'un rapport aux représentations pour la fabrication d'un enseignement. L'épisode commence ainsi :

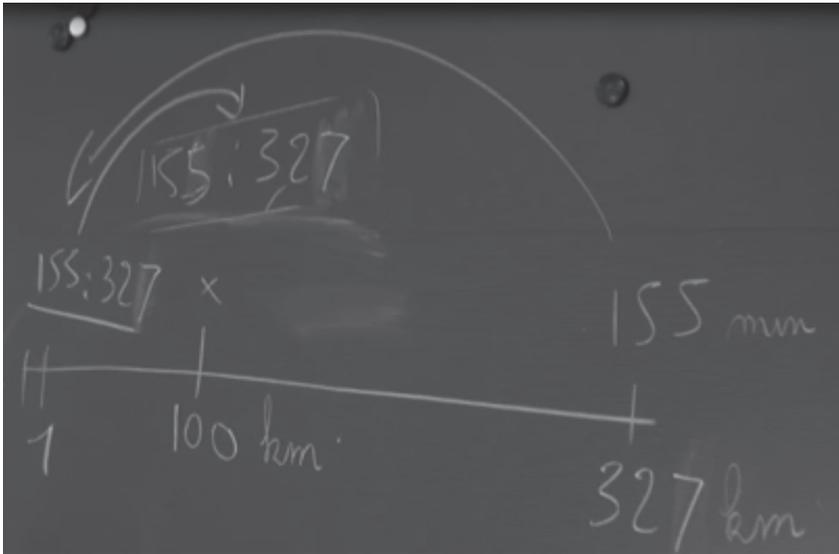
Extrait 3

278.	AY : ce que je voudrais dire / en me remettant en mémoire ce que j'ai vécu dans la classe de VI. l'année dernière et à suivre les commentaires / ça se passe <i>grosso modo</i> sur le même itinéraire sur le même chemin / les élèves sont arrivés à trouver deux grandes classes de problèmes / la recherche de l'unité / d'une part ou le nombre de parts
279.	AM : là c'est pas une part
280.	AY : non c'est pas une partition / (...) / ce qu'on vient de voir rejoint les deux problèmes et les élèves peuvent peut-être le comprendre en imaginant l'énoncé comme deux énoncés / l'un qu'on sait résoudre parce qu'il appartient à une classe / la recherche de l'unité / et le deuxième qu'on sait résoudre parce qu'à partir de l'unité on peut chercher alors soit le nombre d'heure parce qu'on sait pour 1 km le temps qu'on va mettre soit le nombre de km parce qu'on sait euh le temps parce qu'on sait combien on a mis pour 1 km / et on le traite en deux problèmes séparés / dans un premier temps pour le présenter pour le faire comprendre
281.	VI : c'est comme s'il y avait deux questions / la première (inaudible)
282.	AY : pour le faire comprendre / on n'est pas au niveau de la proportionnelle et du sous-jacent / on voit à quoi on est ramené en deux étapes / et c'est une façon de comprendre peut-être
283.	KMF : oui on peut voir en deux étapes

Les interactions collectives se centrent maintenant sur la compréhension non plus du seul point de vue des professeurs et des chercheurs mais de celui des élèves (Tdp 280). La dernière intervention de KMF (Tdp 283) va provoquer la recherche d'une représentation efficace de ce problème, du

point de vue de l'enseignement comme des enjeux de savoir. Le chercheur AM propose alors une nouvelle représentation de schéma ligné (figure 7) inspirée de la proposition de AY.

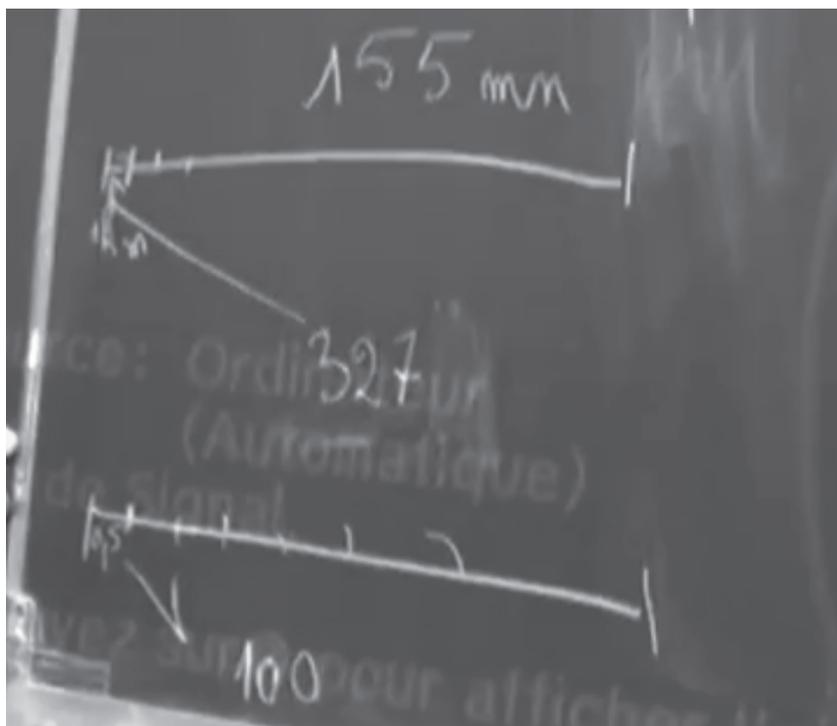
Figure 7



Cette représentation reprend l'idée d'un raisonnement pour la résolution par les élèves, à la fois sur les distances et sur le temps, dans lequel l'opérateur disparaît. Mais cette solution vient à l'encontre des usages installés dans la classe pour le schéma-ligné (KMF Tdp-323 : c'est pas ce qu'on leur a montré sur le schéma ligné habituel quoi).

KMF reprend alors le raisonnement (Tdp 352-355) en proposant d'utiliser deux représentations successives (figure 8).

Figure 8



La représentation proposée fait apparaître deux lignes l'une sous l'autre. La première permet de montrer le temps pour 1 km par la division de 155 pour 327. Sur la deuxième ligne l'indication du temps pour 1 km et la présence de 100 rendent visible l'usage de la multiplication par 100.

Cet effort collectif de recherche d'une forme de représentation efficace pour l'enseignement, sous le contrôle des connaissances, permet au chercheur AM de repérer à l'issue de ce débat les contraintes des grandeurs relatives qui pèsent sur la réalisation effective de l'enseignement (AM TdP 359 : on commence à comprendre /.../ **ce qui veut dire que on utilise des sous-unités d'un nombre / et le fait qu'on est dans le système décimal** / et on n'est pas dans les nombres réels / donc on a jamais de coefficient autre que décimal / on n'a pas de nombres non décimaux dans ce machin / parce que le jour où t'as un nombre non décimal tu peux plus revenir / enfin / parce que tu obtiens pas un résultat entier / entier en sous-unités / donc ça ne marche que tant que tu peux obtenir

des sous-unités de ton truc / sinon t'es bien obligé de penser coefficient d'une application linéaire / (...) **c'est ça que j'ai pas su trouver tout à l'heure et que ton explication montre bien).**

De même l'étude de la question initialement posée permet à ce moment au professeur VI de signifier que la proposition d'enseignement que la coopération a produite correspond à ses attentes, et de percevoir le bénéfice qu'il peut tirer de diriger son enseignement par des enjeux de savoir (VI Tdp 355 : je voudrais pouvoir m'en servir pour l'année prochaine).

CONCLUSION

L'analyse de la chronique que nous avons menée montre un phénomène didactique dans lequel un professeur apprend à élargir son espace de décision non plus depuis les seules difficultés que crée la démarche auprès des élèves mais à partir des enjeux de savoirs contenus dans le problème posé. La fonction didactique de l'interaction entre professeurs et chercheurs joue aussi auprès du groupe de chercheurs qui ont pu identifier le rôle des grandeurs relatives impliquées dans la compréhension de la résolution. Cette dimension didactique de l'interaction est sans doute une des conditions d'existence d'une coopération sur une durée aussi longue que celle installée dans le LéA Saint Charles. Nous avons pu mettre en évidence l'existence d'un système d'attentes mutuelles entre professeurs et chercheurs qui a permis de réduire une dissymétrie inévitable notamment vis-à-vis des objets de savoir, dès lors que la coopération se constitue entre des professeurs d'école primaire et des didacticiens des mathématiques. De ce point de vue, les représentations comme outil commun de pensée que le collectif se donne apparaissent décisives. Elles ont apporté aux professeurs les moyens d'objectiver les connaissances mathématiques possibles pour le projet d'enseignement et aux chercheurs de repérer les contraintes curriculaires qui pèsent sur les savoirs. Cette dissymétrie, non loin d'être ici un handicap, peut être considérée ici comme un atout dans la mesure où elle rend possible à la fois la construction d'un enseignement effectif et l'analyse collective des conditions de réalisation grâce à la production d'une référence partagée autour des objets de savoir.

La fonction didactique que nous avons mise en évidence reste cependant limitée au phénomène que nous avons analysé et au contexte spécifique d'une coopération de longue durée entre l'ensemble des professeurs d'une école et des didacticiens des mathématiques. Nos premières conclusions sont encore embryonnaires mais elles augurent un chantier de recherche fécond sur l'identification et les fonctions des phénomènes didactiques à l'œuvre dans les coopérations entre enseignants et chercheurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Brousseau, G. (1988). Représentations et didactique du sens de la division. In G. Vergnaud et al. (Eds.), *Didactique et acquisition des connaissances scientifiques* [Actes du colloque de Sèvres, mai 1987] (pp. 47-64). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2004). Les représentations : étude en théorie des situations didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 241-277.
- Brousseau, G. & Brousseau, N. (1987). *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*. Bordeaux : IREM de Bordeaux. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00610769>
- Chevallard, Y. (sous presse). Problèmes d'écologie et d'économie de la recherche en didactique : territorialisation, déterritorialisation disciplinaires et éthos didacticien. In Collectif (Ed.), *Actes de la 18e École d'été de didactique des mathématiques (19-26 août 2015)* (vol. 1). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Fassnacht, C. & Woods, D. (2001, 2013). Logiciel Transana (version 2.52). Wisconsin Center for Education Research, University of Madison (USA). Repéré à <http://www.transana.org/>
- Fleck, L. (2008). *Genèse et développement d'un fait scientifique* (3^e éd.). Paris : Flammarion.
- Givry, D. & Tiberghien, A. (2012). Studying students' learning processes used during physics teaching sequence about gas with networks of ideas and their domain of applicability. *International Journal of Science Education*, 34(2), 223-249.
- Glock, H.-J. (2003). *Dictionnaire Wittgenstein*. Paris : Gallimard.
- Leutenegger, F. & Quilio, S. (2013). Hétérogénéité et attentes différentielles. Une approche de didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 147-165.
- Ligozat, F. (2008). *Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Étude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement/apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisses romandes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève et Aix-Marseille Université.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en didactique des mathématiques*, 28(3), 319-378.
- Marlot, C. (2007). Analyse de l'action du professeur en classe ordinaire formes méthodologiques de réduction du corpus et gestion de la disparité des unités de découpage de l'action. In E.R.D. Lahanier-Reuter (Ed.), *Questions de temporalité, les méthodes de recherche en didactique* (pp. 153-172). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Matheron, Y. & Mercier, A. (2004). Les usages didactiques des outils sémiotiques du travail mathématique : étude de quelques effets mémoriels. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 355-377.
- Mercier, A. (2015). Dessin, schéma, figure : essai sur la formation des savoirs scientifiques. In J. Baillé (Ed.), *Figure : du mot au concept* (pp. 183-203). Grenoble : PUG.
- Mercier, A. & Quilio, S. (2013, avril). *Commentaires sur le diaporama de Francia Leutenegger. L'enquête en méthode. Questionner les pratiques éducatives*. 5^e session du séminaire « Éducation et Sciences de l'apprendre », ENS-IFÉ Lyon. Repéré à http://www.canalu.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/commentaires_sur_le_diaporama_de_francia_leutenegger.13427
- Quilio, S. (2008). *Contribution à la pragmatique didactique. Une étude de cas dans l'enseignement des nombres rationnels et décimaux à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.

- Seck, M. (2011). *Méthodes d'analyse de pratiques de classe : utilisation du logiciel Transana*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM Mathematics Education*, 45, 1031-1043.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Veillard, L. & Tiberghien, A. (Eds.). (2013). *ViSA : instrumentation de la recherche en éducation*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

ANNEXE

FICHE D'OBSERVATION D'UN FAIT DIDACTIQUE EN MATHÉMATIQUES

Séance en classe du 12 décembre 2013 (1 h) – ingénierie problèmes – CM2/Saint-Charles
Cf. extraits vidéo du 12/12/13

Énoncé du problème : Un véhicule parcourt 327 km en 2 h 35. À vitesse constante, en combien de temps a-t-il parcouru 100 km ?

Description du fait didactique :

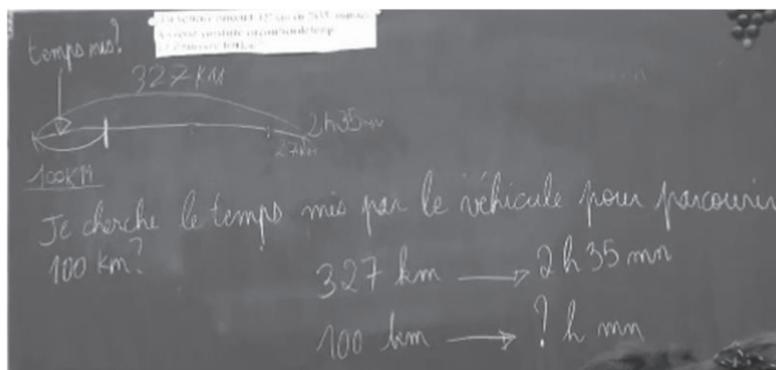
- Contexte, déroulement succinct :

Les élèves ont déjà rencontré depuis le début de l'ingénierie 14 problèmes (dont certains sont identiques : partage d'une somme entre x personnes, nombre de boîtes d'œufs ou de chocolats, d'autres de même type (par exemple, le résultat est $Q + 1$: nombre de voyages du bus, quelle cabine)

Celui-ci a été reconnu par une élève (Réma) comme relevant de la même procédure de résolution que : *Si on utilise 11,3 l de carburant sur 220 kilomètres, combien utilise-t-on au 100 ? (c'est-à-dire pour 100 km)* après que prof ait représenté la situation « en nombres et unités de mesure alignés » :

237 km \rightarrow 2 h 35 mn

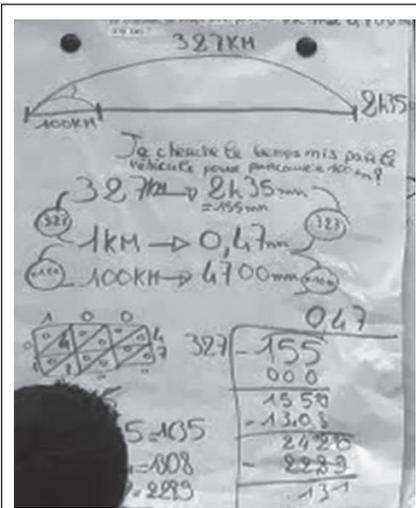
100 km \rightarrow ? h mn



(cf. extrait vidéo 131212 phs_EPI schéma ligné et reconnaissance pb)

Les élèves travaillent ensuite par groupe. Deux productions sont remarquables :

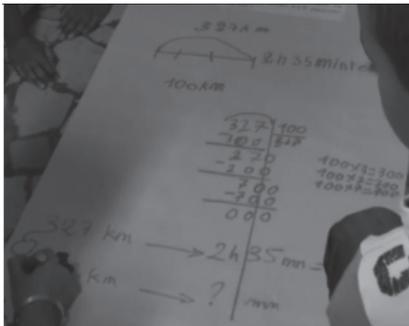
(cf. extraits vidéo : 131212 pbs_EP2 groupe 1 et 131212pbs_EP3 groupe 2)



Le groupe 1 (avec Réma) qui a travaillé seul résout le problème en s'aidant de la résolution du problème ancien (retrouvé dans le cahier de recherche) : ils passent par l'unité (cad pour 1 km) mais la difficulté sera pour ce groupe de travailler avec des unités de temps (on voit que les élèves ont écrit que pour 1 km le temps sera de 0,47 min puis pour 100 km de 4 700 min).

- Épisode choisi : (en rapport à un fait qui a étonné ou questionné l'observateur)

Résolution par le groupe 2 / échanges avec prof.



Les élèves ont auparavant commencé la résolution en posant la division $327/100$. P tente de donner du sens à leur calcul en :

- rappelant et reproduisant la représentation « en nombres et unités de mesure alignés » écrite au tableau lors de la première phase en collectif ;
- en orientant les échanges sur une règle d'action déjà rencontrée (mémoire didactique) ; P : « en fait on cherche comment on passe de 327 à 100 » (demande de recherche de l'opérateur : P dessine la bulle de l'opérateur ;
- en démontrant que l'opérateur ne peut être 100 ni 3 (suggestions d'un élève) ; P : « est-ce que 327 divisé par 100 ça te donne 100 ? » et démontre aussi que cela ne peut pas être divisé par 3 car $327 : 3 = 109$.

Un élève répond « presque ». Ce trait pertinent permet à P de rebondir et proposer 3,27 comme opérateur ; P : « c'est pas faux ce que vous avez fait, si on met l'opérateur divisé par 3,27 on va trouver 100 ».

	<p>P réoriente action : « sauf que nous on a appris à trouver différemment / là vous avez pour 100 / et si je vous avais demandé pour 102 vous faisiez comment ? » (réorientation de l'action vers le passage à l'unité sans accompagnement par rapport à la règle d'action). Mais les élèves cherchent à appliquer la procédure des opérateurs et diviser 155 par 3,27. Un nouveau problème se pose à eux : « on n'a pas appris à diviser par un nombre à virgule ».</p>
	<p>P réoriente à nouveau l'action vers le passage à l'unité avec accompagnement par rapport à la règle d'action : 1 km est noté ainsi que l'opérateur « : 327 ». Les élèves s'apprennent à poser $155/327$ quand le temps imparti au travail de groupe se termine</p>
<p>La mise en commun ensuite avec le groupe classe reprendra les procédures de ces deux groupes et éclaircira les points de calcul concernant les calculs avec les unités de temps.</p> <p>P a pensé à haute voix (dans cet épisode) que la procédure (par l'utilisation de l'opérateur scalaire) est juste mais difficilement explicable à toute la classe. Ici on raisonnerait moins sur la situation que sur le modèle.</p> <p>La réorientation vers le passage à l'unité est donc pour P une procédure qui peut faire sens par rapport à la situation pour les élèves contrairement à celle-ci.</p> <p>Nature du questionnement engendré par cette l'observation :</p> <p>Toute représentation entraîne une procédure de résolution.</p> <p>Question sur la direction de l'étude : comment travailler avec le modèle ? (et faire sens)</p> <p>Passer par « qu'est-ce qui fois 100 fait 327 » ?</p>	

Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus *lesson study* : quel partage des savoirs ?

Anne Clerc-Georgy & Stéphane Clivaz
Haute École pédagogique du canton de Vaud

INTRODUCTION

Dans le cadre de la formation des enseignants, les questions liées à l’articulation entre théorie et pratiques, aux passerelles entre sciences et profession ou à la collaboration entre chercheurs et praticiens peuvent être considérées comme des questions vives. Les enjeux de partage des savoirs ne relèvent pas seulement de questions liées au transfert ou à la diffusion des savoirs construits par les chercheurs, mais également de la question des rapports entre chercheurs et acteurs des systèmes au sein desquels s’élaborent ces savoirs (Ligozat, Charmillot & Muller, dans ce numéro).

Ces volontés de créer des passerelles trouvent un écho chez les chercheurs dans le processus de *lesson study* (LS). Popularisées dans les années 2000 à la suite des comparaisons internationales TIMSS¹, les *Jugyo Kenkyu*, littéralement « étude de leçon », sont nées au Japon dans les années 1890. À l’occasion d’une réforme scolaire, les enseignants ont commencé à se réunir afin d’observer des leçons, en particulier de mathématiques, et de les examiner de manière critique (Shimizu, 2014). Ces études de leçons se sont ensuite généralisées dans l’ensemble du Japon. Dans les années 1990, à la suite des études internationales montrant les bonnes performances des élèves japonais en mathématiques, l’étude TIMSS a comparé en détail les leçons de mathématiques de 8^e année (10^e HarmoS), notamment japonaises et étatsunienues. Les

1. Voir <http://www.timss.org>

chercheurs ont été frappés de constater que ces leçons variaient énormément d'un pays à l'autre, mais fort peu à l'intérieur d'une même culture. Stigler et Hiebert (1999) ont ainsi parlé d'un *teaching gap*, un fossé en matière d'enseignement, entre le Japon et les États-Unis en particulier. Ils ont décrit ce qui, selon eux, expliquait pourquoi, par contraste avec l'enseignement essentiellement procédural aux USA, les enseignants japonais avaient un enseignement des mathématiques à la fois efficace et essentiellement axé sur la compréhension des mathématiques et la résolution de problèmes : la pratique des *Jugyo Kenkyu*. Fort de cette promotion, et grâce en particulier aux travaux de Lewis qui a formalisé et popularisé les LS aux USA (Lewis, 2002, 2015 ; Lewis & Hurd, 2011), ce mode de développement professionnel s'est répandu aux États-Unis, mais aussi en Europe du Nord et dans le reste de l'Asie.

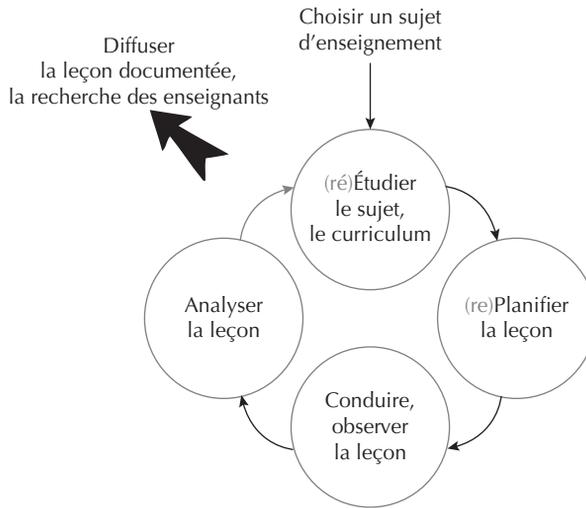
Dans le contexte vaudois, nous accompagnons, dans le cadre de formations continues sous forme de LS, des équipes d'enseignants d'un même degré scolaire et dans une discipline donnée. Plus particulièrement, le propos de cette contribution est de discuter les modes de collaboration et de partage des savoirs entre formateurs-chercheurs et enseignants tels qu'ils se sont déroulés dans un dispositif LS en mathématiques dans les degrés 5-6 HarmoS. Dans le cas analysé ci-dessous, les formateurs en question sont aussi les auteurs de cet article. L'évolution de leurs rôles ainsi que les questions de partage des savoirs seront analysées et discutées après la présentation de la démarche mise en œuvre. Auparavant, nous allons situer les enjeux des LS en lien avec la question du partage des savoirs.

LES ENJEUX DES LESSON STUDIES

Après avoir présenté les LS, nous traiterons de quelques enjeux de ce dispositif en termes de collectif de recherche, de développement d'une posture clinique et du rôle des facilitateurs dans sa mise en œuvre.

Le dispositif lesson study

Un dispositif LS démarre habituellement à partir d'une difficulté liée à un objet d'enseignement identifiée par un groupe d'enseignants. Les enseignants analysent l'apprentissage visé, étudient la notion, consultent les divers moyens d'enseignement, étudient des articles de revues professionnelles, etc. Cette étude leur permet de planifier ensemble une leçon.

Figure 1 : Le processus de LS (d'après Lewis & Hurd, 2011, p. 2)

Cette leçon est mise en œuvre dans la classe d'un des membres du groupe. Les autres enseignants observent la leçon en direct et analysent son impact sur les apprentissages des élèves. Le groupe peut décider de planifier une version améliorée de la leçon qui sera donnée dans la classe d'un autre enseignant et la boucle recommence. Le résultat du travail est diffusé à la fois sous la forme d'un plan de leçon détaillé utilisable par d'autres enseignants et d'articles dans des revues professionnelles. Même s'il connaît un certain nombre de variations au Japon et surtout dans ses adaptations hors du Japon (Takahashi & McDougal, 2016), le processus de LS reste codifié autour de ce schéma. Une des variations principales réside dans la présence ou non de formateurs ou d'experts pour conduire ces groupes ou pour leur apporter un point de vue et des connaissances externes (voir en particulier le rôle des *knowledgeble others* dans Takahashi et McDougal, 2016).

Le collectif au service du développement professionnel

Tant la préparation que l'analyse ou la révision de la leçon sont le fruit d'un travail collectif (Miyakawa & Winsløw, 2009). Cette collaboration est un facteur important quant à l'impact du dispositif sur le développement professionnel des enseignants (Takahashi & McDougal, 2016). La co-construction des leçons et la confrontation des points de vue favorisent la décentration et enrichissent les différentes phases du processus (Martin & Clerc-Georgy, 2015). Par ailleurs, le dispositif LS a un

impact non négligeable sur la maîtrise de la matière à enseigner et des savoirs pour enseigner (Lewis & Perry, 2014). Enfin, cette démarche de recherche-formation favorise le déplacement de l'attention des enseignants sur les apprentissages des élèves et les moyens de les favoriser (Miyakawa & Winsløw, 2009).

Dans la perspective historico-culturelle, telle que développée par Vygotsky (1934/1985), la formation continue peut revêtir la forme d'un travail collectif dans lequel un (ou plusieurs) expert(s) permet à un groupe de bénéficier de son guidage, de son expérience, de ses connaissances. Cette approche repose sur deux thèses centrales : la genèse de la conscience et du psychisme humain est de nature sociale et se réalise au cours d'activités menées avec autrui ; cette genèse sociale passe par la médiation d'outils ou d'instruments extérieurs au sujet et construits par les générations précédentes. Ces outils sont aussi de nature sociale. Lorsqu'ils font l'objet d'une appropriation, cette intériorisation est potentiellement génératrice de développement. Dans cette perspective, l'apprentissage et le développement sont de nature sociale et se réalisent donc d'abord dans et par le collectif. C'est par le « faire avec » un expert, quelqu'un qui maîtrise déjà l'usage des outils, des modes de pensée, que l'apprenant va peu à peu s'approprier les outils culturels développés par d'autres, en d'autres lieux et à d'autres moments. Le collectif est ainsi la source de l'activité individuelle.

Dans le cas des LS, chaque membre du groupe est potentiellement expert de par son parcours, ses expériences ou ses connaissances. Si, dans le cadre de formations continues ordinaires, le rôle d'expert ou de guide est plus naturellement dévolu aux formateurs, le dispositif LS positionne les différents participants comme autant de partenaires aux compétences variées et qui cherchent à résoudre ensemble un problème d'apprentissage ou d'enseignement. Ce mode de coopération entre chercheurs et enseignants vise bien, comme le suggère Bulterman-Bos (2008), l'adoption d'un modèle proche de la clinique médicale réduisant les dichotomies normatif-analytique, personnel-intellectuel, particulier-universel, expérientiel-théorique.

Développement d'une posture clinique

Les LS proposées en formation continue poursuivent ainsi un objectif de développement professionnel au travers notamment de l'initiation d'une posture clinique, au sens de fonctionnement intellectuel qui, pour résoudre une situation problématique, prend des informations, imagine des interventions, les mets en œuvre et évalue leur efficacité apparente pour éventuellement rectifier ou imaginer d'autres interventions. Le dispositif vise donc à mettre les enseignants « en recherche », selon l'expression

de Beillerot (1991), en leur permettant de s'approprier quelques outils de la recherche en en faisant usage avec des formateurs-chercheurs.

Si la dimension collaborative dans les LS relève plus d'une modalité de travail issue de pratiques d'enseignants que d'une intention théorisée *a priori*, les LS produisent, à l'instar des recherches collaboratives, des situations qui prennent réellement en compte la complexité de la pratique enseignante (Bednarz, Rinaudo & Roditi, 2015). Dans ce dispositif, il s'agit de faire de la recherche « avec » les praticiens. Par le fait qu'elles poursuivent d'abord une visée de développement professionnel, les LS relèvent de la recherche-action telle que définie par Hugon et Seibel (1988), c'est-à-dire de recherches dans lesquelles il y a une intention délibérée de transformer la réalité tout en produisant des connaissances sur ces transformations. Dans un dispositif LS, tous les participants prennent part à toutes les étapes de la recherche et contribuent à la construction d'une communauté d'apprentissage (Vinatier & Morrissette, 2015). Comme d'autres recherches-action, elles poursuivent des buts tels que la compréhension et l'évolution des pratiques ou encore la résolution de problèmes (Lenoir, 2012). Par la formalisation de démarches de recherche et par l'itération de ces démarches, le dispositif LS poursuit clairement une visée d'émancipation des acteurs du terrain au sens où il cherche à développer chez les enseignants la capacité à mettre en œuvre de manière autonome une démarche clinique et à poursuivre leur propre développement professionnel.

La collaboration entre chercheurs et praticiens : le rôle du facilitateur dans le contexte lausannois

La question des rapports entre chercheurs et acteurs de terrain dans les processus de LS est encore peu théorisée. La présence d'experts n'est pas une condition de leur mise en œuvre (Takahashi & McDougal, 2016). Les modalités de travail que nous avons choisies de privilégier au sein du Laboratoire lausannois *lesson study* prévoient la présence de formateurs-chercheurs qui accompagnent les groupes d'enseignants. Dans ce contexte, les LS relèvent de types de recherche-formation où le chercheur travaille « avec » plutôt que « sur » les enseignants, tente de rapprocher la recherche scientifique de la pratique professionnelle (Vinatier & Morrissette, 2015) et vise à construire des dispositifs de recherche qui favorisent la collaboration entre chercheurs et praticiens. Cette collaboration peut particulièrement se questionner au niveau des cycles LS. En effet, chaque cycle est une démarche collective qui fait collaborer des enseignants et des chercheurs à l'exploration de questions apportées par le terrain (difficulté à faire enseigner une notion, erreurs récurrentes des élèves, etc.). Nous retrouvons ici la

définition de Takahashi et McDougal : LS « *is research, a search for a solution to a teaching-learning problem* » (2016, p. 7). À un deuxième niveau, il arrive, et c'est notre cas, que les chercheurs traitent les données recueillies durant le processus pour répondre à des questions qui leur appartiennent (les dimensions prises en compte par les enseignants dans la préparation des leçons, l'évolution de leurs connaissances disciplinaires, etc.). Les données recueillies dans un processus LS sont essentiellement constituées des échanges entre praticiens à propos de la préparation, de la mise en œuvre et de l'analyse de leçons travaillées en équipe et en réponse à leurs préoccupations. Toutefois, la conduite du processus LS lui-même reste essentiellement déterminée par ses nécessités internes et non par cette *recherche sur* le processus ou par cette *recherche qui utilise les données* produites par le processus.

Dans le cadre de cette contribution, nous ne traiterons que du premier niveau, c'est-à-dire du processus de recherche initié par le dispositif LS avec un groupe d'enseignants et des questions liées au rôle des formateurs-chercheurs – nous les nommerons, comme c'est souvent le cas en anglais, les facilitateurs (Lewis & Hurd, 2011) – qui accompagnent le groupe d'enseignants. Le rôle des facilitateurs est délicat et le risque de glissement entre des postures de chercheur, d'expert, ou de formateur est permanent. Le contexte de formation continue, les attentes ou questions des enseignants, la nature des questions posées dans chaque cycle LS ou les connaissances scientifiques disponibles au sujet des questions posées sont autant d'invitations pour les facilitateurs à se positionner en formateur ou en expert d'une question didactique ou pédagogique. Dans la perspective vygotskienne, la mise en œuvre partagée de processus de pensée entre experts et novices vise la construction de l'autonomie de l'usage de ces processus de pensée par les enseignants. Dans cette perspective de favoriser l'appropriation de modes de pensée propres à la recherche, la posture de chercheur adoptée par les facilitateurs est aussi une façon d'habiter le rôle du formateur de manière indirecte.

Notre propos est de comparer et de questionner les différents rôles ou postures adoptés par les facilitateurs et par les enseignants dans un processus LS particulier, mis en œuvre en mathématiques au primaire entre un premier cycle LS et un quatrième cycle ayant eu lieu 18 mois plus tard. En menant cette expérience, nous faisons l'hypothèse que l'appropriation du dispositif par les acteurs devait favoriser l'équilibration des postures entre chercheurs et enseignants et permettre à ces derniers de poursuivre dans cette modalité de travail collaboratif sans nécessairement faire appel à des formateurs.

LA DÉMARCHE MISE EN ŒUVRE

Si la démarche mise en œuvre a été l'occasion de mener quatre cycles LS, nous présentons ici, dans l'intention d'analyser l'évolution des rôles des facilitateurs, l'initiation de la démarche, le premier et le quatrième cycle LS.

Initiation de la démarche

Dans les endroits où le processus est nouveau, comme en Suisse romande, des formateurs externes aux écoles accompagnent généralement les groupes de LS. Dans notre cas, la constitution du groupe a été initiée par des formateurs engagés dans un projet de recherche sur la démarche LS et son potentiel dans le contexte romand. Ces derniers ont proposé aux enseignants de deux établissements de la région de participer à une démarche LS en mathématiques. Les enseignants se sont donc inscrits librement avec le soutien de leur direction et du service employeur. Leur motivation collective était de l'ordre du développement professionnel.

En suivant le modèle décrit plus haut, le groupe de huit enseignants de 5H-6H² de deux établissements primaires de la région lausannoise a travaillé durant deux ans autour de leçons de mathématiques. Encadré par les deux facilitateurs, l'une spécialiste des processus d'enseignement-apprentissage et l'autre didacticien des mathématiques³, le groupe a effectué quatre cycles de leçons de mathématiques consacrées à la numération décimale, aux transformations géométriques et à la résolution de problèmes. Autour de ce dispositif de formation, s'articulent plusieurs projets de recherche en cours, visant à étudier le développement professionnel des enseignants, du point de vue de leurs connaissances mathématiques pour l'enseignement (Clivaz, 2012, 2014), de l'évolution de leurs pratiques (Batteau, 2013), de leurs connaissances pédagogiques ainsi que de leurs postures (Clerc, 2013).

Pour tous les acteurs, la démarche était nouvelle. Les rapports entre les acteurs ainsi que le rôle de chacun dans la construction et dans le partage des savoirs mathématiques, didactiques ou pédagogiques, ont dès lors évolué au cours du temps. Nous nous concentrons ici principalement sur le premier cycle et sur le quatrième afin de faire une première

2. Le degré de 5^e HarmoS (Suisse), noté 5H, correspond à la 5^e année d'école primaire, c'est-à-dire au CE2 (France), à des élèves de 9 à 10 ans. Le degré 6H correspond au CM1 (France), à des élèves de 10 à 11 ans.

3. Dans le cadre des projets d'adaptation des LS au contexte local, le Laboratoire lausannois *lesson study* (www.hepl.ch/3ls) a fait le choix de proposer systématiquement aux groupes LS un facilitateur didacticien et un facilitateur transversal.

analyse de l'évolution de ces rapports. Des analyses détaillées du processus sont en cours sur la base des enregistrements vidéo transcrit de toutes les séances du groupe (37 séances d'1h30). Les analyses et réflexions proposées ici sont établies à partir du journal de bord rédigé par les facilitateurs tout au long des deux ans d'un processus LS. La lecture de ce journal de bord nous a permis de retrouver plus facilement les « moments » pris en compte dans les enregistrements vidéo et d'en faire usage pour vérifier nos impressions, analyser les extraits concernés et illustrer notre comparaison. Cette contribution est donc l'occasion de comparer quelques « moments » de deux cycles LS pour lesquels notre journal de bord laissait penser que les rôles tenus par les facilitateurs et par les enseignants s'étaient modifiés, plus particulièrement du point de vue des modes d'engagements de chacun en regard des questions d'enseignement-apprentissage travaillées.

Le premier cycle : les valeurs d'échanges dans la numération décimale de position

L'origine, la question de départ d'une LS est toujours négociée entre les participants à partir des problèmes qu'ils rencontrent. Lors de la toute première séance, les enseignants ont ainsi été invités à proposer des sujets pour lesquels ils estiment rencontrer des difficultés dans leur enseignement ou dans les apprentissages des élèves. Ils ont alors relevé, dans l'ordre de leurs préoccupations, la résolution de problèmes, les échanges dans le système décimal et les transformations géométriques. Les facilitateurs, accompagnant pour la première fois des enseignants dans un processus LS, ont proposé aux enseignants de commencer par les échanges dans le système décimal (extrait n° 1), sujet avec lequel ils se sentaient plus à l'aise et pour lequel la didactique des mathématiques propose des pistes de travail.

Extrait n° 1

Stéphane : [...] et visiblement le sujet qui vous tenait le plus à cœur la dernière fois, c'était la question de la résolution de problèmes euh... Il nous tient à cœur beaucoup aussi et... On pense que c'est un sujet qui va être difficile à traiter en réunion comme ça, en discussion sur une leçon. Donc, on va le faire, mais on va peut-être pas commencer par celui-là. Alors, on vous promet qu'on traite soit en deuxième tour, soit en troisième tour cette année, on en discutera à la fin du premier tour... Mais il nous semblait pour démarrer là-dessus avec des choses qui nous semblaient plus délicates, que c'était peut-être un peu... un peu risqué. Donc, ce qu'on aimerait vous proposer, c'est de démarrer plutôt sur le sujet qui est peut-être moins délicat, et puis d'autre part, nous semble assez intéressant à traiter en début d'année, qui est celui de la numération. (Séance collective, cycle 1)

Le dispositif LS propose une forme de procédure opérationnelle allant de l'étude du sujet à la préparation de la leçon, de la mise en œuvre de cette leçon à son analyse et à son éventuelle révision. Cette démarche a été suivie assez rigoureusement lors du premier cycle sur les échanges dans le système décimal. Les facilitateurs ont demandé aux enseignants de proposer des tâches possibles faisant appel à cette notion. Les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'analyse des enjeux d'apprentissages présents dans les tâches ont conduit les facilitateurs à proposer aux enseignants des moments de formation (travail à partir de traces d'élèves, identification de causes possibles des difficultés des élèves, explications et présentations de savoirs mathématiques ou pédagogiques nécessaires à l'enseignement des échanges dans le système décimal, etc.). La tâche retenue pour la première leçon de recherche a été choisie par les facilitateurs parmi celles proposées par les enseignants. Il s'agissait d'un jeu de l'oie, dans lequel les élèves doivent faire des échanges pour pouvoir donner le nombre exact de points indiqué sur la case à un autre partenaire du jeu. Ce jeu a été retenu notamment parce qu'il ne faisait pas partie des manuels officiels et qu'aucun enseignant ne l'avait expérimenté.

Deux enseignantes ont été volontaires pour donner respectivement la première leçon de recherche et sa version révisée. Durant ces leçons, les autres membres du groupe se sont réparti les observations des groupes d'élèves pour identifier les processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves. L'observation d'un groupe d'élèves au travail durant toute une leçon a été l'occasion pour les enseignants de réaliser qu'ils n'avaient jamais pu observer ainsi leurs élèves durant une activité entière. Cette « première » a joué le rôle d'électrochoc : la découverte de ce qui se passe réellement dans un groupe d'élèves au travail et en l'absence de l'enseignant.

L'analyse des leçons a porté sur le potentiel du jeu à favoriser les échanges entre les élèves ainsi que sur les obstacles à ces échanges générés par le jeu. Ces moments ont été guidés par les facilitateurs, générant des attentes ou répondant aux attentes des enseignants, comme le montre par exemple l'extrait n° 2 :

Extrait n° 2

Anne : C'est important, car c'est vraiment euh, cette prégnance de comment ça se passe dans la vie réelle. Elle est tellement forte que on sent que, même nous, on n'arrive pas à... ce serait quoi pour vous... Je brûle un peu sur après mais je pense que c'est vraiment le un des nœuds importants. Ce serait quoi pour vous qui justifierait de faire un échange avant de donner la somme juste. Ou la somme des points ? Ce serait quoi qui vous justifierait viscéralement : « c'est normal, je fais d'abord l'échange et je donne la somme après ».

Ens 1 : L'apprentissage.

Anne : Dans quelles situations ? Dans la vie ?

Ens 2 : Quand on a besoin de monnaie.

Anne : Ouais, pourquoi ?

Ens 3 : J'sais pas ben, pour euh pour euh pour euh, ouais, pour mettre deux balles dans le chariot.

[...]

Anne : Qu'est-ce qu'y change complètement dans l'histoire du jeu ? Y a un banquier, on change on lui donne la somme juste.

Ens 3 : On va pas chez le banquier pour avoir de la monnaie. Enfin, on va pas forcément à la banque. On va...

Anne : On va changer.

Ens 1 : Donne-nous la réponse, la pédagogue ! (Cycle 1)

L'analyse de la première leçon de recherche a conduit le groupe à élaborer une version révisée de la leçon et à la mettre en œuvre dans une autre classe. Suite à l'analyse de cette deuxième leçon, le groupe a estimé que du point de vue des apports au groupe pour l'enseignement-apprentissage de la numération décimale, cette leçon avait suffisamment été explorée pour le moment. Dans la tradition des LS, il était alors temps de rédiger un plan de leçon commenté à l'intention d'autres enseignants. La rédaction de ce plan a été l'occasion d'explicitier les changements que le groupe avait effectués pour que la tâche devienne plus propice à l'exercice de ces échanges et les effets de ces changements sur les processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves en classe. Cet élément a d'ailleurs été particulièrement notoire dans l'histoire de ce cycle. En effet, pour les enseignants, il n'était *a priori* pas imaginable de modifier une tâche, qu'elle soit issue d'un moyen d'enseignement officiel ou sélectionnée sur internet. Ceci provoque même une forte résistance de la part d'une enseignante, comme le montre l'extrait n° 3 :

Extrait n° 3

Ens 1 : Mais moi, ce que je comprends pas, c'est que finalement [...] on va changer [...] le matériel, c'est un peu comme si pour des livres de maths actuels, pas obligatoirement celui-là, ce problème, il est moyen, on va le changer. [...] on a un jeu à disposition, il est fait comme ça. C'est comme ça qu'on l'utilise. Et puis après, c'est à l'intérieur de la leçon, on doit différencier, [...] mais sans changer... [...] on va pas partir avec un autre jeu. À partir du moment où on aura un autre jeu, on aura forcément des choses à améliorer de l'autre jeu. [...] (cycle 1)

Le quatrième cycle : l'aide à la représentation d'un problème

Avant le quatrième cycle, le groupe avait déjà effectué un cycle sur la résolution de problèmes – plus particulièrement sur la représentation d'un problème mathématique par l'élève – en s'appuyant sur divers travaux de recherche en la matière. Ce troisième cycle portait sur le même sujet et a davantage permis au groupe d'identifier les questions à travailler que d'apporter des éléments de réponse du point de vue du rôle de l'enseignant dans l'aide à la représentation des problèmes par les élèves. Les facilitateurs ont pointé l'importance d'identifier les stratégies possibles (adéquates ou non) que les élèves pouvaient adopter, comme l'illustrent leurs deux interventions lors de la séance collective du début du quatrième cycle (extrait n° 4) :

Extrait n° 4

Anne : Donc je trouvais que là y avait des choses intéressantes à creuser en termes de... d'augmenter mes hypothèses mes regards sur ce qu'ils peuvent faire en voyant... une richesse même qu'on anticipe pas même à... Même à huit autour de la table quand on essaie d'imaginer comment ils pourraient faire, bah on est encore, encore surpris si on s'autorise à regarder. [...]

Stéphane : Voire, ça pouvait être intéressant de construire ce nouveau cycle de nouveau sur quelque chose de type résolution de problèmes... mais en essayant justement d'aller voir ces stratégies des élèves et la façon de les questionner, d'aller plus loin. (Séance collective, cycle 4)

Dans ce quatrième cycle, le choix de la tâche n'était pas central puisque la question qui animait le groupe entier était celle des aides que l'enseignant peut apporter aux élèves dans la phase de représentation d'un problème. Les facilitateurs ont alors proposé de choisir une tâche parmi celles qui avaient déjà été proposées par les enseignants lors du troisième cycle. Il s'agissait d'un problème demandant aux élèves d'inférer le nombre d'allumettes nécessaires à la construction d'une suite de 99 carrés à partir de la représentation des 3 premiers carrés. L'identification et l'analyse de l'objet mathématique contenu dans le problème (les suites arithmétiques) a été pris en charge par les facilitateurs. En revanche, pour pouvoir construire des aides à la représentation du problème, le groupe a estimé nécessaire de se rendre dans une classe pour prendre des informations quant aux démarches entreprises et aux effets de certaines aides sur les processus mis en œuvre par les élèves. Cette prise d'information a eu lieu dans la classe d'une enseignante et chaque membre du groupe a travaillé avec deux élèves, les observant, les questionnant pour faire émerger leurs processus de pensée, leur proposant des aides et notant leurs effets sur la représentation du problème par les élèves. Cette forme de travail, peu caractéristique du

dispositif LS, est en quelque sorte une dérogation à la procédure mise en œuvre durant les trois premiers cycles.

Il a fallu ensuite mutualiser les observations, les organiser, les catégoriser, afin de construire une liste d'aides possibles à la disposition de l'enseignant qui allait donner la leçon. Si, durant la prise de données, chacun a tenté de récolter le même type d'informations, lors du tour de table, c'est bien à partir de sa propre expertise que chaque participant s'est exprimé. Ainsi, les enseignants ont fait appel à leur expérience, le premier facilitateur s'est exprimé en tant que didacticien des mathématiques et la deuxième facilitatrice en tant que spécialiste des apprentissages.

Le plan de leçon rédigé à ce sujet porte essentiellement sur les observations que peut faire un enseignant pendant que ses élèves tentent de résoudre un problème et sur les aides qu'il peut alors proposer en réponse à ces observations pour favoriser la représentation du problème par les élèves.

L'ÉVOLUTION DES RÔLES ET DU PARTAGE DES SAVOIRS

L'évolution des rôles adoptés par les différents partenaires de cette démarche LS peut être attribué à l'appropriation progressive de la démarche par chacun, facilitateur comme enseignant. Cependant, la comparaison entre le premier et le dernier des quatre cycles menés avec cette équipe d'enseignants nous permet de relever et questionner d'autres paramètres qui peuvent potentiellement agir tant sur ces rôles que sur la nature du partage des savoirs entre praticiens et chercheurs. Nous en retiendrons trois : le choix du sujet de la leçon de recherche, la nature de ce sujet et le type de focalisation du groupe sur les apprentissages des élèves.

Le choix du sujet de la leçon de recherche

Lors du premier cycle, le sujet retenu par les facilitateurs, les échanges dans le système décimal, parmi ceux proposés par les enseignants est clairement un objet mathématique. Ce choix n'est pas lié ici à des intentions de recherche ou de formation, mais plutôt à une posture de formateurs soucieux de pouvoir accompagner les enseignants dans leur développement professionnel et de pouvoir leur apporter des connaissances nouvelles dans un champ qu'en tant que facilitateurs ils maîtrisent. Ce sont bien des formateurs qui se sont positionnés en médiateurs du développement des enseignants.

De manière bien différente, le sujet du quatrième cycle, l'aide à la représentation d'un problème de suite arithmétique, a émané des expériences précédentes de l'équipe, et, bien que suggéré par les facilitateurs, il s'est imposé à tous et a positionné tous les acteurs comme des chercheurs face à des questions pour lesquelles personne n'avait de réponse. Cette élaboration conjointe des objectifs du quatrième cycle LS a probablement joué un rôle important dans la forme de collaboration adoptée: il ne s'agissait pas seulement de construire une leçon pour répondre à un objectif d'apprentissage, mais bien de mieux comprendre ensemble ce qui se jouait pour les élèves dans une situation de résolution de problèmes en mathématiques afin de pouvoir construire des aides adéquates. Chacun était alors invité à mettre son expertise au service de la question de l'équipe alors que durant le premier cycle, nous l'avons vu plus haut, les facilitateurs ont adopté une posture de formateur générant des attentes de la part des enseignants. Le groupe a d'ailleurs été conduit à déroger à la procédure proposée par les LS pour se doter de connaissances particulières et estimées préalables par l'ensemble des participants. Les postures adoptées par tous les membres du groupe ont relevé cette fois de postures de chercheurs et les outils de collecte des données (le suivi des élèves) n'ont pas été construits par les chercheurs seuls, mais bien par l'ensemble des partenaires, rejoignant ainsi un des critères méthodologiques d'une recherche collaborative: la double vraisemblance (Bednarz, 2013).

La nature du sujet retenu

Lors du premier cycle, les savoirs professionnels en jeu relevaient essentiellement de connaissances mathématiques d'une part et didactiques, bien établies par la recherche, d'autre part. Ces connaissances étant accessibles, soit dans des revues professionnelles soit dans des manuels scolaires, les facilitateurs les ont mises à disposition des enseignants de manière progressive. La maîtrise mathématique, didactique et pédagogique des facilitateurs les a ici clairement conduits à adopter une posture de formateurs et à dispenser un certain nombre de savoirs qu'ils estimaient nécessaires pour l'enseignement des échanges dans le système décimal à partir de leur propre interprétation des difficultés relayées par les enseignants. Dans la continuité du rôle adopté lors du choix du sujet, les facilitateurs se sont clairement positionnés en formateurs, conduisant l'analyse, exposant des contenus didactiques ou pédagogiques.

Dans le 4^e cycle, ce n'est pas le sujet mathématique qui était la connaissance visée pour les élèves, mais bien le développement de leur compétence à résoudre des problèmes. Du point de vue des enseignants, le développement de cette notion paramathématique, au sens

de Chevallard⁴, ne se distinguait pas d'une notion mathématique. Les facilitateurs ont en revanche fait la distinction en apportant les savoirs mathématiques comme dans le premier cycle, mais en proposant explicitement de construire collectivement ces savoirs didactiques et pédagogiques. Cette volonté de construction collective prenait en compte le fait que des réponses assurées n'étaient pas disponibles, mais aussi le fait que l'expérience professionnelle des enseignants leur donnait une expertise sur le sujet. La construction collective a pris appui sur cette connaissance pratique, sur les connaissances théoriques des facilitateurs qui ont proposé des lectures et surtout sur l'observation des élèves lors de la première prise d'information et lors de la leçon de recherche.

La focalisation sur les apprentissages des élèves

Durant la mise en œuvre d'une leçon de recherche, les membres du groupe, facilitateurs et enseignants, observent les élèves pour identifier les effets des choix de l'équipe sur les apprentissages des élèves. Cette observation est anticipée, elle fait explicitement partie de la préparation de la leçon. Lors du premier cycle, nous avons vu que cette opportunité de suivre quelques élèves durant toute une leçon a été une découverte pour les enseignants. Cela a initié un réel intérêt de leur part pour les apprentissages des élèves. Ce changement dans la focalisation de l'attention des enseignants, souvent relevé comme un effet des LS (Martin & Clerc-Georgy, 2015), a très certainement participé à la modification de la forme de travail lors du dernier cycle. Cela est relaté par les enseignants dans l'article rédigé à la suite de cette expérience :

Nos discussions nous ont conduits à aller dans les classes pour prendre des informations auprès des élèves et voir comment ils réagissaient face à cette activité. Nous avons alors adapté le cycle LS qui commence traditionnellement par la planification d'une leçon et sommes allés observer les élèves d'une classe pour comprendre leurs difficultés avant de planifier les aides possibles. (Baetschmann et al., 2015, pp. 32-33)

Si, lors du premier cycle, la question des apprentissages des élèves était portée par les facilitateurs, que ce soit dans l'analyse *a priori* ou *a posteriori* de la tâche et de sa mise en œuvre, le dernier cycle a été l'occasion pour les enseignants de quitter leur position d'attente vis-à-vis des formateurs pour adopter une posture de chercheurs face aux processus d'apprentissages des élèves.

4. « Les notions paramathématiques sont des notions-outils de l'activité mathématique ; elles ne sont pas normalement objets d'étude pour le mathématicien. » (Chevallard, 1985/1991, p. 50)

DISCUSSION

Cette brève analyse comparative de deux cycles LS menés avec le même groupe d'enseignants nous conduit à discuter trois dimensions ressorties de cette expérience : la dimension rituelle du dispositif, le passage de la transmission de savoirs à la construction collective de savoirs, et l'évolution du rapport entre apprentissages des élèves et construction d'une leçon.

La dimension itérative du dispositif LS

Nous avons relevé l'importance de la dimension itérative du dispositif, qui semble doublement propice au développement de cette posture de chercheur chez les enseignants. Celle-ci est favorisée d'une part, parce que le rituel donne la même valeur aux apports spécifiques de chaque acteur ou type d'acteur, et d'autre part, parce que la répétition du processus permet son intériorisation progressive. En termes de formation, dans une perspective vygotkienne, il s'agit bien de « faire avec » les enseignants (élaborer une problématique, organiser la prise de données, mener des observations, analyser et commenter ces observations, etc.) pour leur permettre progressivement de « faire seuls » (Vygotsky, 1928-1931/2014, 1934/1985), c'est-à-dire de devenir autonomes dans l'usage de ces modes de pensée.

Pour former les enseignants à adopter des postures de chercheur face aux problèmes d'enseignement-apprentissage qu'ils rencontrent, nous avons choisi d'adopter nous-mêmes ces postures. C'est comme si le formateur, pour former à la recherche, se déguisait en chercheur (pour faire avec) les enseignants, tout en restant au fond un formateur (qui se retient parfois de parler, qui initie des questionnements, etc.). Le dispositif LS est particulièrement propice à ce type de démarche, puisqu'il s'agit de « chercher » ensemble – de mettre en œuvre conjointement des modes de pensée propres à la recherche – pour élaborer des pistes de résolution de problèmes rencontrés dans l'enseignement-apprentissage. Cette posture relève de ce que Charlier et Biémar (2012) nomment « chercheur-formateur » ou « accompagnateur-chercheur ».

De la transmission de savoirs à la construction collective de savoirs

La construction collective de savoirs, telle qu'elle a eu lieu dans le quatrième cycle, a été favorisée par plusieurs éléments, en particulier par les habitudes de travail du groupe. Par ailleurs, les LS étant organisées sous l'étiquette de formation continue, les attentes des enseignants

envers les facilitateurs peuvent légitimement relever de l'ordre de la transmission de savoirs. Or, nous l'avons vu, les LS visent le partage des expertises de chacun au service de la résolution d'un problème d'enseignement-apprentissage partagé. L'expérience décrite ici permet de relever que la dimension transmissive des savoirs – notamment liés ici au contenu mathématique présent dans le problème travaillé – assumée par les facilitateurs comme faisant partie de leur part d'expertise mise à disposition du groupe, n'empêchait en rien la construction collective de savoirs, ici plutôt de nature didactique. Le dispositif LS favorise ainsi d'autant plus cette construction collective que l'expertise de chacun est reconnue et assumée. Cette construction collective a permis de percevoir dans le groupe lausannois ce qui avait frappé Stigler et Hiebert chez les enseignants japonais : « Teachers who participate in lesson study see themselves as contributing to the development of knowledge about teaching as well as to their own professional development » (1999, p. 125).

De la construction d'une leçon pour observer des apprentissages à l'observation des apprentissages pour construire une leçon

Dans le processus LS, l'analyse des leçons porte prioritairement sur les conséquences, en termes d'apprentissages des élèves, des choix pédagogiques et didactiques portés par l'équipe qui a préparé la leçon. Cette analyse est toujours menée par l'ensemble du groupe, facilitateurs et enseignants. Dans ce sens, les LS relèvent d'un type de recherches-interventions cliniques. Il n'y a pas réellement de séparation entre les moments de production et les moments de co-analyse, ces différents moments tendant à être entremêlés (Jobert, 2014). Dans ce dispositif de LS, le moment d'analyse des données issues des observations est d'ailleurs ritualisé. La parole est d'abord donnée à l'enseignant qui a mené la leçon de recherche, puis aux participants observateurs, les facilitateurs parlant en dernier. Après un premier tour de commentaires généraux, un deuxième tour porte sur le choix par chacun d'un moment particulier ou exemplaire qu'il souhaite traiter avec le groupe.

L'objet de la recherche du dernier cycle a réellement entraîné l'ensemble de l'équipe à ajuster l'objet de l'enquête (Dayer, Schurmans & Charmillot, 2014), de la résolution de problèmes jusqu'à l'aide à la représentation d'un problème mathématique et de cette aide à la compréhension de ce qui se joue pour les élèves. La démarche même de la LS comme processus de recherche s'est vue inversée, puisqu'il ne s'agissait plus tant de construire une leçon et d'observer ses effets sur les processus d'apprentissage des élèves, mais bien de mieux

comprendre les processus d'apprentissage des élèves pour construire une leçon. Le groupe a ainsi construit un objet de recherche ainsi que les modalités de prise de données à ce sujet.

La particularité de ce quatrième cycle, de l'origine des questions à la prise de données préalable à la construction de la leçon, a non seulement permis de générer chez chacun la posture de recherche visée par le dispositif, mais aussi de montrer que la question du lien entre enseignement et apprentissages s'était réellement développée dans le groupe : préparer son enseignement nécessite des connaissances sur les modalités d'apprentissage des élèves.

CONCLUSION

Le partage des savoirs dans une démarche LS dépend notamment des rôles que s'attribue chaque membre du groupe, qu'il soit chercheur, formateur, directeur ou enseignant. Le facilitateur, dans notre contexte, est une sorte de caméléon : chercheur, formateur, enseignant, pédagogue, didacticien, mathématicien... qui habite tour à tour ces différents rôles sans en avoir toujours conscience et probablement dans une certaine opacité pour les autres participants. En même temps, dans une perspective de partage ou de construction collective de savoirs, chaque membre d'un groupe LS participe à la recherche-formation en mettant à disposition de l'équipe ses propres expertises et donc les rôles qu'il a construits par son parcours professionnel.

Tout au long du processus, nous avons ainsi fait dialoguer nos casquettes de formateurs et de chercheurs, assumant, surtout lors du premier cycle, la responsabilité d'une formation continue à visée de recherche. Cette posture de départ a probablement renforcé les attentes de nos partenaires de terrain en matière d'apport de savoirs de notre part. Cependant, nous avons vu que le partage d'une vraie question qui initie un cycle LS, particulièrement quand les facilitateurs-formateurs n'ont pas de réponse à proposer, peut potentiellement favoriser une posture de chercheur chez les enseignants. Il y a donc là comme un effet miroir : plus les facilitateurs sont amenés à adopter un rôle de chercheur, plus celui-ci semble être endossé par les enseignants. Dans une perspective historico-culturelle, il est possible de questionner ici les différentes modalités de partage de modes de pensée propres à la recherche entre les deux cycles LS décrits plus haut. Pour favoriser leur appropriation par les enseignants, les facilitateurs doivent rendre visibles ces modes de pensée. Durant le premier cycle, les facilitateurs les ont mis en œuvre explicitement dans une perspective de formation, ils ont en quelque sorte « feint » d'être en posture de recherche. Lors du dernier cycle, ces modes de pensée ont été réellement mis en œuvre et partagés dans une visée de recherche.

Les facilitateurs ont participé à un collectif de recherche qui poursuit un même objectif. L'évolution des différents rôles des facilitateurs dans le dispositif analysé ici va bien de celui de formateur vers celui de chercheur.

Le développement chez les enseignants de cette posture « clinique » ou « en recherche » face aux difficultés d'apprentissage ou d'enseignement qu'ils rencontrent est bien un objectif de la démarche que nous avons menée. L'appropriation de ces modes de pensée a aussi été favorisée par la répétition d'une démarche souvent ritualisée. Le rapport formateurs-formés a évolué en direction d'une communauté de cliniciens réunis autour d'un problème d'enseignement-apprentissage rencontré par les praticiens. Comme le signalaient déjà Huberman et Perrenoud (1987), cette posture clinique s'acquiert par la pratique encadrée de résolution de problèmes à la mesure des formés. Les LS favorisent le développement de cette posture de chercheur dans l'analyse des pratiques professionnelles. Elles permettent de prendre en compte les effets de l'enseignement choisi sur les apprentissages des élèves, de faire usage, avec des formateurs, de cadres théoriques pour porter un regard outillé sur ces pratiques et de travailler ensemble à la construction de nouvelles propositions pour tenter d'améliorer les apprentissages (Clerc-Georgy & Martin, sous presse ; Martin & Clerc-Georgy, 2015).

Pour conclure, nous relevons que les LS constituent un dispositif de formation et de recherche qui peut favoriser le rapprochement des chercheurs et des enseignants à au moins trois niveaux.

À un premier niveau, il permet aux enseignants de se familiariser avec des démarches cliniques et de s'approprier certains outils de chercheur pour faire face à des problèmes qu'ils rencontrent dans leur enseignement du point de vue des apprentissages des élèves. Par la collaboration avec des chercheurs qui fonctionnent comme personnes-ressources, ils ont aussi l'occasion de s'approprier des savoirs issus de la recherche et de les articuler directement avec leur réalité. Le partage des savoirs se réalise alors des chercheurs vers les enseignants dans un contexte qui nécessite que les chercheurs choisissent et transposent parfois les savoirs scientifiques qu'ils mettent à disposition du groupe LS.

À un deuxième niveau, le dispositif LS permet aux chercheurs de s'approcher des questions du terrain, de mieux saisir les problèmes rencontrés par les praticiens ainsi que les contraintes avec lesquelles ils travaillent. Cela a pour conséquence de conduire les chercheurs à interroger leurs questions de recherche, à les rapprocher des questions des praticiens et à être plus attentifs et plus modestes dans les pistes qu'ils proposent lors de la diffusion des résultats de leurs recherches. Le partage des savoirs se fait cette fois de la pratique vers la recherche, les chercheurs étant contraints de prendre en compte les savoirs de la pratique et de les intégrer à leurs questionnements.

À un troisième niveau, et c'est ce qui s'est passé lors du quatrième cycle LS décrit plus haut, ce partage de savoirs – issus de la recherche et de la pratique – peut favoriser la constitution d'une équipe de chercheurs et de praticiens qui collaborent, au travers d'un processus de recherche-formation, à la résolution de questions du terrain et à la construction collective de savoirs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baetschmann, K. et al. (2015). Une expérience de Lesson Study en mathématiques en 5-6 HarmoS. *L'Éducateur*, 11, 32-34.
- Batteau, V. (2013). *Une étude de l'évolution des pratiques d'enseignants primaires vaudois dans le cadre du dispositif de formation de lesson study en mathématiques* [canevas de thèse non publié, FPSE, Université de Genève].
- Bednarz, N. (2013). Recherches collaboratives en didactique des mathématiques. In A. Bronner, C. Bulf, C. Castela, J.-P. Georget, M. Larguier, B. Pedemonte, A. Pressiat & E. Roditi (Eds.), *Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage. Actes de la 16^e École d'Été de Didactique des Mathématiques* (pp. 121-170). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L. & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.
- Bulterman-Bos, J.A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412-420.
- Charlier, E. & Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28992>
- Clerc-Georgy, A. & Martin, D. (sous presse). Les lesson study : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession*.
- Clivaz, S. (2012). Des mathématiques pour enseigner : une comparaison entre enseignants étatsuniens, chinois et vaudois. *Math-École* [en ligne], 218. Repéré à http://www.ssrldm.ch/mathecole/wa_files/ME_clivaz.pdf
- Clivaz, S. (2014). *Des mathématiques pour enseigner ? Quelle influence les connaissances mathématiques des enseignants ont-elles sur leur enseignement à l'école primaire ?* Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dayer, C., Schurmans, M.-N. & Charmillot, M. (2014). *La restitution des savoirs : un impensé des sciences sociales ?* Paris : L'Harmattan.
- Huberman, M. & Perrenoud, Ph. (1987). *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Hugon, M.-A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées*. Bruxelles : De Boeck.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail : les hommes du nucléaire*. Toulouse : Érés.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissages*, 9, 14-40.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study : A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA : Research for Better Schools.

- Lewis, C. (2015). What is improvement science ? Do we need it in education ? *Educational Researcher*, 44(1), 54-61.
- Lewis, C. & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step : How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Lewis, C. & Perry, R. (2014). Lesson study with mathematical resources : A sustainable model for locally-led teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education & Development*, 16(1), 22-42.
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study : An example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261-273.
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90.
- Shimizu, Y. (2014). Lesson Study in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 358-360). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap. Best ideas from the worlds teachers for improving education in the classroom*. New York : The Free Press.
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research : Maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education* [en ligne]. doi: 10.1007/s11858-015-0752-x
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- Vygotsky, L.S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

**SAVOIRS, ACTIONS,
NARRATIONS : PARTAGER
L'EXPÉRIENCE DU TRAVAIL**

Un dispositif d'autoconfrontation pour « faire connaissance » avec les modérateurs des bus nocturnes genevois

**Kim Stroumza & Sylvie Mezzena
Haute École de travail social de Genève
(HES-SO/HETS)**

INTRODUCTION

L'association Noctambus nous¹ a mandatées pour visibiliser le savoir-faire des modérateurs intervenant dans les bus nocturnes à Genève les vendredis et samedis soirs pour que les trajets se passent dans la plus grande quiétude possible. Nous avons répondu à cette commande avec une démarche d'analyse de l'activité qui, de façon classique en analyse du travail, conjugue observation, films d'activités réelles et un dispositif particulier d'entretien avec les modérateurs nommé « entretien d'autoconfrontation ». Cet article porte prioritairement sur l'analyse de ce moment dans le dispositif de recherche.

Si ce dispositif d'autoconfrontation est dans ses grandes lignes bien identifié dans le champ de l'analyse du travail (confrontation du professionnel à un film de son activité, questionnement sur les détails de cette activité réelle), lorsque l'on regarde de près la manière dont ce dispositif est construit, le questionnement et les réactions apportées en cours d'entretien par les chercheurs, la manière dont ce moment

1. Les auteures de cet article sont professeures à la Haute Ecole de Travail Social de Genève (HES-SO/HETS). L'équipe de recherche était également constituée de L. Kruppenacher, N. Reichel (alors superviseur de l'équipe), P. Baumgartner (réalisateur indépendant, ikon production) et K. Hoang (concepteur multimédia). La recherche mandatée a été financée par la Fondation Meyrinoise.

participe à l'analyse, la finalité qu'il poursuit, la place des professionnels, on s'aperçoit que de grandes différences interviennent, par exemple entre les autoconfrontations menées en clinique de l'activité (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Duboscq & Clot, 2010) et à l'intérieur du cours d'action (Theureau, 2010).

Notre propos est d'explicitier la manière dont nous nous y sommes prises dans ces moments d'autoconfrontation, afin de dégager les options théoriques qui nous orientent. C'est finalement la question de la relation entre les chercheurs, les modérateurs et la connaissance (ainsi que la réalité) qui est placée au cœur de cette orientation du dispositif : comment, chercheurs et modérateurs, ensemble nous « faisons connaissance », nous nous « faisons penser » (Despret, 2009 ; Solhdju, 2007).

Dans une première partie, nous présentons les enjeux liés à ce mandat et les caractéristiques générales de la démarche de recherche adoptée pour y répondre. Dans une deuxième partie, nous nous concentrons sur le dispositif d'autoconfrontation en présentant certains points de discussion autour de ce dispositif dans la littérature scientifique, ainsi que la manière concrète dont nous l'avons mis en œuvre dans notre démarche. Dans une troisième partie, nous re-saisissons théoriquement cette mise en œuvre de l'autoconfrontation en clarifiant notre orientation théorique dans notre manière de l'utiliser. Puis, dans une partie plus spécifiquement consacrée à la question de la connaissance, nous concluons sur ce que cela signifie d'utiliser ce dispositif de cette manière-là en termes de « partage des savoirs », comment nous « faisons connaissance » avec les modérateurs dans ce moment-là.

UN MANDAT : VISIBILISER LE SAVOIR-FAIRE DE MODÉRATEURS

Quelques enjeux de ce mandat

Dans la commande de l'association Noctambus (dont sont membres les 72 communes desservies) et de l'équipe de modérateurs, tout un ensemble d'enjeux était présent. L'équipe tenait d'une part à ce que cette visibilité ne nivelle pas les différentes manières de faire dans l'équipe (selon l'âge, le sexe, la constitution physique, l'appartenance culturelle, la formation...). D'autre part elle souhaitait une reconnaissance et un développement de la modération : en termes de promotion d'une manière alternative d'assurer la sécurité, mais également d'horaires de travail, de champ d'action et de conditions de travail.

Nous avons pour notre part le souci de montrer que les caractéristiques physiques et culturelles des modérateurs ne suffisent pas à décrire

leur savoir-faire (les différenciant ainsi des grands-frères, et de ce que Dubet [2002] nomme la qualification zéro [Stroumza, 2015]) ; et en même temps de ne pas trop vite superposer reconnaissance/développement de la modération avec un processus classique de professionnalisation (chemin pris pour le développement de la médiation), avec les risques identifiés d'une standardisation des pratiques qui ne tiennent pas compte des spécificités particulières à la modération et d'un processus qui risque d'opposer professionnalisation et participation des passagers (Roché, 2002). Nous souhaitons également différencier la modération de la médiation, qui s'appuie selon nous sur d'autres savoir-faire.

Une démarche de recherche pour répondre à ce mandat

Notre manière de répondre à cette commande s'inscrit dans l'analyse du travail. Dans ce large champ de recherches, les travaux se sont développés à partir de la distinction fondatrice entre travail prescrit et travail réel de l'ergonomie traditionnelle de langue française et depuis une critique d'une conception rationnelle, planificatrice et applicationniste de l'action. Dans le travail social également, de nombreuses recherches s'inscrivent à leur suite (par exemple de Jonckheere, 2010 ; Libois, 2013 ; Olry, dans cet ouvrage ; Kostulski, Clot, Litim & Plateau, 2011). Ces travaux montrent que lorsque le professionnel agit, il ne peut se contenter d'appliquer des prescriptions, des théories ou de mettre en œuvre des politiques, il s'achoppe au réel. Ce travail dit réel comporte un travail interne d'organisation, qui se déroule dans le temps, et s'organise « par le moyen » de l'environnement (Quéré, 2006). L'activité suit ainsi une logique propre, que l'ethnométhodologie conçoit comme un raisonnement pratique (de Fornel, Ogien & Quéré, 2001), l'énaction comme un couplage organisme/environnement avec une auto-organisation endogène (Durand, 2008), le pragmatisme comme une transaction organisme-environnement qui vise un équilibre (Dewey, 1993). Pour analyser une activité et reconstruire sa logique propre, il faut dès lors « examiner la manière dont elle se réalise [dans une situation], sans faire de cette réalisation le produit nécessaire d'un déterminisme ou d'une rationalité » (Ogien & Quéré, 2005, p. 3). Dans ces travaux, le lien entre action et situation n'est pas contingent mais constitutif de l'agir (Quéré, 2006).

Ces travaux identifiés comme relevant d'une approche située ou contextualisée montrent que si les prescriptions, les discours politiques, les idées, les facteurs sociaux, les normes, les usagers, l'espace, le temps, sont bien des éléments de l'environnement qui influencent l'activité, ils ne l'influencent pas de manière déterministe ou causaliste. Ces éléments agissent solidairement les uns sur les autres (et sont ainsi mutuellement

transformés) et les professionnels sont pris dans ce partenariat avec l'environnement, ils sont actifs, ne « font pas à cause des déterminismes, ils font avec » (Despret & Porcher, 2007). Les professionnels ne sont cependant pas tout puissants pour dicter le déroulement de l'activité. Ce ne sont ni leur bonne volonté ni leur réflexion qui sont les seules causes du déroulement de l'activité et les garants d'une activité de qualité. Interviennent également leur perception, attention, émotions ainsi que tous les autres éléments de l'environnement.

Les professionnels doivent faire avec ces autres éléments qui affectent le déroulement de l'activité, et ce « faire-avec » affecte en retour ces éléments, les réoriente afin que les professionnels puissent tenir le cap de leur mission et obtenir dans la durée un équilibre dans ce partenariat avec l'environnement. C'est dans ce « faire-avec » les autres éléments que se loge le savoir-faire professionnel (Mezzena, 2014).

Si les professionnels savent faire, ils ne savent pas forcément le dire, parce que ce savoir-faire engage le corps, les émotions, la perception, l'attention. Il y a là un savoir-faire phénoménal, expérientiel, à saisir dans le fonctionnement même de l'activité et qui ne dépend ni d'une activité intellectuelle (par exemple définie comme travail de réflexion ou de réflexivité) qui serait additionnelle à la pratique selon la légende intellectualiste (Ryle 2005), ni d'une activité psychique interne (cf. les travaux de cognition distribuée). Si les travaux d'analyse du travail insistent sur le fait que le point de vue des professionnels est nécessaire à la description de leur savoir-faire (c'est ainsi une exigence de leur objet d'étude ; Mezzena, Seferdjeli & Stroumza, 2014), ils affirment cependant qu'il ne suffit pas d'interroger les professionnels pour y avoir accès. Pour accéder à la logique propre de l'activité et à la manière dont les professionnels l'investissent, ces travaux ont développé tout un ensemble de méthodes (entretiens d'instruction au sosie [notamment les travaux de Scheller], d'explicitation [les travaux de Vermersch], d'autoconfrontation [Duboscq & Clot, 2010 ; Theureau, 2010]). Il s'agit d'éviter les discours d'intention, les généralisations ou les justifications en rapprochant, dans le temps même de l'entretien, le professionnel de son activité réelle à l'aide de traces de l'activité réelle et/ou d'un questionnement particulier.

Lors de la première réunion avec l'équipe, centrée sur leurs attentes, nous avons présenté la démarche dans ses grandes étapes (films, autoconfrontation, restitutions devant l'équipe entière, construction d'un produit à visée de formation interne à Noctambus), ainsi que la garantie qu'aucune image, aucun propos ne serait utilisé sans leur accord. L'équipe ayant accepté la démarche, nous avons ensuite formalisé le contrat (heures de travail, tarif, démarche, garantie pour les images). Puis, nous avons filmé deux nuits de modération, soit 4 « tours » réalisés par deux modérateurs (et deux chauffeurs) différents. Ces films ont été tournés par un réalisateur

indépendant membre de notre équipe. Le directeur adjoint de l'association Noctambus descendait à l'arrêt avertir les passagers et obtenir (ou non) leur consentement à être filmé. Le tournage à l'intérieur du bus n'était pas aisé : espace confiné, bus bondés qui tanguent, avec souvent des ambiances qui oscillent entre détente, convivialité et vives tensions qui risquent de dégénérer rapidement en insécurité.

Puis nous avons réalisé 2 autoconfrontations simples (avec un seul professionnel), 3 croisées (avec deux professionnels) et 3 présentations à l'équipe dans des autoconfrontations collectives, avec 2 distributions de petits textes (séances également filmées). Dès le départ les modérateurs filmés étaient d'accord que ces images soient utilisées à des fins de formation interne. Il était également prévu qu'un film à destination d'un large public soit réalisé mais sans que soit défini si ces images déjà tournées seraient utilisées ou pas. Cette incertitude a été accompagnée de garanties de notre part que toute image appartenait au modérateur filmé, et qu'au moment où son utilisation serait précisée un accord formel de sa part lui serait demandé (et ce sans qu'il ait à argumenter un refus). Cette manière de faire était relativement inconfortable pour les modérateurs filmés (ils ne savaient pas vraiment dans quoi ils s'engageaient), mais également pour nous-mêmes (nous ne savions pas sur quelles images nous pouvions compter). Nous tenions néanmoins à cette manière de faire, car nous voulions que les modérateurs ne nous donnent pas un accord de principe valable pour toute la démarche à venir, mais un accord concret, situé : un accord pour telle utilisation de telle image, dans tel contexte.

Dès le moment d'observation dans les bus nocturnes, l'équipe de recherche s'est mise à rédiger des notes d'observation ainsi que des petits textes synthétisant les éléments de compréhension et d'incompréhension des activités. Il s'agissait à l'aide de ces petits textes de petit à petit faire tenir ensemble les données récoltées (notes d'observation, lectures, autoconfrontations) dans un processus de modélisation.

La modélisation vise, à l'aide d'un travail sur les concepts et d'une confrontation des données entre elles, à montrer les relations entre les éléments observés, vécus, dits (relations qui cumulées dessinent progressivement une globalité intelligible), et à rendre sensible le savoir-faire qui est plus que ce qui a été vu, vécu et entendu. Non pas qu'en analysant les données on accède à quelque chose qui serait « derrière » ou « sous jacent », mais ce qui se donne à voir/vivre/entendre n'est pas forcément tout de suite accessible : que voyons-nous vraiment dans ces films ? Qu'est-ce qui nous touche dans cette visite ? Comment comprendre ce que nous dit le professionnel ? On retrouve là le but classique d'une production de connaissance, laquelle ne se limite pas à enregistrer ou coder des faits, mais procède d'une analyse *et des faits et des concepts* (Friedrich [2010] s'appuyant sur Vygotski). Ce processus de modélisation est

à l'œuvre tout au long de la démarche et ses fruits ont régulièrement été présentés à l'équipe (oralement lors des autoconfrontations collectives et dans des petits textes distribués à ces occasions), et enrichis par leurs réactions.

Dans la deuxième partie de la démarche (la deuxième année), il a été décidé d'utiliser les images dans une plateforme web² et les accords situés des modérateurs ont été donnés (en visionnant une première version de la plateforme). La plateforme web finale ainsi que les articles scientifiques écrits ont été soumis à l'ensemble de l'équipe des modérateurs pour qu'ils donnent leur aval. La plateforme comporte des films d'activités, des extraits d'autoconfrontation ainsi que des commentaires d'analyse de notre part. Un film annexe à la recherche a également été réalisé, pour lequel de nouvelles images ont été tournées (notamment avec des modératrices, mais aussi en interviewant des personnes du monde politique en lien avec les Noctambus et des passagers des bus nocturnes).

En termes de résultats, cette plateforme montre comment ces modérateurs œuvrent à la quiétude de ces temps de transport sans recourir à la force ni s'appuyer prioritairement sur le rappel de règles, mais en favorisant la construction d'une ambiance conviviale dans laquelle la participation des usagers n'est ni demandée ni même attendue, mais est favorisée (respectant ainsi l'ancrage historique des Noctambus, service initié par un travail parlementaire de jeunes). La modération s'inscrit ainsi non pas dans le paradigme binaire prévention/répression, mais dans celui des incivilités (Roché, 2002) : il ne s'agit pas de prévenir ou de réprimer des délits ou des infractions (actes isolés), mais d'agir sur l'ambiance pour éviter le cumul d'actes (incivilités), actes qui par leur cumul désorganisent les relations. Ce travail sur l'ambiance nécessite de la part des modérateurs un engagement particulier : notamment une manière de construire les problèmes auxquels s'adresse leur intervention comme étant liés à des espaces publics impersonnels et non à des jeunes délinquants, ainsi qu'un engagement corporel et émotionnel qui à la fois témoigne d'une prise en considération des passagers et en même temps respecte leur intimité. Les modérateurs ont ainsi inventé, dans le champ d'un ensemble de pratiques émergentes (correspondant de nuit, médiation dans les bus scolaires,...), une manière de favoriser la sécurité qui fait rimer peur et anticipation des risques avec convivialité et participation des passagers (Stroumza, Mezzena, Krummenacher & Reichel, soumis ; Krummenacher, sous presse).

Cette manière de faire est décrite en termes de repères fiables et stables par la modélisation (le modèle montrant les relations entre les éléments de l'environnement, les influences qu'ils ont les uns sur les autres

2. Réalisée par le concepteur multimédia membre également de l'équipe ; plateforme en ligne sur <http://noctambus.ch/association-noctambus/les-savoirs-faire-de-la-moderation>

[de Jonckheere, 2010]) et actualisée de manière spécifique selon les situations (variations présentées dans la plateforme, qui décrit ce qui se passe à la porte du bus, près du chauffeur, au milieu du bus, etc.). En fin de processus, nous avons ainsi stabilisé le modèle de la modération en montrant comment il définit une autre manière de répondre à l'insécurité à l'aide d'un savoir-faire spécifique, lequel joue avec les propriétés physiques, culturelles ou de genre des modérateurs (notamment parce qu'ils sont sans cesse sous le regard des passagers et en interaction avec eux), mais ne s'y résume pas en combinant ces propriétés avec d'autres ressources offertes par les situations.

Ce modèle n'est pas un ensemble de bonnes pratiques que l'ensemble du collectif devrait adopter, au sens de manières de faire rigides, considérées comme justes et à activer selon les caractéristiques des situations (une fois le métier « connu »). Le modèle décrit plutôt une orientation dans la manière de construire les problèmes auxquels répondent les interventions des modérateurs, orientation à partir des conséquences des manières de faire (conséquences dépendantes de la façon dont l'environnement « répond » aux actions des professionnels et affecte ce qui se passe, ce qui rend l'activité en partie imprévisible). Cette orientation différencie la modération de la médiation : les problèmes sont construits non pas tant dans le sens de la résolution de conflit ou de la médiation d'une relation, que dans le sens de la construction d'un territoire habité avec une ambiance, avec des qualités qui favorisent la réorientation des tensions inévitables, de sorte qu'elles ne dégènerent pas en insécurité.

Nous allons maintenant regarder de plus près un moment de cette démarche de recherche, celui du dispositif d'autoconfrontation, pour ensuite décrire plus finement ce qu'il en est du « partage de savoirs » avec les modérateurs dans notre démarche.

LE DISPOSITIF D'AUTOCONFRONTATION

Quelques points de discussion dans la littérature scientifique

Selon le cadre théorique et épistémologique privilégié, le dispositif d'autoconfrontation prend une autre tournure en termes de finalité, de questionnement, d'analyse. Nous n'allons pas présenter comment ce dispositif est utilisé dans différentes orientations théoriques, mais pointer quelques éléments de discussion entre la manière dont il est utilisé dans le cours d'action (Theureau, 2010) et en clinique de l'activité (Clot et al., 2000 ; Duboscq & Clot, 2010) afin de préciser notre propre usage.

Theureau (2010) attribue l'invention du dispositif d'autoconfrontation (AC) à von Cranach en éthologie cognitive, tout en reconnaissant y avoir apporté des prémisses dès 1977. L'autoconfrontation se déroule après une observation ethnographique préalable (partage culturel minimal, familiarisation mutuelle, conditions éthiques qui dépendent de conditions contractuelles et sociopolitiques favorables) et confronte le professionnel à une trace de son activité. Il s'agit d'une méthode de documentation de l'activité humaine, plus spécifiquement une documentation de la conscience préreflexive durant cette activité (Theureau 2010). L'acteur est « dé-situé » relativement à sa situation présente, à ses intérêts présents (aussi bien individuels que collectifs) *via* un questionnement qui vise la remise en situation dynamique. Cette méthode s'appuie notamment sur des hypothèses de connaissance portant sur la mémorisation et le rappel comme situationnels-dynamiques (et non la mémorisation comme stockage et le rappel comme extraction à partir du stock constitué).

Theureau distingue cette méthode de l'autoscopie dans la mesure où l'AC n'est pas une méthode de réflexion. Elle porte sur l'activité, « et non sur le "Moi" » (Theureau, 2010, p. 299), ne vise pas de nouvelles prises de conscience (l'expression de la conscience préreflexive étant pratiquement et théoriquement séparée de la prise de conscience). Cette méthode nécessite ainsi un contrat en amont avec l'acteur : « un accord pour se remettre en contexte et expliciter sa conscience préreflexive et non pas analyser son activité et pour reporter cette analyse à plus tard » (p. 300). Face à une trace de son activité, il est ainsi demandé à l'acteur de se contenter d'exprimer sa conscience préreflexive au moment de la réalisation de son activité. Chercheurs et acteurs sont engagés dans une collaboration à la recherche de vérité sur l'activité de l'acteur.

Selon Theureau (2010) cette AC (nommée de premier niveau) appartient à l'observatoire du cours d'action et non à son analyse. Une méthode d'entretien d'autoconfrontation qualifiée de second niveau met, elle, l'acteur en position analytique relativement à son activité et le chercheur s'appuie sur certaines hypothèses d'analyse.

Si l'entretien d'autoconfrontation dans le cours d'action vise à rendre la situation d'énonciation de l'entretien la plus transparente possible (pour ne pas modifier l'expression de la conscience préreflexive), l'optique est inverse en clinique de l'activité : on s'appuie au contraire sur l'opacité de la situation même d'énonciation de l'entretien (pour faire ce qui est nommé une expérience au carré : une nouvelle expérience de l'expérience passée). On profite de ce qu'apporte, induit, ce moment d'autoconfrontation comme développement de l'activité « cible ». Cette optique est conforme à la visée de l'utilisation de l'entretien : il ne s'agit pas tant comme dans le cours d'action de connaître l'activité, mais d'étudier et de provoquer son développement. Provoquer du développement

pour pouvoir l'étudier, mais aussi parce que ces recherches répondent à des demandes de modification de situations réelles de travail dégradées (Duboscq & Clot, 2010). L'analyse s'appuie sur une théorie du langage qui emprunte à Bakhtine et à Vygotsky pour considérer que dans l'autoconfrontation s'expriment plusieurs voix, adressées à des destinataires différents, et qu'il s'agit de stimuler des dialogues aussi bien intérieurs qu'extérieurs. Il s'agit de régénérer le métier, d'ouvrir de nouveaux possibles en s'appuyant sur une conflictualité sociale et une conflictualité interne à l'individu. Bien que ce dispositif vise également à éviter la généralisation et la justification, l'acteur est néanmoins mis en position d'analyse de son activité. Clot parle ainsi de co-analyse pour décrire ce moment d'entretien.

L'autoconfrontation dans notre démarche : comment nous nous y prenons

Par petites touches nous allons décrire certaines caractéristiques de notre manière de faire, pour la ressaisir théoriquement dans la partie suivante.

Les modérateurs filmés sont invités à dire (après avoir été filmés) s'il y a des moments de leur activité qu'ils souhaitent visionner en autoconfrontation (seul, avec un collègue ou en équipe). Nous indiquons également que nous choisissons aussi de notre côté des séquences à visionner, qui nous semblent intéressantes, intrigantes (comment fait ce modérateur d'un certain âge pour blaguer sur les tatouages d'un jeune homme, et que cette blague « passe », détende l'atmosphère ? Comment peut-il avoir l'air confiant et rassuré dans une ambiance aussi explosive ?) ou/et représentatives de leur activité (par exemple, l'accueil des passagers à la porte par le modérateur). Pour les autoconfrontations croisées et collectives, nous demandons préalablement au modérateur l'accord pour passer les séquences choisies (et s'il a des souhaits également de séquences à passer). Nous fixons un ordre de passage des séquences (selon l'importance pour notre questionnement et aussi pour faciliter l'entrée dans l'activité d'autoconfrontation), mais en cours d'entretien cet ordre peut être modifié (selon ce qui se dit, certaines séquences deviennent plus importantes ou permettent de développer un propos tenu). Certaines autoconfrontations supplémentaires peuvent d'un commun accord être ajoutées en cours de processus.

Au début des entretiens d'AC, les modérateurs sont invités à réagir et commenter les séquences selon ce qui leur paraît pertinent, nous expliquons que nous avons aussi des questions, des éléments qui nous intriguent. Si les AC simples ont lieu assez rapidement après les tournages, les AC croisées et collectives ont lieu plusieurs mois après. Entretemps, nous avançons dans notre compréhension de leur activité.

Les séances d'AC collectives débutent alors par un moment de présentation de notre part de l'état de notre modélisation, puis les séquences sont passées et discutées collectivement.

Ce qui nous guide durant l'entretien est notre (in)compréhension de leur activité au sens ici d'une expérience intellectuelle : sentons-nous une continuité entre ce qu'ils nous disent, ce qu'ils nous décrivent, et ce que nous avons observé, relevé, noté, saisi jusqu'ici ? Pouvons-nous faire des liens entre les éléments décrits, discutés qui ensemble dessinent une globalité compréhensible, logique ? Ou au contraire y a-t-il de la discontinuité, un sentiment de décalage ou d'incompréhension ? Il s'agit de sentir une rencontre entre des idées qui émergent et des faits décrits ou encore à clarifier. Dans le processus de modélisation, ce qui nous guide est ainsi de sentir progressivement un équilibre dans notre appréhension de la globalité de nos données. Une logique s'en dégage au sens d'une satisfaction de nos besoins concernant la transformation progressive de nos idées pour suffisamment bien saisir et décrire leur savoir-faire. Nous trouvons ici la signification du terme logique au sens de Dewey dans sa théorie de l'enquête, qui pour rappel est « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1993, p. 169).

Ce processus de modélisation guide notre activité de compréhension de l'activité, mais dans ce moment particulier que sont les AC, le processus de modélisation n'en est qu'à ses débuts. Il ne s'agit alors pas tant à ce moment-là de valider des hypothèses (ce qui est par contre le cas lors de la présentation de notre modélisation), mais de chercher activement les écarts avec celles-ci, les limites de notre modélisation. C'est à ce stade son enrichissement (non sa stabilisation) qui est visé, au sens d'une complexification et d'une extension des pistes pour transformer progressivement nos idées.

Cette ouverture dans le questionnement, nous tentons également de l'avoir dans l'interprétation de ce qui nous est dit. Quand un modérateur nous dit qu'il accueille les passagers avec humanité, comment comprendre ce qu'il dit ? Qu'entend-il par humanité dans ce cas-là ? Nous ne répondons pas trop vite à la question en plaquant sur ce mot ce que nous aurions par exemple pu lire sur des approches éducatives visant « la transmission d'humanité » (Coenen, 2009). Le sens que nous attribuons à cette expression doit tenir compte également des autres données, du contexte ; il s'agit de comprendre ce que veut dire « agir avec humanité » dans cette manière-là de faire, dans ce contexte pratique-là.

Pour maintenir cette ouverture, nous sommes attentives à ce que nous éprouvons lors même de l'AC, et cherchons activement à explorer des

zones de questionnement qui sont encore pour nous (mais aussi si possible pour les modérateurs) à découvrir, à explorer... tentant de nous situer toujours dans une réalité qui peut nous surprendre, nous étonner, nourrissant par là notre curiosité, vitalisant le questionnement et la rencontre.

Puis, après les AC et leurs transcriptions, nous poursuivons le processus de modélisation, et c'est lui qui va saturer les interprétations et clore l'analyse. Ce processus de modélisation est conduit par les chercheurs seulement.

De cette brève description on peut présenter de manière synthétique (et problématisante) des éléments de convergence (et de divergence) avec d'autres manières d'utiliser le dispositif d'AC :

- une visée de connaissance de l'activité (comme dans le cours d'action), mais qui ne vise pas une transparence la plus grande possible du moment d'énonciation de l'entretien en le purifiant de tout investissement du modérateur autre que l'expression de sa conscience pré-réflexive ;
- de la place accordée aux modérateurs tout au long de la démarche, mais un processus de modélisation qui n'est porté que par les chercheurs (en ce sens-là, il ne s'agit pas de co-analyse).

Nous allons maintenant re-saisir théoriquement cette manière de réaliser les autoconfrontations en y dégageant une conception du savoir-faire et du langage, ainsi qu'une manière de faire science.

RE-SAISIE THÉORIQUE DE CETTE MANIÈRE DE RÉALISER LES AUTOCONFRONTATIONS

Une conception du savoir-faire et du langage à l'œuvre dans l'autoconfrontation

Le savoir-faire que nous modélisons est un savoir-faire expérientiel à l'œuvre dans l'activité, que nous distinguons ainsi d'un savoir propositionnel, abstrait et exprimant des lois générales. Le dispositif d'AC dans notre démarche ne vise pas la prise de conscience ni l'explicitation du savoir-faire, mais la construction de données pour sa modélisation qui, elle, saisit ce savoir-faire (en ce sens, comme dans les AC de premier ordre du cours d'action, elle fait partie de l'observatoire). Il y a un enjeu méthodologique fort qui consiste à ne pas perdre cette spécificité non-propositionnelle.

Même si le processus de modélisation guide le questionnement (de manière transparente vis-à-vis des modérateurs puisque les résultats

sont régulièrement présentés à l'équipe), celui-ci n'est pas co-construit au moment de l'entretien dans un processus de co-analyse puisque le questionnement ne vise pas sa validation (ni par le chercheur, ni par le modérateur) ou son explicitation mais au contraire les limites de celui-ci, les écarts. Le processus de modélisation oriente notre questionnement (et notre interprétation), mais il n'est pas objet (thème) des propos de l'entretien. En clinique de l'activité, le questionnement dans les AC ne vise pas non plus à obtenir des réponses définitives, mais comme nous à ouvrir le questionnement (Simonet, Caroly & Clot, 2011, p. 111). Il ne s'agit cependant pas pour nous de régénérer le métier (nous ne répondons pas dans nos recherches à des situations diagnostiquées comme dégradées), mais d'enrichir notre compréhension de l'activité.

Utiliser le langage pour connaître un savoir-faire tout en respectant sa spécificité non-propositionnelle : cet apparent paradoxe est levé par la conception du langage sur laquelle nous nous appuyons. Dans la conception non-codique du langage développée par la pragmatique intégrée³, les mots ne comportent pas le sens en eux-mêmes (il ne suffit pas d'entendre ou de citer des propos de modérateurs, pour qu'on sache ce qu'ils signifient). Les mots sont des instructions permettant de construire le sens en puisant dans la situation « tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour construire le sens » (Ducrot et al., 1980, p. 18). Comprendre ce que disent les modérateurs ne peut se faire qu'en comprenant la situation dans laquelle ils agissent (et qu'ils construisent par leur action). Toute une activité est ainsi nécessaire de la part des chercheurs pour saisir ce qui s'exprime dans ces propos (également ces silences, ces hésitations,... ce que l'énonciation montre).

D'un côté il s'agit ainsi de faire se rapprocher notre expérience de chercheurs de celles des modérateurs, rapprochement qui permet et signale notre compréhension (de Jonckheere & Stroumza, 2012). Ce processus s'accompagne d'une attention à notre expérience en cours d'AC : que ressentons-nous comme chercheurs face au film ? Quelle situation y lisons-nous, ou plutôt quelle expérience éprouvons-nous face à tels propos ? Vivons-nous telle situation d'une manière qui semble se rapprocher de celle des modérateurs ? D'un autre côté, dans l'AC il ne s'agit pas de stabiliser, fixer ce sens (c'est le processus de modélisation qui aboutira à cette stabilisation, à la toute fin du processus de recherche), mais de l'explorer, de commencer à le construire par tâtonnements, en essayant de ne pas le figer dans le cours même de l'entretien : la modélisation est encore en cours et elle ne s'appuie pas

3. Théorie développée par Anscombe et Ducrot, qui s'inscrivent dans le courant plus large des théories de l'énonciation.

que sur les données issues des AC (mais aussi sur nos observations, sur les films). Nous sommes ainsi dans l'AC à l'affût, voire à la recherche d'étonnements, de surprises, d'énigmes... tout en avançant dans leur exploration.

Cette expérience qui nous sert de guide dans l'autoconfrontation⁴, nous la comprenons de manière pragmatiste comme « à la fois manière d'être affecté – voilà comment le monde me touche ; disponibilité à se “faire affecter” – voilà les passions qu'il me faut accueillir ; et affection volontaire – voilà, tel est le monde que je voudrais habiter » (Despret & Galetic, 2007, pp. 56-57). Elle est engagement dans le monde (dans l'activité même d'AC pour nous chercheurs), tout à la fois manière de s'engager et acte lui-même d'engagement. Cet engagement est orienté par la perspective poursuivie qui vise l'obtention de certains effets : dans notre cas la production d'une connaissance de l'activité.

Cette expérience est à la fois au cœur du dispositif d'AC et au cœur du savoir-faire des professionnels. Le professionnel et le monde, l'environnement⁵, sont, dans l'action, engagés dans un partenariat dont le devenir les affecte, les transforme. La perspective poursuivie par le professionnel (consistant en une certaine manière de répondre à la mission) lui fait faire des actions, à la fois elle l'entraîne dans un devenir et il participe à sa construction, sa réorientation. S'intéresser au savoir-faire avec cette approche théorique revient à tenter de comprendre comment le professionnel à la fois est affecté par et affecte l'environnement pour obtenir certains effets, comment opèrent ces transformations.

Du côté des modérateurs, ce savoir-faire consiste à orienter le devenir pour réduire les risques dans ces transports nocturnes, à agir sur l'environnement et sur eux-mêmes, ou plutôt sur la relation entre les personnes et l'environnement, pour rendre les situations plus sécurisées. Du côté des chercheurs dans le dispositif d'AC, leur savoir-faire consiste à enrichir la modélisation en explorant ses limites, ses frontières, ses étendues, sa potentialité. De cette modélisation résulte une totalité au sens d'une signification d'ensemble qui nous donne le sentiment de décrire au plus juste le savoir-faire de la modération. Reconstruire la perspective des professionnels, telle est notre perspective de chercheur.

4. Nous n'avons pas la place de le développer ici, mais le fait que ces entretiens aient lieu en confrontation à des films d'activité réelle avec comme finalité une connaissance de celle-ci confère aux détails de l'activité (tels qu'ils sont saisis dans les films) un rôle crucial, ce sont eux qui sont objet de l'entretien, qui guident le processus de production de connaissance.

5. Nous utilisons les termes d'« environnement » et de « monde » de manière synonyme.

Faire science sans viser la purification, ni la soumission : un dispositif d'autoconfrontation qui fabrique de l'intérêt

Depuis l'idée que l'humain ne peut pas ne pas interpréter les questions qu'on lui pose (c'est même ce qui spécifie l'humain), qu'il juge et répond à la manière dont on s'adresse à lui, Despret (2009) dessine, dans le cas d'un dispositif de recherche s'adressant à des humains, une autre manière de faire science que celle, plus classique, qui consiste à neutraliser, purifier cette dimension. Elle propose au contraire de prendre activement en compte dans le dispositif de recherche la manière dont celui-ci est activement pris en compte par les modérateurs (dans le cas qui nous concerne). Plutôt que « plus de purification », « plus d'imagination », dit-elle (Despret, 2009). Il s'agit de découvrir ce qui importe pour les modérateurs, à quelles questions ils répondent en fait (ils répondent toujours à nos questions en les situant dans une intentionnalité plus large : que nous veulent-ils avec leurs questions ?). Les modérateurs ne réagissent pas à nos questions en s'y soumettant (réaction mesurable, contrôlable), ils y répondent. Cet usage du dispositif de recherche implique une grande attention de la part des chercheurs (et aussi des modérateurs) pour saisir ce qui importe pour l'autre, et pour soi. Le dispositif met ainsi le chercheur et le modérateur « en appétit par rapport à ces complications » (Despret, 2009, p. 62), à « la manière dont les sujets d'expérience et leurs réponses sont affectés par la façon dont ils vivent et prennent activement en compte ce qui est attendu d'eux » (p. 8), faisant le pari que même si le chercheur était neutre et indifférent, les modérateurs ne sont pas forcément indifférents à l'indifférence, à la neutralité. Non seulement le dispositif ne vise alors pas à neutraliser, éliminer l'intérêt des modérateurs au moment même de l'entretien, mais à le fabriquer, le susciter. Intérêt des modérateurs, intérêt des chercheurs et un dispositif pour les favoriser. Nous sommes en effet bien conscientes que ces intérêts ne sont pas d'emblée acquis, qu'il ne suffit pas de les décréter ni d'avoir « la bonne théorie » pour qu'ils adviennent et qu'ils peuvent se tarir en cours de recherche.

Cette manière de faire science répond à deux autres spécificités de nos recherches. Premièrement, elles sont des interventions qui ne considèrent pas que si les modérateurs ne se saisissent pas de ce qu'apporte la recherche, c'est que nous avons mal communiqué, ou que les modérateurs seraient prisonniers de leurs illusions ou résistants au changement, mais que la question de la pertinence des résultats scientifique doit être posée (Stengers, 2002). En prenant comme fil conducteur l'intérêt des chercheurs et l'intérêt des modérateurs (même si tous deux visent une connaissance de l'activité, ces intérêts ne sont pas forcément exactement les mêmes), cette manière d'utiliser l'AC prend ainsi en considération

dans le processus même de récolte des données la question de la pertinence. Deuxièmement, nos recherches prennent en considération que « les conditions de production de connaissances de l'un /le chercheur/ sont également inévitablement des conditions de production d'existence pour l'autre /le modérateur/ » (Stengers, 1993, p. 165), engageant par là la responsabilité des chercheurs (et des modérateurs).

Le dispositif d'AC reste néanmoins globalement orienté par une visée de connaissance de l'activité, et c'est dans cette perspective qu'il y a de la place pour les intérêts des uns et des autres.

CONCLUSION : « PENSER AVEC », « SE FAIRE PENSER » OU LA POLITESSE DU « FAIRE CONNAISSANCE »

Les chercheurs et les modérateurs sont dans le dispositif d'AC pris dans un mouvement pour tenter de « penser comme » : aussi bien les chercheurs – comment les modérateurs font-ils l'expérience de leur activité, comment faire se rapprocher l'expérience des chercheurs de celle des modérateurs ? – que les modérateurs – que nous veulent-ils avec leur question, comment apprendre et mieux connaître notre activité en profitant de ce dispositif de recherche ? Pourtant, même si nos recherches produisent de la connaissance et des transformations (Durand, 2008), nous ne visons pas à produire tel ou tel effet chez les modérateurs (par exemple en termes de prise de conscience ou d'amélioration des pratiques). Le dispositif de recherche est activement orienté vers la fabrication d'intérêt pour les modérateurs (et les chercheurs) mais sa nature et sa forme, de même que son occurrence ou non, sont laissés totalement libres par les chercheurs, ils ne cherchent pas à avoir une prise là-dessus.

Au cours du processus de recherche, le chercheur transforme en énigmes théoriques les énigmes de l'activité, de sorte à ne pas avoir de solution déjà toute faite aux problèmes rencontrés. Dans l'AC le chercheur veille ainsi à ne pas occuper une position d'expert de l'activité (c'est le modérateur l'expert), son expertise est celle du dispositif. Le chercheur est pris dans le monde scientifique et des enjeux qui lui sont propres, son travail consiste à faire se rapprocher (et non se superposer) les perspectives. Du côté des chercheurs également, une certaine liberté est ainsi laissée. Ce « penser comme » est ainsi plutôt un « penser avec », qui est à la fois l'enjeu et la condition de la recherche (Despret, 2009).

Le dispositif de recherche n'est ainsi pas symétrique, mais relève d'une double asymétrie : les chercheurs contrôlent le dispositif (pas les professionnels), mais ils ne maîtrisent pas la connaissance des professionnels (ceux-ci restent les experts de leurs pratiques). Il y a donc maintien

d'une forme de séparation entre professionnels et chercheurs, et pas à proprement parler de « co-construction », même si cette activité amène les deux parties à être transformées mutuellement par cette rencontre dans un même mouvement : en amenant le chercheur à transformer ses questionnements de recherche et le professionnel à expérimenter dans la pratique de nouvelles idées avec des faits, ce qui les amène à la construction de nouveaux rapports, d'une nouvelle connaissance.

L'AC est un dispositif qui dans notre démarche « a besoin que les gens pensent et donne la force de faire penser » (de Jonckheere, 2013, p. 40). Il y a là un enjeu politique pour ne pas dé-saisir les modérateurs de leur expertise et leur permettre d'être partie prenante d'un « faire connaissance ». Il s'agit pour eux et pour nous de « faire connaissance », au double sens de saisir ce qui importe pour l'autre en se laissant intéresser par ce qui l'intéresse (la politesse du faire connaissance), et de construire ensemble de la connaissance (Despret, 2009 ; Solhdju, 2007). Avec le « faire connaissance » il est question de rencontre : faire se rencontrer des idées avec des faits et les faire s'intégrer pour produire de nouveaux rapports qui ouvriront à de nouveaux possibles.

Il s'agit d'une définition de la connaissance comme activité continue de mise en rapport, comme relationnalité ; elle relève d'un processus de construction de la réalité depuis le développement continu de nouveaux rapports produisant de nouvelles significations (depuis de nouveaux effets, de nouvelles conséquences) mieux ajustées aux transformations du monde (transformations que l'on ne peut pas empêcher ni causer mais dont on peut tenter d'orienter le devenir). Cette définition de la connaissance se distingue d'une définition encyclopédique et objective qui opère sur le mode de la vérité depuis des contenus autosuffisants et considérés comme justes en eux-mêmes, permanents et attribués ou mis en correspondance avec des entités dans la réalité, dont la connaissance vient révéler ou décrire les qualités (qualités ici au sens essentialiste ou déterministe, depuis l'optique d'une identité statique).

Cette activité de pensée suscitée par le dispositif d'AC n'est ni celle de l'analyse, ni de la justification ou de la généralisation (ou encore de la typification), et n'éloigne pas de la connaissance des détails de l'activité. À la suite de James, nous considérons que la mission de la pensée n'est pas tant de simplement imiter et dupliquer ce qui existe, mais de différencier, d'accroître et d'élever. Il s'agit d'un « "enrichissement" qui donne plus de réalité au monde déjà existant » (Despret, 2009, p. 143, reprenant le terme « enrichissement » à James). Nous retrouvons ici le perspectivisme cher à ce pragmatiste : la réalité se donne dans une pluralité selon les relations qui la constituent et la transforment. En ce sens, étudier le savoir-faire, c'est examiner un objet qui a des facettes différentes selon les situations, non pas depuis un relativisme (ou... ou), mais

un perspectivisme (et...et) : le savoir-faire comme objet expérientiel est constitué par le cumul de ses facettes.

Cette activité de pensée n'est pas dissociée de l'action et considère le savoir-faire comme intrinsèquement producteur de connaissance (pratique, non-propositionnelle), autrement dit, notre démarche parie sur la vitalité intrinsèque au savoir-faire objet de l'analyse.

L'autoconfrontation est ainsi investie dans notre démarche comme un dispositif d'ajustement des pratiques et des intérêts hybrides (Despret, 2009). Ce qui est partagé⁶ dans ce moment de l'entretien n'est pas tant des savoirs comme résultats d'une (co)analyse, qu'une activité de pensée, d'imagination, un « faire connaissance » qui répond à une exigence de politesse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES* [en ligne], 2(1). Repéré à <http://pistes.revues.org/3833>
- Coenen, R. (2009). *Éduquer sans punir*. Toulouse : Érès.
- De Fornel, M., Ogien, A. & Quéré, L. (Eds.). (2001). *L'ethnométhodologie : une sociologie radicale*. Paris : La Découverte.
- De Jonckheere, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention*. Genève : Éditions IES.
- De Jonckheere, C. (2013). Constitution du travail social en tant que discipline. Problèmes épistémologiques et politiques. In Association française pour le développement de la recherche en travail social (AFFUTS) (Ed.), *Quels modèles de recherche scientifique en travail social ?* (pp. 21-44). Rennes : Presses de l'EHESP.
- De Jonckheere, C. & Stroumza, K. (2012). Des résidents aux chercheurs en passant par les éducateurs : la continuité de l'expérience. In M. Durand & F. Yvon (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 129-152). Bruxelles : De Boeck.
- Despret, V. (2009). *Penser comme un rat*. Versailles : Éd. Quae.
- Despret, V. & Galetic, S. (2007). Faire de James un 'lecteur anachronique' de von Uexküll : esquisse d'un perspectivisme radical. In D. Debaïse (Ed.), *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (pp. 45-75). Paris : J. Vrin.
- Despret, V. & Porcher, J. (2007). *Être bête*. Arles : Actes sud.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- Duboscq, J. & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286. doi: 10.3917/rac.010.0255
- Ducrot, O. et al. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation d'adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophie et épistémologique* (Carnet des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.

6. Le modèle auquel aboutit la recherche présente, lui, des contenus de connaissances qui s'échangent entre professionnels et chercheurs, d'où à ce moment-là un partage des savoirs.

- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M. & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités* [en ligne], 8(1), 129-145. Repéré à <http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf>
- Krummenacher, L. (sous presse). Le savoir-faire des professionnels de la modération dans les bus nocturnes genevois. Une réflexion sur la participation des passagers. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(2).
- Libois, J. (2013). *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*. Genève : Éditions IES.
- Mezzena, S. (2014). *Connaissance et professionnalité dans la pratique comme territoire à équilibrer. Enquêtes et perspective dans l'activité des éducateurs*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Mezzena, S., Seferdjeli, L. & Stroumza, K. (2014). Des recherches qui prennent pour objet les savoir-faire. In D. Pasturel (Ed.), *Recherche en travail social : les recherches participatives*. Nîmes : Champ social éditions.
- Ogien, A. & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipses.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 7-29). Paris : PUF.
- Roché, S. (2002). *Tolérance zéro ? Incivilités et insécurité*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Ryle, G. (2005). *La notion d'esprit : pour une critique des concepts mentaux*. Paris : Payot & Rivages.
- Simonet, P., Caroly S. & Clot, Y. (2011). Méthodes d'observation de l'activité de travail et prévention durable des TMS : action et discussion interdisciplinaire entre clinique de l'activité et ergonomie. *Activités* [en ligne], 8(1), 104-128. Repéré à <http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf>
- Solhdju, K. (2007). L'expérience 'pure' et l'âme des plantes. In D. Debaise (Ed.), *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (pp. 77-99). Paris : J. Vrin.
- Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte.
- Stengers, I. (2002). *Sciences et pouvoirs. La démocratie face à la technoscience*. Paris : La Découverte.
- Stroumza, K. (2015, juin). Des « grands frères » au savoir-faire de la modération dans les bus nocturnes genevois. Conférence présentée dans le cadre des Midis de la Recherche, CERES/HETS, Genève.
- Stroumza, K., Mezzena, S., Krummenacher, L. & Reichel, N. (soumis). Le savoir-faire de la modération dans les bus nocturnes genevois : quand peur et anticipation des risques riment avec convivialité. *Activités*.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. doi: 10.3917/rac.010.0287

Partage de savoirs et action professionnelle en partage Une recherche en didactique professionnelle

**Paul Olry
Université Bourgogne Franche-Comté –
AgroSup Dijon**

INTRODUCTION

Ce chapitre présente un point de vue qui lie le partage des savoirs à une approche issue de l'analyse du travail. Il est construit lors d'une recherche participative qui vise à rendre productifs les effets réciproques d'une mise en partage de savoirs sur les praticiens et chercheurs engagés par une collaboration. Le thème de la recherche porte sur l'activité de soutien à la parentalité menée par des travailleurs sociaux au profit de parents d'enfants placés ou faisant l'objet d'une mesure judiciaire de suivi éducatif. Le « savoir » est ici abordé en partant de l'action qui le mobilise dans une perspective de didactique professionnelle.

Les savoirs ainsi produits sont enfin l'objet d'opérations de mise en équivalence et de mise en patrimoine. Le partage de l'action, puis l'accord sur les savoirs, participeraient alors d'une « fabrique du métier ».

Nous rendons compte ici de la mise en dynamique de cet ensemble par la recherche et de ses effets sur un collectif de pairs.

DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : L'ACTION, VECTEUR D'UN PARTAGE DE CONNAISSANCES, D'UN APPEL AUX SAVOIRS

Précisons d'abord ce sur quoi nous allons mettre l'accent : la rencontre chercheur/praticien que suppose la reconnaissance, la formulation, la mise à l'épreuve de connaissances mises en partage.

La question de ce qui est partageable du travail, notamment en termes de savoirs, est essentielle pour les processus de recherche en didactique professionnelle (DP¹). Ce programme technologique (Mayen, 2013) en sciences de l'éducation s'intéresse en effet aux processus de conceptualisation mobilisés dans la rencontre entre des professionnels apprenants et des situations de travail ; à ce titre, il focalise sur le contenu de ce qui est à connaître, en tant que processus de conceptualisation, pour conduire une action efficace.

Dans cette perspective, les savoirs ne sont pas premiers. Ils constituent des ressources que l'action conceptualisée appelle pour être totalement comprise et acquise. C'est l'analyse du couplage activité-situation qui, en tant que creuset des processus de conceptualisation, s'offre comme occasion dans les recherches pour énoncer, mobiliser voire partager des savoirs pour l'action. Pastré (2011) invite à dépasser une approche de la DP se limitant à traiter de conceptualisation, comme si les sujets entretenaient un colloque cognitif singulier avec une situation-problème professionnelle. Pour ce faire, il situe la DP comme contributive d'une anthropologie de la formation des adultes, au sens où « conceptualiser » s'entend comme un processus de l'apprendre, commun aux humains. À ce titre, une perspective didactique est d'emblée anthropologique, dès lors qu'un individu ou une institution a l'intention de faire apprendre à un autre quelque chose de propre à un milieu. Dans le cas évoqué plus loin, ce milieu se traduit par un espace de travail, appelant des manières de faire professionnelles, soumis au regard d'un usager. Nous en tirons deux conséquences.

Un travail ne conceptualise pas tout seul, mais par un processus inscrit dans une vie collective (1), faite de vécus, d'émotions, de significations qui sont de premiers objets de partage. L'accumulation de situations expérimentées², selon la nature des difficultés rencontrées et plus ou moins résolues ensemble, convoquerait des savoirs à (re-)construire par celles et ceux qui les partagent (2). Dans ce cadre, on reconnaîtrait autant des

1. Dans la suite du texte, nous utiliserons les initiales DP en lieu et place de Didactique Professionnelle.

2. Dewey (2005) réfute toute autonomie du savoir scientifique au regard de ses conditions sociales de production. L'expérience de la réalité est selon lui profondément enracinée dans la réalité de l'expérience.

conceptualisations intermédiaires de ces situations vécues ensemble, que des savoirs existants (Centre de Recherche sur la Formation, 2004).

Cette proposition a pour base théorique la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1985), et l'approche analytique des situations en DP (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) laquelle ne dit rien d'un partage de savoirs. Celui-ci n'est convoqué que dans la résolution de problèmes, construite à partir des résultats d'une analyse du travail dans ce champ (Ouarrak, 2011). On en trouve mention lorsqu'un dispositif de formation est construit à cet effet en aval de l'analyse.

Nous proposons quant à nous de considérer ici que le moment de l'analyse du travail est porteur en lui-même d'un partage de connaissances, compte tenu de l'engagement que l'analyse suppose. À l'instar d'autres « écoles » d'analyse du travail pour la formation, la DP a un « noyau dur » constitué autour de la conceptualisation dans l'action, auquel est liée une pratique de conception de situations d'apprentissages professionnels. Notre hypothèse est que la conduite de cette analyse est l'occasion d'un partage de connaissances et de savoirs. Thévenot (1999) en fournit l'une des clés, la coordination au sein d'un collectif, pour forger une compréhension commune des problèmes, des situations que l'on conceptualise.

Ainsi, si l'analyse de l'activité en DP fournit bien un contenu (des organisateurs de l'action, une structure conceptuelle des situations, des concepts pragmatiques), ce sont tout autant les conditions de possibilité, de faisabilité de la conduite de cette analyse qui libèrent les processus de conceptualisation, de pragmatisation, d'épistémisation (Pastré, 2011) engagés conjointement par les professionnels et par les chercheurs. C'est de ce point de vue que nous abordons le partage de savoirs.

DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET FORMALISATION DE SAVOIRS

Si ce qui se partage est un construit découlant d'une analyse menée ensemble, alors la DP incite à la curiosité. Les didactiques ont précisément pour but l'accès progressivement organisé, structuré et intentionnel à l'acquisition de savoirs ou de développement professionnel. La démarche³ DP en complique le projet, car elle opère dans l'espace prescriptif et normatif du travail au sein duquel les savoirs sont aussi incertains que l'activité qui les mobilise est souvent invisible. Or, le

3. Mayen (2013) évoque l'« embarras » des didacticiens professionnels à concevoir des artefacts ou des dispositifs permettant de se former, de partager des expériences de situations vécues, etc.

mainstream en termes de partage des savoirs prend appui sur leur définition et leur reconnaissance institutionnelle. En DP, ce sont plutôt les savoirs cachés, insus, non formalisés dont on traque la fonction ressource d'une conceptualisation pragmatique, que ratifie le constat d'une action efficace. Comme le souligne Pastré (1997), les concepts pragmatiques sont d'emblée échangés et circulent au travers du vocabulaire courant utilisé entre eux par les professionnels. Partager ces concepts au titre de leur valeur de concept suppose de les pister, de les tracer dans les situations ordinaires du travail notamment. Nous considérerons donc ici le partage des savoirs à rebours. La formule « partager les savoirs » apparaît comme un résultat souhaitable à atteindre, issu du long processus de mise à jour de la portée conceptuelle des mots courants du travail. Deux aspects difficilement traités en DP sont indispensables pour rendre cette perspective crédible :

1. la DP emprunte à l'ergonomie la distinction savoir/connaissance (Leplat, 1997), cette dernière étant ce que les sujets retiennent des savoirs transmis pour la conduite de l'action en situations. En d'autres termes dans le champ professionnel, le partage concernerait autant les modèles d'action ou les connaissances attachées au processus de conceptualisation, que les savoirs scientifiques, techniques ou professionnels (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007). Ce statut des connaissances interroge en DP leur généralisation en savoir et la cohérence de leur mise en partage ;
2. cette analyse de la singularité des actions questionne les conditions d'une éventuelle institutionnalisation en savoirs des connaissances.

Ces deux opérations – généraliser, institutionnaliser – finalisent ainsi le partage qu'engage *de facto* toute démarche d'analyse réflexive et rétrospective sur son travail que porte la DP. Notre propos est ici de leur donner une réalité au travers de trois ingrédients constitutifs de cette démarche conjointe :

1. l'analyse qui se décline en : décrire l'action dans son environnement, conduire une enquête, contribuer à l'analyse ;
2. la mise en partage qui opère par : clarifier une intention transformatrice, définir un cadre de participation, le nourrir par l'analyse de l'action et la compréhension de l'activité des participants ;
3. considérée comme une démarche de mise en partage, la DP suppose d'une part une intervention au sein d'un collectif, et d'autre part une modalité de participation liée au développement professionnel attendu.

Comment articuler ces trois approches ? En DP tout d'abord, le couplage activité/situation s'analyse au regard de « comment les sujets se ressaisissent de ce qui est connu pour agir » (dont une part de savoirs institutionnels). L'analyse rétrospective du couplage ouvre un espace d'enquête au sein

duquel se révèlent les connaissances mobilisées et les processus qui les soutiennent : l'efficace comme les déficits dans l'exécution de l'action, ou dans le contrôle de cette exécution. Tant les résultats atteints que les déficits constatés conduisent le collectif de recherche à tracer, suivre, observer, afin d'abord de retrouver l'ordinaire des tâches quotidiennes, ensuite de repérer les raisonnements conduits par les professionnels en situations. En effet, selon nous le partage des savoirs suppose d'abord une mise en partage des ressorts de l'action, pour comprendre comment s'opère l'adaptation de la « conduite aux circonstances, de manière à obtenir des résultats conformes à une nécessité soit extérieure, soit intentionnelle » (Wallon, 1961, p. 61). L'hypothèse est ici que les savoirs traduisent une adaptation des travailleurs à la diversité comme à l'extensivité des situations auxquelles ils participent. De nombreux travaux actuels en DP (Mayen, 2013 ; Tourmen, Leroux & Beney, 2012 ; Vidal-Gomel, Delgoulet & Geoffroy, 2014, par exemple) donnent une large place à la participation des praticiens à la recherche, pour leur apport à l'analyse d'abord, et pour souligner ensuite la visée émancipatrice de cette modalité d'analyse.

Participation s'entend aussi par l'attention portée au cadre dans lequel le métier s'apprend (par ex. familial chez Delbos & Jorion, 1984) par des tâches d'abord secondaires, périphériques, fournissant un temps d'observation et de réflexion, avant de s'élargir à des tâches centrales dès que l'on a fait ses preuves au regard d'un mandat reçu. Participer ce serait aussi « fabriquer » des connaissances à identifier par l'analyse de l'exercice professionnel.

Participer au processus de recherche c'est donc ici décrire des tâches et des conditions sociales du travail, au regard desquelles l'activité des professionnels en situation (particulièrement celles perçues par eux comme critiques) est observée et analysée. Cette démarche d'enquête suppose un engagement des personnes concernées à propos de leur pratique. Cet engagement ne peut être attendu sans demande de leur part ou sans projet de l'organisation. C'est une condition pour accéder aux traces, indices qui sont pour ces professionnels les supports d'un raisonnement, d'une invitation à agir, comment et pourquoi. Produire une analyse pour l'action suppose en effet une alliance de travail avec les professionnels concernés. Une telle enquête est vaine sur un environnement chargé d'indices, sur les repères d'affordances qui « situent » les prises d'information, les inférences réalisées, si ce ne sont pas les professionnels qui formulent les caractéristiques des relations entre action/situation et leurs liens avec des savoirs.

La recherche présentée ici mobilise ce triptyque structurant d'un partage de savoir, porté par une collaboration chercheurs/praticiens visant le maintien d'un équilibre entre une pratique où la recherche et l'action ne s'instrumentalisent pas réciproquement.

Cette approche du partage d'un contenu de connaissances incorporées plutôt que de savoirs repose sur des objets communs (par exemple, le glissement d'un contrat standardisé d'engagement dans une mesure d'assistance éducative, aux contraintes relationnelles et techniques de suivi d'une mesure), qui *actent* une collaboration, et suppose par ailleurs un tiers-intermédiaire (praticien-chercheur) qui qualifie, reformule tant le contenu que le statut hétérogène des énoncés. L'enjeu est pour lui, par-delà la vigilance attentive des participants, de nommer les équivalences ou les divergences de signification des états, faits, conditions propres aux situations et aux connaissances qu'elles appellent. Un tel cadre de partage s'enrichit de la continuité de connaissances de métier, entendu au sens de Clot (2008) comme instance patrimoniale d'appartenance, dont les tensions internes produisent d'une part un genre professionnel et d'autre part une possibilité de développement professionnel.

En résumé, les termes d'un partage en DP reposeraient tant sur des processus d'identification des savoirs de l'activité (Savoyant, 2008) que de formalisation de savoirs de la tâche (Zapata, 2004).

UNE MÉTHODOLOGIE COLLABORATIVE DE PARTAGE DES CONNAISSANCES

Comment organiser une pratique de recherche où l'information produite est disponible sur le champ, sans pour autant être reconnue comme savoir « partagé » ou à partager ? Comment atteindre l'objectif de pratiques de recherche qui intègrent un processus de mise à jour de connaissances au travers de l'action professionnelle exercée ?

La modalité retenue est celle d'une recherche-action (Dubost & Lévy, 1984) orientée par la production de savoirs. Celle-ci place le praticien en posture de *cherchant* et exige du chercheur une prise en compte de cette voix de professionnel *cherchant*. Leur objectif est conjoint : produire un savoir pertinent en lui-même, mais aussi pour modifier une pratique. La recherche-action construit son objet et ses protocoles de travail par un compagnonnage entre un/des chercheur(s) (qui guide, assiste l'analyse, collabore à la formalisation) et un praticien qui agit en situation, modifie ses actions à la lumière de ce qui est formalisé, construit de nouvelles façons de faire. Comme le suggérait Bataille (1983), la productivité de cette modalité réside dans l'efficace de la boucle récursive qui lie recherche et action, productrice de deux types de savoirs et de processus : (1) une pratique et un savoir dont la mobilisation favorise l'incorporation par les acteurs praticiens ; (2) un savoir tiré de la pratique que structure et formalise un processus de conceptualisation mis en œuvre par les professionnels des deux bords.

La recherche-action traite ainsi du partage des savoirs de la pratique et de leur légitimation par des professionnels du secteur de l'aide sociale à l'enfance.

Le travail social est soumis à des règles professionnelles qui lui imposent de rendre compte du travail mené en son nom. À propos de la parentalité, les mandataires institutionnels se représentent la tâche comme un accompagnement des parents à le devenir un peu plus, au travers de mesures de placement en famille d'accueil ou de suivi éducatif. Il s'ensuit une formation prescrite aux nouveaux travailleurs sociaux, dispensée à partir de ressources savantes renseignant la notion de parentalité, sans toujours expliciter comment un soutien concret peut être apporté. D'un point de vue DP, cette « connaissance sur » s'entend comme un système de références pour l'action. S'il cadre l'activité des travailleurs sociaux (TS), celle-ci reste à découvrir. L'intelligence de la tâche dans le travail des TS (Montmollin, 1990) devient l'objet à comprendre, d'où l'intérêt d'une enquête à mener pour identifier les ingrédients du soutien à la parentalité pour les TS. Une seconde visée, pratique, est de contribuer ensemble à faire de cette connaissance de l'activité une source de la formation des nouveaux entrants et du développement professionnel des praticiens.

Pour autant, il ne s'agit pas de saisir en « totalité » le soutien à la parentalité, dont on se doute qu'il se dérobe pour une large part à toute observation. Comme d'autres activités adressées à autrui (Mayen, 2007), l'activité réclame des TS un engagement dans des situations interactionnelles complexes avec une famille, avec des parents *signalés* au titre de la protection de l'enfant, dans le but d'une sortie des mesures de soutien dans un délai optimal. Lors de la recherche-action engagée, il s'agit de saisir l'organisation conceptuelle qui oriente cette activité, alors que ses buts sont multiples : assurer le respect de la mesure, garantir l'esprit du mandat confié, rendre compte, tenir la relation au parent et agir selon ses propres capacités.

Autrement dit, notre question d'étude était la suivante : dans le cadre des mesures de suivi, par quelle configuration de leur activité les TS entretiennent-ils une situation de dialogue avec les parents et participent-ils ainsi d'un soutien à une parentalité en mouvement ?

C'est cet objet travaillé qui produit deux types de résultats : des savoirs sur les actions, les théories et les modèles de référence, d'abord ; un partage structuré par des modalités et formats d'échange entre pairs ensuite.

Éléments descriptifs de la recherche

La recherche a été négociée avec les professionnels de trois institutions de la protection de l'enfance par une équipe bi-disciplinaire de trois chercheurs. Le soutien à la parentalité s'entend comme un cours d'activité d'aide et de guidance des TS. L'objet « parentalité » s'analyse comme un *processus complexe de maturation psychologique au cours duquel se construit le parent et comme façon d'appréhender les constructions et recompositions familiales* (Sellenet, 2007). Signalée par une mesure d'accompagnement éducatif (MAE) ou par un placement en famille d'accueil, cette fonction parentale appellerait un suivi régulier. Ce suivi et ses attendus fournissent le matériel de recherche, dont l'originalité réside dans le fait de ne pas être conduite à *propos de* l'action des éducateurs, mais d'être menée avec les éducateurs. À ce titre, elle a été conduite dans les institutions, mais également au domicile des enfants et des parents. Cela s'est traduit par un engagement réciproque de ces derniers, des praticiens et des chercheurs, autour du recueil des traces rapportées de l'activité de travail et de leur analyse.

Une collaboration reposant sur des engagements institutionnels et individuels

Un travail collectif de recherche n'est jamais simple, techniquement, psychologiquement et éthiquement, ni pour les usagers, ni pour les travailleurs sociaux, ni pour les chercheurs. Il se révèle ici particulièrement délicat. Le travail plus ou moins collaboratif entre TS et parents, à visée de guidance autour d'une mesure judiciaire, se déroule sous le regard du chercheur, tiers étranger à la relation contractuelle. Le recueil de données se construit au titre d'un engagement éthique inscrit dans la méthodologie. En effet, chercheurs et éducateurs ont à faire un pas de côté pour faire avec la présence d'un Autrui seulement pertinent pour la recherche. Ce temps préparatoire est un temps de construction des places au sein de ce processus.

Darré (1985, 1994) a souligné le caractère singulier de la pratique, non réductible à la rationalité scientifique, la reliant à sa dimension affective dans le lien à la famille, à la dimension collective et aux normes sociales des pratiques. La collaboration s'est pour cette raison nouée en adoptant une approche par immersion sur le terrain observé, ouvrant (1) à l'acculturation des chercheurs avec le terrain, et (2) à une acceptation progressive de ceux-ci par les professionnels et les familles. Si la relation parent/TS fait l'objet de nos observations, tous observent en retour les chercheurs, jugeant leur capacité à en rendre compte. Cette réciprocity de regard est essentielle pour faire de la recherche un objet sinon

commun, du moins à partager dans un temps long, entre TS, familles et chercheurs. Par collaborative, nous entendons une recherche qui par-delà son objet contribue à un développement professionnel des partenaires qui ne sont pas engagés dans la même tâche (en l'occurrence ici, des éducateurs et des chercheurs).

UNE COLLABORATION PRISE DANS DES ENJEUX CONTEXTUELS FORTS

La question sociale portée par cette recherche est celle du discours explicatif du métier à opposer aux contraintes de gestion financière qui impose aux directions des organismes d'aide sociale à l'enfance de réduire les coûts de prise en charge et de rendre compte de leur usage. D'une part, la prise en charge coûte cher à la société et d'autre part le placement d'enfants (par ex. en famille d'accueil) est stigmatisant pour les parents. Pour toutes ces raisons, la productivité du travail éducatif, lors du diagnostic initial ou lors des (ré-)évaluations (ouvrant ou non à une prolongation d'une mesure) est l'objet d'une grande attention. Apprécier la qualité du service rendu, en estimer la valeur suppose de mieux connaître le travail effectif des professionnels concernés, eu égard aux durées, aux contextes toujours singuliers de prise en charge. Tout concourt à faire de l'exercice professionnel une interpellation sur la qualité d'un travail social, dont les conditions de possibilité, de faisabilité en font tout autant une épreuve qu'une opportunité de développement du métier.

Une méthode d'analyse clinique du travail

Notre source théorico-méthodologique relève d'une clinique du travail et de son cadre de recherche-intervention. Plutôt portée par une sociologie clinique (De Gaulejac, Hannique & Roche, 2012), cette approche n'est pourtant pas éloignée de la DP lorsqu'elle mobilise une analyse ergonomique liée aux raisonnements mobilisés par les travailleurs. Cette dernière s'enrichit ainsi d'informations sur le rapport entre action professionnelle et position occupée dans l'interaction. En d'autres termes, l'analyse ergonomique est ainsi soumise à une force de rappel selon laquelle l'action des TS est engrenée dans un *rapport de place* (Flahaut, 1978) et que la manière dont les TS le vivent, se le représentent, contribuent à le reproduire ou à le transformer, conduit à une meilleure compréhension de leur action de soutien aux parents. Visant non une recherche *sur* le travail, mais *dans* l'action, avec les professionnels, notre méthodologie vise à comprendre l'action des éducateurs, dans la visée que cette connaissance leur serve à réfléchir à une posture professionnelle, en lien avec la place qu'ils peuvent tenir et au sens des actions engagées avec les parents/familles rencontrés.

Cette approche par les situations ordinaires de travail est une occasion de réfléchir collectivement sur un patrimoine commun de façons de faire. Le groupe de pairs, complété par des chercheurs, est une opportunité offerte à chacun pour soumettre à l'analyse son action de terrain trop souvent solitaire. C'est finalement par les propos, les réactions, des étonnements partagés des TS que se noue l'analyse de ces situations ordinaires. Chacun parle de son action et de la manière dont il la pense en adéquation ou non avec celle de son collègue. Ainsi, partir des situations ordinaires permet d'accéder plus facilement aux principes éducatifs génériques qui guident l'éducateur dans son travail avec les parents et les enfants.

Les films ont retranscrit l'intervention dans sa réalité crue et brute. Ils nous ont permis de saisir notre métier dans toute sa complexité, dans la complexité des relations humaines dont ne sont pas exclues les émotions. Les films valorisent des compétences qu'un compte rendu oral ou écrit ne montrera jamais. La parole du TS est entendue, fixée et créditée grâce à ce support. (TS4)

C'est pourquoi notre méthodologie vise à faire raconter aux professionnels *ce qui leur arrive au travail* sur la base de leur propre activité filmée en situation. Les images captées gardent la trace du processus d'accompagnement de parents qui font l'objet d'une mesure d'aide sociale à l'enfance dans le lieu de vie de la famille ou dans les locaux des institutions. Enfin, des situations singulières (passage de bras, séjours de famille...) constituent d'autres occasions de recueil de traces. Tous ces moments ont été librement choisis par les professionnel(le)s volontaires.

UNE RECHERCHE SE DÉROULANT SUR 2 ANS

Le groupe de praticiens comporte une quinzaine de personnes, la configuration du sous-groupe variant à chaque séance (chaque praticien participe à 3 à 5 séances). Le recueil de données de terrain s'est déroulé sur un an, en plusieurs phases :

1) Pour les chercheurs, une pré-enquête documentaire de découverte des différents emplois de TS portant mission d'aide sociale à l'enfance.

2) Une phase d'observation durant laquelle des TS volontaires ont été filmés dans leur interactions avec les familles, au domicile (à l'occasion des rencontres habituelles de suivi) ou entre les familles (séjour parent-enfant). Ont été observées des interactions jeunes/parents (parfois famille)/éducateurs dans différents moments de rencontre possible : visite planifiée, inhabituelle, signature d'une mesure d'accompagnement éducatif au domicile (AED) ou d'une Mesure d'Accompagnement Éducatif (MAE). Sept situations ont été examinées.

En visionnant les films de nos interventions, nous étions face à nous-mêmes, face à nos collègues, face aux chercheurs. Cela n'a pas été évident de se faire filmer. Cela nous a demandé une certaine humilité, une certaine prise de risque en nous exposant. Pour parvenir à établir ce climat de confiance, il a fallu 2 ou 3 séances de travail pour poser le cadre et partir du principe qu'il n'y a pas de mauvaises pratiques : respect, écoute, bienveillance, confiance, confidentialité, co-construction ont été les mots retenus. (TS5)

3) La phase d'analyse est perlée tout au long du processus. La proposition des chercheurs consiste à confronter différentes « manières de faire » entre praticiens : les films montrent qu'aucune parole, aucun geste du TS n'est gratuit, mais résulte d'une élaboration cognitive consciente ou insue, mais qu'il peut expliciter dès lors qu'on le lui demande. À chaque séance, un praticien filmé dans sa relation à un parent commente des rushes de ce film devant ses pairs constitués en collectif de référence. Les séquences visionnées sont choisies par lui ou par un chercheur, comme significatives de son activité de soutien à la parentalité. Commentées par le professionnel, ces séquences sont ensuite collectivement explicitées et débattues, dans le but de saisir l'organisation de l'activité.

L'analyse s'appuie d'abord sur une explicitation de l'action, puis se nourrit des dilemmes et/ou controverses que porte le débat entre les praticiens. Le but est de mettre en évidence l'organisation de l'action professionnelle (et notamment les conceptualisations en acte) d'une part et, d'autre part, son éventuelle contribution au métier (Clot, 2008), comme instance de médiation entre professionnels. Les chercheurs ne questionnent donc pas « les personnes », mais l'action professionnelle par-delà la personne filmée. Les interprétations issues de l'analyse nourrissent donc un patrimoine du groupe.

4) Une phase de validation puisqu'à la séance suivante, un premier retour est proposé au TS volontaire, invité à préciser pour lui-même les tâches, situations ou dimensions critiques de son activité ; le vécu par ses pairs de situations proches conduit par croisement à des interprétations différées qui, partagées, nourrissent la poursuite du travail.

5) Une phase de communication/diffusion aux communautés professionnelles d'appartenance des participants est portée par un écrit rédigé par les chercheurs qui contient : une description commentée des traces de l'activité de chaque TS, à partir des traces vidéo ; la restitution de la phase d'analyse, mise en forme des interprétations produites et soumise à validation interne au groupe.

Les verbatim des travailleurs sociaux présentés ici ne restituent pas les verbalisations simultanées à l'action, ni ne relèvent de l'allo-confrontation

aux pairs à propos des situations de travail à analyser. Ils ont été produits dans un but de partage, *a posteriori*, de l'expérience vécue de la recherche-action, avec la communauté de métier de leurs trois organisations d'appartenance.

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE L'ACTION ET EFFETS SUR LE PARTAGE DES SAVOIRS

Dans une perspective de DP, l'analyse de l'action est première. Son résultat est de mettre à jour d'une part l'organisation conceptuelle de l'activité produite en réponse à la situation d'une part, et d'autre part le modèle opératif producteur d'une réponse opérationnelle (Pastré et al., 2006). Comme le proposent Vidal-Gomel et Rogalski (2007), les savoirs sont enchâssés dans un rapport de codétermination entre des situations de travail variables, diverses, plus ou moins étendues, et un ensemble de concepts, modèles, représentations pour l'action. L'analyse est donc ici inséparable de la formulation des savoirs qu'elle produit sur l'action. Réciproquement l'énoncé des savoirs contribue à voir l'action sous un autre jour et, ce faisant, à revenir sur sa propre activité. Se dessine ainsi une approche développementale portée par un partage des savoirs, vecteur d'apprentissages professionnels portés par la transition entre connaissances et savoirs, portés par l'écart entre des niveaux et caractéristiques de conceptualisation, et par les différences entre savoirs privatifs et savoirs institués.

Un partage à l'épreuve de la formation épistémologique des savoirs

Les premières études conduites en DP (Caens-Martin, Specogna, Delépine & Girerd, 2004 ; Mayen, 2007 ; Pastré, 1997) soulignent l'importance des situations rencontrées pour identifier une structure conceptuelle de l'activité, à la fois robuste et souple pour faire face aux événements professionnels quotidiens. L'analyse du couplage activité/situation conduit chaque professionnel à évoquer ce qu'il mobilise pour répondre à l'action prescrite et la rendre efficace. Le statut de ce qui est dit alors relève :

- de conceptualisations antérieures mobilisées pour s'adapter aux situations, de connaissances appelées par les situations, lorsque les règles d'action sont impuissantes ;
- de savoirs de référence convoqués par l'impasse persistante qu'entretiennent les connaissances locales ;
- de conceptualisations élaborées sur le moment, énoncées par les professionnels.

Mais ce qui se dit alors s'exprime aussi par des signes échangés dans l'interaction avec les parents en référence aux comportements conventionnellement attendus dans un tel cadre.

Ce n'est pas ce que nous pensons faire qui a été l'objet de l'analyse mais ce que nous faisons en réalité : les mots employés, l'expression du visage des acteurs, les gestes qui accompagnent la parole de chacun, les sourires, les rires parfois, l'expression des émotions (la colère, la peur...) bref tout ce qui compose l'interaction humaine. (TS1)

En d'autres termes, c'est par de multiples prises d'information, rendues fonctionnelles par des savoirs mobilisés, que les TS trouvent le moyen de soumettre leurs propres opérations psychiques, d'en maîtriser le cours et d'orienter leur activité vers la conduite de l'interaction avec le parent (Loreau, 2015).

Les techniques du métier apparaissent clairement : le TS intègre des moyens juridiques, administratifs, psychologiques, sociaux et environnementaux. Mais, il recourt aux émotions pour en faire un instrument d'intervention. (TS8)

Cette assertion confirme la concomitance d'une convocation de routines, de règles, d'action, de savoirs d'une part et d'engagements de processus de conceptualisation d'autre part. De ce fait, le partage est multiple qui met en débat les règles d'action appliquées en situation, contributives à des schèmes généralisables et que les savoirs contribuent à généraliser. Ainsi, les signes relevés entretiennent-ils un rapport aux concepts pragmatiques, souvent exprimés par des termes courants, par un geste routinier, qui est peu explicite pour autrui.

L'interaction est prescrite, mais elle n'est pas téléguidée. Chaque parent, chaque enfant, chaque professionnel est unique, et leur interaction résulte de multiples inférences. Chaque mot, chaque réaction a un impact sur l'autre, plus qu'on ne peut en avoir conscience. Au-delà de la prescription du suivi de famille, c'est bien de relations humaines qu'est fait notre travail. (TS3)

Le constat est donc posé d'une intrication forte d'un ensemble de ressources pour agir, que provoquent et convoquent les interactions avec les familles. Ceci questionne donc la formation épistémologique de savoirs dont la genèse sourd de problématiques plus ou moins explicites pour les professionnels concernés, relatives à un vaste domaine de réalité, dépassant le pouvoir explicatif d'éventuels savoirs « déjà-là ». Les savoirs produits en situation et le domaine de réalité se révèlent donc deux aspects importants de cette formation épistémologique.

Un partage dédoublé entre praxéologie et action

En DP, les savoirs se pensent dans un écart aux savoirs académiques, entendus comme des énoncés stabilisés, socialement valorisés. Le primat donné à l'activité pour comprendre l'ajustement aux situations conduit à aborder la notion de partage avec précaution. Toute information n'est pas savoir et celui-ci tient sa force (en DP) de son pouvoir explicatif tant au regard d'un champ épistémique, que d'un champ pragmatique. Partager les savoirs, c'est d'abord partager les critères de ce qui « fait » savoir. Nous suggérons que ce qui permet un partage, c'est d'abord un accord entre professionnels résultant d'une mise en équivalence des façons de faire, de leurs résultats et de leurs justifications. Chaque professionnel juge en effet les situations familiales à partir de ses propres critères et probablement aussi à partir de ses manières de faire préférentielles. Or les ingrédients de la situation sont multiples et sources de débats de normes (Schwartz, 2012). Ainsi partager les savoirs, c'est interroger les normes portées par chaque TS au regard des situations considérées.

C'est ensuite la fonction d'assurance, de ressource du savoir énoncé à l'épreuve du réel. Lorsqu'en effet les signaux familiers de reconnaissance d'une situation sont absents, tout professionnel en revient alors aux règles d'action qui régissent la conduite à tenir. Mais parfois, la situation déborde ou échappe et l'agir appelle alors les savoirs de référence qui fondent ces règles d'action. Le savoir partagé fiabilise tant le diagnostic que la pertinence de l'action au-delà de la variabilité des situations.

Ainsi, le doute est-il une dimension de notre professionnalité. L'analyse nous a permis d'en prendre conscience, de ne plus ni nous sentir coupable, ni d'avoir honte de douter. Position inconfortable, le doute est une composante de notre métier : ce n'est pas une science exacte, aussi le doute est-il indispensable. Si le TS ne doute plus, c'est la famille qui doute, et comme on l'a vu dans l'un des films, tout est remis en question, un nouvel ajustement est nécessaire. Il s'agit d'un doute qui autorise toutes les constructions possibles, même s'il insécurise le praticien. Le doute est lié à l'éthique professionnelle, c'est un garant des valeurs de respect. (TS7)

C'est enfin le format du savoir en tant qu'il fait information pour les professionnels qui y ont recours. En effet, le savoir apparaît comme une représentation tierce de l'explication par le sujet du résultat productif, mais également à cette représentation que propose le savoir, en tant que représentation externe de ce couplage activité/situation. Être opérationnel de ce point de vue, c'est ainsi s'inscrire dans ce double rapport au réel : la cohérence au savoir de référence partagé et la pertinence de l'engagement dans l'action.

Les savoirs, en tant que représentations, apparaissent ici comme le matériel permettant d'agencer et de formuler des conceptualisations.

Celles-ci on le sait ne se construisent pas sur la seule base de savoirs scientifiques, mais également de connaissances d'action (conceptualisation pragmatique) et techniques (conceptualisation praxéologique). Ces dernières ont une fonction spécifique de soutien aux théorisations de l'action que chaque professionnel établit pour son compte. Vidal-Gomel et Rogalski décrivent ce type de conceptualisation comme soutenant « un détour, issu de la volonté explicite de théoriser suffisamment un phénomène pour s'assurer de la cohérence d'ensemble, de l'amplitude du domaine de validité » (2007, p. 62). Les savoirs que requière cette volonté sont souvent dit « profanes » : nous avançons que produits en situation, ils permettent de formuler et donc de contribuer à la fabrication de théories à validité locale, appliquées à ce domaine de réalité.

Un partage de savoirs à l'épreuve de ses formats pour une mise en patrimoine

Partager des savoirs est d'abord une affaire de mots. Ici, c'est le débat entre praticiens, reposant sur des interprétations et des options professionnelles souvent différentes (par-delà le consensus que génère souvent le travail en équipe), et d'analyses plus compréhensives ou critiques venues de ceux qui « observent le travail ». On l'a dit en effet, la formation épistémologique des savoirs est étroitement liée à la présence des chercheurs, en lien à des formulations des savoirs engagés et produits.

Le partage des savoirs tiendrait également à leur mise en récit, laquelle, selon Roqueplo (1974), contribue d'abord à élucider une part invisible du métier, alimente le genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) sur la base des diverses stylisations, saisies par les films, et formulées lors des confrontations au collectif de référence. Les images ouvrent un espace de confrontation aux situations quotidiennes, mais aussi d'interventions possibles de médiations facilitant les évolutions de pratiques. Cette mise en récit repose ensuite sur une reprise de l'action exposée en explicitant l'activité non visible, par la rétrospection du langage intérieur des TS en cours d'action face aux difficultés, aux décisions à prendre ou pour faire usage des modèles d'action, schémas et concepts pratiques mobilisés. Ainsi, les professionnels témoignent que le partage de récits d'action lors des confrontations collectives les conduit à développer une réflexion personnelle et collective sur leur pratique professionnelle et à envisager celle-ci différemment.

Quand nous parlons de notre métier et de nos interventions, nous procédons à une reconstruction de la réalité à partir de nos souvenirs, de nos émotions et de l'analyse faite de la situation : nous sélectionnons ce qui nous paraît important, nous rendons compte de notre travail par un propos « adressé » à la personne qui reçoit ce compte-rendu. (TS6)

Ces récits se présentent comme une proposition de savoirs à partager, tout d'abord sous la forme d'une parole spéculative. Les interprétations produites sont soumises à ratification du collectif de référence qui resitue la séquence rapportée dans l'ensemble du patrimoine de savoirs. Par exemple, « savoir se taire dans l'interaction avec les parents » est considéré comme une preuve essentielle de discernement. Comme le propose Ricœur (1997), c'est l'interaction délibérative qui conduit à inscrire ou non des savoirs locaux, expérientiels dans le patrimoine du métier. Le collectif de référence a été pour notre recherche le lieu de cette délibération.

La mise en partage d'objets de savoir : d'instituant à institué

Dans cette recherche, les travailleurs sociaux ont acté la reconnaissance par chacun d'un savoir professionnel par les pairs, par-delà les différences individuelles de rapport personnel à ce savoir. Ce savoir est en outre identifié par son contenu, son rapport à l'action et par son format, issu de sa formation épistémologique. En ce sens, il est instituant pour les pratiques. Il est donc partageable mais pas encore partagé. L'étude montre que ce savoir se partage du fait de sa fonction médiatisante (Clot, 2008). Ces deux processus supportent la promesse de partage :

– *une fonction médiatisante du savoir pour les professionnels participants :*

Les savoirs à connaître (par ex. institués par un collectif de recherche) relèvent d'un rapport à la fois officiel (public), et personnalisé par ce collectif (dans le cadre de la recherche considérée). À cette occasion se forge une liberté d'appréciation et d'interprétation qui fixe un rapport personnel à ces savoirs. Ce colloque singulier, qui fait suite à la formation épistémologique et collective de ce savoir à deux effets : il donne une capacité à le reconnaître et à le mobiliser dans les situations rencontrées ; il lui permet d'exister comme tel (c'est-à-dire indépendamment du rapport privatif de connaissance d'un individu). Par exemple, soutenir la parentalité suppose d'abord de construire une représentation commune du rôle parental. Cette notion de rôle parental est ancrée sur des connaissances relatives aux interactions avec les parents qui permettent un diagnostic d'un éventuel déficit. Mais la mise en débat de cette notion dans la recherche collaborative fait apparaître des différences d'interprétation entre les participants. Ce faisant, par les débats qu'elle engendre, la notion de rôle parental se construit et s'enrichit de repères et de critères de reconnaissance dans les situations d'interaction.

Mais ce pouvoir médiatisant du savoir ne s'arrête pas à l'impact d'une délibération individuelle puis collective. L'objet de savoir est à nouveau personnalisé en tenant compte cette fois du rapport collectivement institué (par la formation épistémologique) tout autant que du rapport aux situations relevant du domaine de réalité évoqué plus haut.

– *une double transposition du savoir à fonction instituante :*

Dans l'univers des recherches sur la formation professionnelle, les savoirs mis en partage (scientifiques, professionnels, profanes, etc.) sont d'abord estimés au regard de leur utilité. C'est à ce titre que leur valeur est mise à l'épreuve, par des processus de transposition et de contre-transposition, depuis l'espace du travail jusqu'à l'espace de partage, et réciproquement. Ce processus de transposition et de contre-transposition est l'une des voies d'enquête dans des recherches où la question de *ce qui est à savoir* dans les situations professionnelles croise en permanence les contraintes qui pèsent sur la mise en œuvre de ces savoirs. Dans les recherches sur la formation professionnelle en effet, la pertinence du savoir ne s'entend pas toujours en lien à son pouvoir explicatif, mais à son efficace immédiate pour l'action.

Cette confrontation de savoirs annoncés comme aide pour comprendre, voire expliquer une situation relevant d'un environnement qui lui est étranger, est souvent à son désavantage en première instance ; ce défaut d'utilité du savoir ne l'invalide pas pour autant car en seconde instance, il en souligne surtout le pouvoir explicatif et instituant par le rapport qu'il établit entre ces savoirs profanes et le collectif de travail au regard des problèmes professionnels rencontrés. Ainsi, les travailleurs sociaux acceptaient-ils spontanément l'idée que leur « présence » (Libois, 2011) dans les familles, avant même qu'ils aient dit un mot, était productrice d'effets sur la situation ; l'échange répété sur cette question, sa mise à l'épreuve dans plusieurs contextes leur a fait découvrir puis construire les éléments d'une ergonomie de la présence propre à leur mission. Ainsi, le savoir lié à « ma présence dans la famille », instituant des échanges, s'est-il institué en moyen d'action.

Une mise en partage sous le regard des acteurs : le dispositif⁴

Dès l'origine de la recherche, la réunion d'un collectif chercheurs/praticiens susceptible de prendre en compte les modalités et formats pour faire acquérir des connaissances relatives au soutien à la parentalité, ajustées au caractère incertain des situations de rencontre, était un enjeu complexe. Tout d'abord, le travail avec les parents est invisible au sens où il résulte de tâches discrétionnaires (Maggi, 2000) exécutées lors des visites aux familles : comment en rendre compte ? Cette part de l'activité reste même opaque aux séances d'analyse de pratiques qui privilégient plutôt le rôle du TS dans la relation à une situation, à une famille. C'est cet enjeu qui a porté le projet, puis a soudé le collectif de pairs volontaires autour de sa réalisation. Dans sa mise en œuvre, les échanges ont d'abord débuté sur le mode d'une *collaboration diffuse*,

4. On entend par dispositif l'agencement de la prédisposition des gens et de l'agencement des choses en vue d'agir sur les activités de ceux qui s'y rencontrent (ici parents et travailleurs sociaux).

car la préoccupation initiale des chercheurs est davantage d'ouvrir et de maintenir une possibilité de collaboration avec chacun des TS, mais au sein du collectif de pair. Dans un second temps, le dispositif s'est construit autour de « moments » critiques de l'action qui devenaient fondateurs lorsqu'une séquence particulière, un cas se trouvait stimuler l'analyse d'une intention, incitant à se concentrer sur un aspect particulier de la stratégie de soutien à la parentalité puis à formuler des règles pour se guider dans une action future. Cette modalité peut être qualifiée de *collaboration focalisée*, car l'objet de la collaboration est alors orienté par les préoccupations ou l'activité d'un TS particulier.

C'est le cas par exemple lorsqu'un TS rapporte une visite habituelle de suivi d'une famille faisant l'objet d'une mesure d'assistance éducative. En situation, il se trouve face à une maman angoissée par ce qu'elle désigne comme « sa propre incapacité » à faire face à son enfant. Ce TS est donc conduit à changer de registre, à suspendre temporairement son action de suivi de l'enfant, de la mesure, pour engager un dialogue avec ce parent quant à cette incapacité affirmée. Ces changements de registre, les précautions qui les accompagnent, la légitimité d'un TS a engagé une visite sur un tel registre (etc.), sont autant de thèmes qui sont mis en travail dans le groupe praticiens/chercheurs.

Cette recherche participative nous a nourris intellectuellement, elle nous a obligés à réfléchir ensemble, à nous ajuster, à nous comprendre. L'exercice fût exigeant, car cela demandait de s'investir de façon durable et authentique. (TS6)

Le dispositif s'ajuste donc à l'élargissement des analyses collaboratives engagées, par delà son objet initial qu'est le soutien à la parentalité. Ainsi, de façon récurrente, ce *déplacement d'objet* s'est opéré en plusieurs phases : du soutien à la parentalité comme mission, l'analyse s'est portée sur sa concrétisation dans le métier, puis s'est déportée à nouveau vers la création des conditions de l'action éducative avec les familles. Le dispositif très centré à l'origine sur l'analyse des séquences filmées a, *in fine*, donné autant de place à l'allo-confrontation dans le collectif de référence. En effet, déporter ainsi l'objet commun d'étude a conduit le groupe à reconsidérer les problématiques du travail et donc à s'en ressaisir dans l'échange collectif. C'est à cette occasion que les savoirs se trouvaient convoqués et être mis à l'épreuve, comme si la mise en partage était aussi droit d'inventaire.

Enfin, le travail engagé a amené l'équipe de recherche à revenir sur son cadre théorique et méthodologique de référence, en ouvrant le cadre DP à une sociologie pragmatique (Thévenot, 1999). L'ambition d'une étude partant de l'action suppose d'enquêter, de nommer, de discuter l'équivalence entre des représentations non homogènes sur ce qui fait savoir de métier à partager. Comme l'évoque un TS :

Est-ce que participer et diffuser les résultats de l'étude conduit à un autre regard sur les pratiques professionnelles et le sens du métier ? Oui, car les TS ont apporté leurs pratiques et leurs analyses sociales. Les chercheurs ont apporté leur cadre théorique et leur méthodologie de recherche. Progressivement, la culture des uns a pénétré la culture des autres et *vice-versa*. Les frontières entre nous se sont faites plus floues. Le vocabulaire, les façons de penser se sont rapprochées pour élaborer une réflexion conjointement. À présent, il y a entre nous du commun, qui peut se dire comme un savoir de métier. (TS5)

EN CONCLUSION

Le partage des savoirs a été ici abordé dans une perspective de DP. Il a été décrit sous un double angle : d'une part celui des opérations qui, concrètement, font ce partage et, d'autre part, celui du dispositif qui réunit les conditions pour le permettre. La promesse de partage repose sur une enquête conduite collectivement, et sur la recherche d'un accord sur « ce qui fait savoir ». Enquête et accord se réalisent en quatre opérations.

Premièrement, partager un savoir suppose une opération de clarification de sa formation épistémologique : parle-t-on bien du même savoir en référence à une action elle-même bien identifiée ? Il ne s'agit pas en effet d'établir d'emblée les connaissances d'action comme savoir de métier. C'est tout l'intérêt de se pencher sur le pouvoir de *provocation de pensée* que les processus de conceptualisation portent en eux, au regard d'une classe de situation.

Une deuxième opération vise à désigner, à nommer ce qui fait savoir, dont la mise en partage repose sur une mise en équivalence des valeurs et des normes, en regard d'un bien commun reconnu.

Les TS ont acquis un certain regard de chercheur et les chercheurs une certaine manière d'expliquer, de rassurer, de justifier leur présence au bénéfice d'un bien commun : les savoirs professionnels de l'activité des travailleurs sociaux. (TS11)

Une troisième opération relève de la mise en patrimoine des connaissances d'action sous forme de savoirs de métier susceptibles d'être partagés.

La quatrième, enfin, traite de l'institutionnalisation de ces savoirs, qui offre une forme aboutie du partage.

Le dispositif apparaît donc étroitement lié au cadre et aux conditions collaborative et/ou participative de la recherche, lesquelles ont conduit à concevoir une démarche de recherche au service du développement professionnel des participants. En effet, depuis une position de chercheur en

sciences de l'éducation, une recherche collaborative ne s'épuise pas dans une visée de collaboration de qualité, mais vise à produire des apprentissages professionnels. Il est commun que ceux-ci résultent des retours d'analyse réflexive conduits dans le cours des échanges. Soumise à l'analyse, l'action rapportée par les professionnels modifierait les représentations de chacun de l'action et pour l'action à venir. Mais toute analyse suppose un cadre à préciser. La réflexivité seule ne suffit pas. L'apport des chercheurs repose sur le cadre méthodologique d'analyse proposé qui a subi de conséquentes inflexions, non par manque de pertinence, mais de par sa nature avant tout collaborative. C'est donc un chantier sur l'épistémologie et la méthodologie que ce type de recherche ouvre lorsqu'il traite du partage des savoirs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bataille, M. (1983). Méthodologie de la complexité. *Pour*, 90, 33-36.
- Caens-Martin, S., Specogna, A., Delépine, L. & Girerd, S. (2004). Un simulateur pour répondre à des besoins de formation sur la taille de la vigne. *Revue STICEF* [en ligne], 11. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/delepine-02/sticef_2004_delepine_02.htm
- Centre de Recherche sur la Formation. (2004). *Les savoirs d'action, une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Darré, J.-P. (1985). *La parole et la technique, l'univers de pensée des élèves du Ternois*. Paris : L'Harmattan.
- Darré, J.-P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.-P. Darré (Ed.), *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et productions de connaissance pour l'action* (pp. 15-19). Toulouse : Érès.
- De Gaulejac, V., Hannique, F. & Roche, P. (2012). *Sociologie clinique*. Toulouse : Érès.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience. *Tracés. Revue de sciences humaines* [en ligne], 9. Repéré à <http://traces.revues.org/204>
- Dubost, J. & Lévy, A. (1984). La recherche-action. *Connexions*, 43, 5.
- Flahaut, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Libois, J. (2011). *La part sensible de l'acte*. Thèse de doctorat en travail social, Conservatoire national des arts et métiers, Paris.
- Loreau, F. (2015). *La guerre parentale*. Mémoire de master professionnel, AES, Université de Bourgogne.
- Maggi, B. (Ed.). (2000). *Manières de penser, manières d'agir en formation*. Paris : PUF.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation* [en ligne], 4, 51-64. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article114>
- Mayen, P. (2013). De quelques embarras de méthode en didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 12, 125-142.
- Montmollin, M. (1990). *L'intelligence de la tâche*. Paris : PUF.
- Ouarrak, B. (2011). *Les misconceptions dans la genèse de l'objet technique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Conservatoire national des arts et métiers, Paris.

- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42, 89-10.
- Pastré, P. (2011). *Didactique professionnelle. Pour une anthropologie de la formation des adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Ricœur, P. (1997). *Pouvoir et vérité*. Paris : Éd. du Seuil.
- Roqueplo, P. (1974). *Le partage du savoir : science, culture, vulgarisation*. Paris : Éd. du Seuil.
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, 1, 48-57.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance*. Toulouse : Octarès.
- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée : pertinence et dérive d'un concept*. Paris : L'Harmattan.
- Thévenot, L. (1999). L'action comme engagement. In Centre de recherche sur la formation du Cnam [J.-M. Barbier et al.], *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 213-238). Paris : PUF.
- Tourmen, C., Leroux, A. & Beney, S. (2012). What is learned during the first moments of work? *Work : A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 41(1), 5231-5235.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 245-252.
- Vidal-Gomel, Ch., Delgoulet, C. & Geoffroy, C. (2014). Compétences collectives et formation à la conduite d'engins de secours dans un contexte de spécialisation des sapeurs-pompiers en France. *PISTES* [en ligne], 16(4). Repéré à <http://pistes.revues.org/4289>
- Vidal-Gomel, Ch. & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4(1), 49-84.
- Wallon, H. (1961). *L'évolution psychologique de l'enfant* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques. Pour l'unité du savoir*. Paris : L'Harmattan.

L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative¹

Nicolas Perrin* & Katja Vanini De Carlo**

***Haute École pédagogique du canton de Vaud
et Université de Genève**

****enseignante DIP et Université de Genève**

INTRODUCTION : OÙ L'ON CHERCHE UNE ISSUE À LA TOUR D'IVOIRE POUR ASSUMER UNE POSTURE DE CHERCHEUR-FORMATEUR

En tant que chercheurs-formateurs, nous souhaitons accéder au point de vue de l'apprenant, c'est-à-dire à son expérience d'un processus de formation qu'il définit chemin faisant. Cela implique, dans notre perspective, une co-construction des connaissances. Le processus de formation est souvent décrit en regard des attentes du formateur. L'apprentissage est alors assimilé à un processus d'optimisation vers un objectif pré-donné. L'enjeu consiste en conséquence à situer un apprenant sur une trajectoire connue. Cependant, nous pensons que ce qui est significatif pour l'apprenant évolue à chaque instant. Nous appréhendons le processus de formation comme une dérive de proche en proche (Maturana & Varela, 1994) où tant l'objectif que le chemin pour y parvenir prennent sens

1. En cohérence avec notre posture épistémologique, toute production de connaissances est une co-construction alternant implication et distanciation. Nous tenons à remercier ici Jacques Méard ainsi que Ivan De Carlo, Manuel Perrenoud et Suzanne Perrin-Goy qui nous ont beaucoup aidés dans ce processus par leur travail de relecture et leurs commentaires précieux.

progressivement, selon une trajectoire qui est rarement rectiligne. En d'autres termes, nous étudions un changement sans présupposer qu'il y ait une unique manière de changer. Les catégories de descriptions sont donc ouvertes, tant pour l'apprenant que pour le chercheur-formateur. Ces défis nous amènent à positionner notre réflexion « en amont » du partage des savoirs.

Dans le cadre de cette contribution, nous définissons un objet théorique et proposons une multi-méthode qui s'appuie à la fois sur l'analyse de l'activité et sur l'analyse narrative pour étudier l'expérience des apprenants en formation. Nous essayons ainsi de relever le défi d'une analyse de l'expérience sur de longs empan temporels, en respectant l'écologie des situations de recherche-formation. Après d'autres, nous adoptons une perspective transformative de la recherche pour étudier les processus de formation. En ce sens, notre démarche est proche de la clinique de l'activité dont l'objet de recherche concerne les invariants du développement (Clot, 2007) ou des enquêtes collectives menées par des enseignants sur leur propre activité pour « dégager » des objectifs de transformation de l'intérieur de l'activité, *c'est-à-dire exprimer ce qui « est en germe » dans celle-ci – et non pas s'imposer à elle de l'extérieur* (Lussi Borer & Muller, 2014, p. 130). Notre démarche s'inscrit également dans la tradition des biographies éducatives (Belkaïd, 1999 ; Dominicé, 1990) qui font de la recherche de sens leur objet de recherche.

La particularité de notre multi-méthode est de définir un objet théorique qui de fait est commun à l'analyse de l'activité et à l'analyse narrative, ce qui implique de recourir tant à l'une qu'à l'autre pour le saisir. Cet objet est l'expérience, à la fois comme un vécu *hic et nunc* et comme intégration continue, à la fois émergence de nouvelles distinctions – *c'est-à-dire la possibilité de scinder un continuum en ceci et pas ceci*, de différencier une *forme* de son *fond* (Maturana, 1983) – et transformation du sens qui permet de les faire émerger.

L'ouverture de ce processus implique alors une co-construction des connaissances propres à chaque individu². En effet, en étudiant les distinctions que fait émerger un apprenant et le sens qu'il donne à la trajectoire au sein de laquelle il les fait émerger, nous pouvons à la fois

2. Cette contribution aborde la question de la construction des connaissances tant au niveau de la science que des acteurs participant au processus de recherche. Il est courant de distinguer le savoir, construit par la communauté scientifique, des connaissances, qui le sont par les acteurs. Nous ne reprenons pas cette opposition. Nous pensons qu'il s'agit de connaissances, toujours provisoires, construites par des humains avec les moyens techniques dont ils disposent, et donc rendant compte de leur monde propre (par exemple Maturana, 1988). Nous utilisons donc le terme de *connaissances*, sauf quand nous nous référons à des auteurs qui distinguent savoir et connaissances.

accéder et participer à un processus de transformation, car les distinctions qui émergent au moment de la documentation de son expérience sont susceptibles de modifier le sens qui les articule. Ce dernier, à son tour, est susceptible de permettre l'émergence de nouvelles distinctions. L'expérience comme vécu transforme l'expérience comme intégration qui influence à son tour l'expérience comme vécu. L'étude de l'expérience participe donc de son moteur. Les connaissances que nous construisons en tant que chercheur-formateur sont aussi celles qui nous permettent de comprendre le point de vue de l'apprenant et de l'accompagner dans son processus de transformation. C'est pourquoi la définition de notre objet théorique est au cœur d'une telle conception de la co-construction des connaissances.

Mais ce couplage *expérience comme vécu / expérience comme intégration* est influencé par un différentiel entre chercheur-formateur et apprenant. La documentation de l'expérience de l'apprenant implique une recherche de consensualité dans l'expression des distinctions enactées ainsi qu'une mise en intrigue³ de ces distinctions pour traduire le sens donné. Tant l'analyse de l'activité que l'analyse narrative participent et se nourrissent de cette transformation. L'autoconfrontation et la narration sont donc des lieux où les connaissances des différents acteurs (chercheur-formateur et apprenant) se transforment. En cherchant à analyser l'expérience de l'apprenant au moment où elle se transforme, nous contribuons, sur le mode de la collaboration, à orienter sa transformation. La recherche d'une consensualité entre chercheur-formateur et apprenant, à propos des distinctions que l'apprenant fait émerger ici et maintenant et le sens de ce que cela a ici et maintenant, participe donc aussi de la co-construction de connaissances.

Le développement de cette multi-méthode est lié à des dispositifs de formation au sein desquels nous intervenons en cherchant à assumer une double posture de chercheur-formateur. Accéder à l'expérience des apprenants est alors un enjeu majeur, d'une part pour faciliter la transformation de l'activité des apprenants, d'autre part pour réguler la conception du dispositif de formation. En d'autres termes, accéder à cette expérience ne va pas de soi mais constitue une nécessité. Avoir accès à « l'origine » des apprentissages permet de saisir les moments déclencheurs qui plus tard feront justement « événement », ce qui est au cœur de notre problématique.

3. Les termes *enacté* et *mise en intrigue* renvoient à l'analyse de l'activité, respectivement à l'analyse narrative. Enacter connote l'idée d'une expérience vécue ici et maintenant en fonction de l'état de l'acteur ; la mise en intrigue est la tentative d'intégrer des expériences disparates dans la logique d'une narration.

UN PARI : EXPLORER LES CONVERGENCES ENTRE DEUX CADRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES EN S'APPUYANT SUR UN MÊME POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Ce qui précède nous a amenés à explorer les convergences entre deux cadres théoriques et méthodologiques, à savoir l'analyse de l'activité au sein du programme de recherche « cours d'action » pour l'un (Perrin, Theureau, Menu, & Durand, 2011) et l'analyse narrative telle qu'elle est pratiquée dans les approches biographiques pour l'autre (Vanini De Carlo, 2014a). Nous en arrivons, *via* cette confrontation, à développer une multi-méthode qui articule les deux approches en une démarche ayant comme objet théorique la *pratique en tant qu'événement(s)*.

L'hypothèse d'un continuum

L'hypothèse qui soutient notre démarche est que les deux cadres théoriques correspondant à nos propres approches peuvent être décrits chacun comme une définition « extrême » d'un objet théorique commun : postulat que *tout est dans l'ici et maintenant* d'un côté, postulat que *tout est uniquement reconstruction* de l'autre. Plutôt que de considérer ces deux méthodes comme irréductibles – l'une analyserait l'activité telle qu'elle a été, en veillant à éviter toute reconstruction/rationalisation *a posteriori*, l'autre analyserait le sens qu'un acteur donne à sa trajectoire au sein d'un récit, sans se préoccuper de la fidélité avec laquelle les événements sont rapportés – il nous semble que rendre compte de l'expérience des apprenants en situation de formation ou d'enseignement peut au contraire tirer parti d'une mise en regard de l'expérience initiale et du sens qui peut lui être donné *a posteriori*. Cette mise en regard fonde notre intuition d'un objet théorique commun aux deux approches.

Ceci nous amène à formuler l'hypothèse d'un continuum théorique et méthodologique. Théoriquement, l'objet étudié est la distinction enactée à un instant, au sein d'une extension temporelle qui lui donne un sens, et qui est potentiellement re-saisie *a posteriori*, ce qui en transforme à nouveau le sens.

Méthodologiquement, nous proposons un observatoire qui se veut cohérent avec la définition de l'objet théorique. L'observatoire du « cours d'action » nécessite d'être adapté pour étudier l'activité sur de longs empan temporels, notamment en définissant – mais au risque d'une reconstruction *a posteriori* (Perrin & Vanini De Carlo, 2014, sous presse) – une pratique, c'est-à-dire une cohérence entre des épisodes disjoints, et donc une sélection au sein de tous les épisodes inclus potentiellement dans l'empan temporel étudié. De son côté, l'analyse narrative s'appuie

L'hypothèse d'un continuum théorique et méthodologique entre l'analyse de l'activité et l'analyse narrative est alors exploitée pour ouvrir un espace de transformation entre ce qui a été (saisi par l'analyse de l'activité) et le sens qui peut être donné à cela (re-saisi au sein de la narration). D'une part, ce différentiel peut fonctionner comme condition pour étudier notre objet : dans l'une des recherches que nous menons (Vanini De Carlo & Perrin, 2015), la re-saisie a été une condition d'accès à la saisie de l'activité à l'instant t-1, en faisant émerger dans le monde propre de l'acteur des distinctions susceptibles de fonctionner comme traces significatives dans le cadre d'une remise en situation dynamique ultérieure. D'autre part, ce différentiel peut être exploité soit pour interroger le sens construit *a posteriori* en revenant à l'activité à l'instant t-1, soit pour transformer un pouvoir d'agir en modifiant le sens que peuvent avoir certaines distinctions enactées à l'instant t-1.

En ce sens, nous exploitons une caractéristique de notre objet d'étude : l'événement. En lui-même, il constitue un différentiel potentiel entre un temps de saisie et un temps de re-saisie, qui peut être exploité en situation de formation, mais qui est également constitutif des processus d'apprentissage.

LA PRATIQUE EN TANT QU'ÉVÉNEMENT(S) : OÙ L'ON DÉFINIT L'OBJET THÉORIQUE DE LA MULTI-MÉTHODE

Pour définir notre objet théorique, nous revenons dans un premier temps sur le concept d'expérience. Un excursus *via* la double terminologie de langue allemande, *Erlebnis* et *Erfahrung*, nous permet d'accéder à deux dimensions-clés de ce concept. Dans un deuxième temps, nous montrons en quoi le concept d'événement permet d'articuler ces deux dimensions, d'une part en termes d'extension temporelle de l'expérience et d'autre part en termes de transformation de celle-ci. Dans un troisième temps, nous proposons de définir *la pratique en tant qu'événement(s)* comme objet théorique. D'une part, cela permet de rendre compte de la structure événementielle à plusieurs échelles de l'activité humaine. D'autre part, la référence au concept de pratique permet d'articuler ce qui nous semble être deux facettes de notre objet, traitées de manière différente – mais dont nous montrons la complémentarité – en nous référant à deux des nombreux auteurs de nos champs respectifs : Theureau (2006, 2010) pour ce qui est de l'analyse de l'activité et Ricœur (1990) pour ce qui est de l'analyse narrative.

Expérience : *Erlebnis* et *Erfahrung*

Pour saisir dans un seul mouvement l'objet étudié par l'analyse de l'activité et l'analyse narrative, c'est-à-dire dire ce qui est *ici et maintenant* et le sens qui lui est donné, nous nous référons au concept d'expérience. Plus précisément, en posant l'expérience comme objet de notre analyse, nous cherchons à intégrer deux de ses caractéristiques : ce qui dans l'expérience fait *Erlebnis* et ce qui se cristallise en tant qu'*Erfahrung*.

Erleben signifie faire une expérience intérieure, ce qui se traduit par l'émergence d'un vécu. Selon Mayzaud (2005), *erleben* combine deux niveaux : l'événement ontologique et la résonance psychologique de celui-ci. Il y a quelque chose qui nous touche et nous réagissons à cet objet. D'une certaine manière, *l'Erlebnis* présuppose un corrélât subjectif qui est immédiat par rapport à l'expérience objective d'un événement. Plus précisément,

Le « vécu » (*Erlebnis*) n'est pas un événement psychologique distinct des « existants réels de la nature (*realen Dasein*) », mais est « la conscience de quelque chose », et présente, comme toute conscience, un caractère intentionnel : « L'essence du vécu lui-même n'implique pas uniquement que le vécu soit une conscience, mais aussi de quoi il est conscience et en quel sens déterminé ou indéterminé il l'est ». (Husserl, *Ideen I*, § 36, p. 64 ; traduction de Ricœur, 1950, pp. 116-117)

Mais l'expérience renvoie aussi à *l'Erfahrung*. Le préfixe *Er* dans un verbe allemand indique une conclusion, la réussite d'un acte tel que prévu. *Fahren* signifiant voyager, conduire ; *erfahren* contient le sens de traverser, gérer, passer par, et une *Erfahrung* indique donc l'expérience construite par de telles expériences. Ainsi :

qu'on parle d'*empereia* en grec, d'*experiri* en latin, d'*Erfahrung* en allemand, d'expérience en français, d'*experience* en anglais etc., nous avons toujours affaire à la plurivocité déconcertante de la racine indogermanique *per-*. Elle connote aussi bien l'ennemi et le péril (*periculum*) que la traversée ou le passage, assimilé à une authentique percée (terme qui jouera un rôle crucial dans la description eckhartienne de l'expérience mystique). Quelles que soient les expériences concrètes auxquelles se rapportent tous ces vocables, elles gravitent autour d'un même foyer de sens : l'idée d'une traversée périlleuse, c'est-à-dire d'une « expérience » à hauts risques, dangereuse par définition. En allemand, la même racine rapproche le terme d'*Erfahrung*, connotant l'itinéraire et la traversée, et le terme *Gefahr* : le danger, le péril. (Greisch, 2003, pp. 597-598)

Cela renvoie, comme le rappellent Zeitler et Barbier (2012), au « retentissement intérieur ». Comme le précise Greisch, « *Einsicht durch Fahrt* : l'expérience est ici ce qu'on ne comprend que "chemin faisant" ou, pour

citer une paraphrase heideggérienne du verbe *erfahren*, ce qu'on acquiert sur les chemins laborieux de la vie » (2003, p. 599).

L'expérience est alors à la fois *Erlebnis* et *Erfahrung*. C'est ainsi que Von Glasersfeld, dans son dernier écrit édité après sa mort, appréhende l'expérience à la fois comme événement qui affecte et comme accumulation :

Erlebnis concerne la façon dont le retentissement d'un certain événement significatif, tel qu'appréhendé par l'esprit, nous affecte. *Erfahrung* se réfère à l'accumulation de connaissances ou compétences qui résultent d'une participation active à des événements ou des activités sur le long terme. (Von Glasersfeld & Ackermann, 2011, p. 196)⁴

Notre objet est donc l'expérience au sens d'un vécu *ici et maintenant* et de sa transformation, d'un saisi qui est progressivement re-saisi. Dit dans les termes de Dewey, l'expérience c'est ce qu'on fait des conséquences de son action, de ce qu'on éprouve.

[...] pour Dewey il ne peut y avoir expérience que si, d'une part, l'action du sujet sur le monde est une action de transformation du monde, suivie de conséquences concrètes (changements) qu'il éprouve et, d'autre part et surtout, si le sujet établit, par la pensée, un lien entre son action et ses conséquences éprouvées comme telles. L'expérience est donc ainsi une forme de mise en sens de l'action : « Quand une activité se poursuit dans le retentissement de ses conséquences, quand un changement provoqué par une action se reflète dans un changement intérieur, le flux est chargé de signification ». (Dewey, 1916/1973, p. 495, cité dans Bourgeois, 2013, pp. 17-18)

Cette idée de transformation propre à l'expérience, entre le vécu de *l'ici et maintenant* et l'expertise qui en découle, est décrite très explicitement par Romano. Il définit l'ex-pér-ience (écrit ainsi pour en souligner la tension propre à chaque vécu), comme

cette épreuve nécessairement unique, irrépétable, en laquelle je suis en jeu moi-même et dont je ressors, à chaque fois changé ; ce qui prime, ici, n'est pas l'idée d'acquis, mais au contraire celle d'une mise à l'épreuve qui est en même temps transformation. (Romano, 1998, pp. 194-195)

Notre objet caractérise donc l'expérience d'un acteur, à la fois dans ce qu'il éprouve *ici et maintenant* et dans sa transformation chemin faisant. Usuellement, l'analyse de l'activité discrétise des unités d'expérience et l'analyse narrative analyse le sens de l'expérience humaine, le sens que l'acteur peut donner à cette transformation. L'analyse de l'activité a plutôt pour objet l'*Erlebnis* et l'analyse narrative l'*Erfahrung*.

4. Les citations tirées de textes originaux en anglais ont été traduites par les auteurs.

En nous appuyant sur notre hypothèse d'un continuum entre analyse de l'activité et analyse narrative, nous interrogeons cette dichotomie. En effet, la première, en saisissant *l'ici et maintenant*, saisit aussi l'expérience de régularités validées ou invalidées, c'est-à-dire l'expérience d'une compréhension (Theureau, 2006), au sens de l'expérience d'une généralité qui déborde de l'ici et maintenant. En cela, elle tend vers *l'Erfahrung*. La seconde, qui rend compte de la construction de sens, re-saisit aussi des instants de vie qui ne participent pas encore d'une mise en intrigue, c'est-à-dire l'intégration « à la permanence dans le temps ce qui paraît en être le contraire sous le régime de l'identité-mêmeté, à savoir la diversité, la variabilité, la discontinuité, l'instabilité » (Ricœur, 1990, pp. 167-168). En cela, elle tend vers *l'Erlebnis*.

Notre objet commun n'est pas la somme des deux objets. Il ne s'agit pas d'analyser toutes les distinctions que peut faire émerger un apprenant, ni le sens « épuré » qu'il peut donner à son processus d'apprentissage, indépendamment d'éléments le structurant. En ce sens, l'objet que nous analysons est l'expérience en tant qu'*Erlebnis* de *l'Erfahrung* autant que *l'Erfahrung* par *l'Erlebnis*.

L'événement

Pour Romano « l'expérience, en son sens phénoménologiquement premier, est fondamentalement expérience d'événement » (Romano, 1998, p. 198). L'événement, en tant qu'expérience, intègre *l'Erlebnis* et *l'Erfahrung*. Il est même le moteur de celle-ci car il est cette re-saisie, cette transformation :

L'événement, en effet, n'est pas accessoirement ou accidentellement temporel : se déclarant après-coup comme l'événement qu'il était à la lumière de son destin ultérieur, de son futur, il n'est que le mouvement de sa propre temporisation/temporalisation et ne s'offre qu'à une expérience retardataire et rétrospective. Le paradoxe lévinassien n'a rien de gratuit : « Les grandes "expériences" de notre vie n'ont jamais été à proprement parler vécues. » Elles ne le seront que par après et à la mesure de l'avenir qu'elles ouvrent, de la faille qu'elles ménagent dans notre propre aventure. (Romano, 1999)

Cette citation met en évidence deux caractéristiques essentielles de l'événement qui nous semblent au cœur de l'apprentissage : d'une part la transformation du sens, d'autre part son extension temporelle qui fait de deux points un empan, voire une structure temporelle.

La première caractéristique de l'événement – la transformation du sens – est celle de la création de nouveaux possibles par une re-saisie de ce qui a été dans un *ici et maintenant* antérieur. En cela, l'événement est

une bifurcation *ici et maintenant* par l'émergence d'un sens nouveau à un autre *ici et maintenant*. Selon Romano, « [l'événement] n'est pas possible avant que d'être actuel, mais son actualisation le rend (rétrospectivement) possible en possibilisant à nouveaux frais, c'est-à-dire en reconfigurant nos possibles en totalité, faisant vaciller le sol qui supporte notre existence quotidienne » (Romano, 2010, pp 7-8).

Ici apparaît la nécessité de ne pas en rester à l'*ici et maintenant* pour comprendre les phénomènes d'apprentissage. Un acteur est témoin de son changement. Il ne peut reconnaître la nouveauté que lorsqu'elle est arrivée. L'unité d'analyse est celle du changement, du *non identique à soi-même*, prenant en compte tant ce que l'acteur est que ce qu'il sera. En ce sens, l'événement est à penser au futur antérieur. C'est pourquoi Roth (2013) adopte le concept d'*event*-in-the-making* ou *event**.

Cet auteur renvoie alors explicitement à l'idée de re-saisie : « Nous pouvons connaître le futur antérieur seulement lorsque l'événement est arrivé à sa fin et n'existe plus dans son événementialité. Il n'est disponible qu'en le rendant de nouveau présent (à travers des re-présentations) » (Roth, 2013, p. 390).

La deuxième caractéristique de l'événement – son extension temporelle – ne renvoie pas seulement à deux instants distincts, mais à l'expérience qui permet de les saisir comme un événement. Noë (2006) précise cette question de l'extension temporelle en distinguant l'objet de l'événement :

Les objets, comme déjà dit, sont intemporels dans le sens qu'ils existent entièrement et complètement à un moment donné. Les objets n'ont pas d'extension temporelle. Les événements, en revanche, sont des créatures du temps. Ils sont temporellement étendus en nature. Ils ne sont jamais un tout. Au début, ils n'ont pas encore achevé leur conclusion. À la fin, leur commencement est bien fini. Supposer que le début d'un événement serait accessible, et donc présent, à sa conclusion [...] voudrait dire supposer, confusément, que les événements soient de fait des structures semblables à des objets. Cela équivaldrait à cacher la différence fondamentale entre objets et événements. (p. 28)

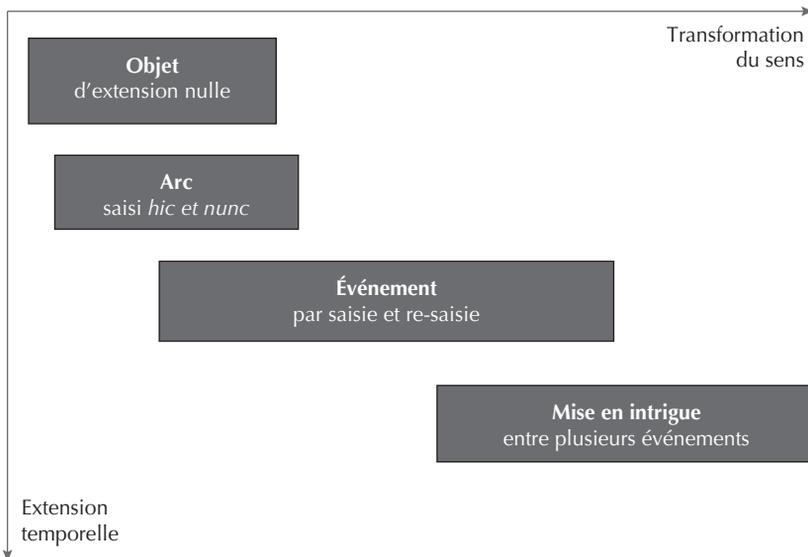
Pour cet auteur, nous ne vivons pas dans un monde de points. Nous faisons l'expérience d'arcs. C'est ainsi que nous percevons *ici et maintenant* les événements : « Ce n'est pas le passé qui est présent dans l'expérience en cours ; plutôt, c'est la trajectoire ou l'arc qui est présent maintenant, et cet arc décrit bien sûr la relation de ce qui est maintenant avec ce qui a déjà été » (Noë, 2006, p. 29).

L'arc de l'événement est un arc de signification. Celui-ci consiste en l'expérience de la présence du passé et du futur, tel un vecteur émergeant dans l'*ici et maintenant* :

Toutes les anciennes séquences d'occurrences ne sont pas des événements en ce sens ; les événements sont des séquences avec un sens ; ils se déploient dans une certaine direction selon une règle. Le mouvement d'un danseur, le lancé d'un joueur de baseball, le chant d'un chanteur, l'énonciation d'un orateur, ce sont des événements chargés de sens ; le passé et le futur ne sont pas présents dans ceux-ci, mais ils sont indiqués par ceux-ci. C'est l'habileté de celui qui les perçoit qui permet d'en apprécier l'implication. (Noë, 2012, p. 78)

Il est alors possible de distinguer des événements d'extensions temporelles différentes : a) l'objet, d'extension nulle, b) l'arc qui correspond à la saisie d'un événement dans l'*ici et maintenant*, c) l'explication, qui est la recherche d'une cohérence (lien de causalité...) entre l'émergence d'une distinction antérieure et l'*ici et maintenant*, c'est-à-dire l'expérience d'un événement dans son décours propre, d) la mise en intrigue qui correspond à l'articulation de plusieurs événements.

Figure 2 : Deux dimensions caractérisant l'événement, à savoir la transformation du sens et l'extension temporelle



L'objet que nous étudions, dans cette transformation de l'*Erlebnis* en *Erfahrung*, est « l'expérience [qui] consiste dans un "devenir-étranger par et à travers l'épreuve de l'événement" » (Greisch, 2003, p. 606). Dans

le cas de l'analyse de l'activité, c'est le chercheur qui rend compte de cette transformation (même si l'acteur peut en prendre conscience à un moment donné de son activité). Dans le cas de l'analyse narrative, c'est l'acteur lui-même qui donne sens et transforme le vécu en événement, en collaboration avec le chercheur qui saisit cette transformation dans la (re) formulation de la narration du narrateur. Dit autrement, pour reprendre nos définitions « prototypiques » des deux démarches à l'origine de notre multi-méthode, l'événement met au cœur cet écart qui serait idéalement nul pour ce qui concerne l'analyse de l'activité (où on serait dans le pur *ici et maintenant*) et tout aussi idéalement total pour l'analyse du récit de soi, où ce qui compte ce n'est que la reconstruction, ce que l'on fait de ce que la vie a fait de soi pour paraphraser une pensée d'origine sartrienne (Sartre, 1952).

Considérer cet écart dans une logique de continuum nous permet de croiser la compréhension du récit en tant que geste de reconstruction, agencement et mise en intrigue des expériences significatives pour le narrateur, avec une compréhension de l'activité comme l'émergence dans l'*ici et maintenant* d'une distinction. L'événement est alors l'expérience du sens d'un vécu dans l'instant et inséré dans une histoire, l'expérience d'une transformation de soi à l'occasion d'un vécu, ouvrant à un monde nouveau et une nouvelle manière d'agir. Il y a co-définition de l'acteur (qui advient à lui-même par l'événement) et de l'événement (si l'« advenant » déploie ses modalités de réponse à ce qui lui arrive) (Romano, 2010). Plus précisément,

l'événement ne fait qu'un avec ses modalités de compréhension, d'appropriation et d'ex-pér-ience par et pour un advenant, tandis que l'advenant n'est lui-même ce qu'il est – advenant – qu'à la lumière des événements qui se font jour dans son aventure, il n'« est » que l'événement en instance de sa propre advenue à soi-même et comme soi-même. (Romano, 2010, p. 10)

En ce sens, notre objet ne concerne pas toutes les distinctions que peut faire émerger un apprenant mais uniquement celles qui ont fait événement au moment de l'apprentissage ou qui font événement au moment de la recherche, ou, en adoptant notre posture épistémologique, qui font événement durant le processus de recherche-formation. Notre objet n'est donc pas non plus le sens en général du processus d'apprentissage mais le sens découlant de certaines distinctions susceptibles de faire événement au sein d'une intrigue.

La pratique

Nous en arrivons à définir notre objet comme *pratique en tant qu'événement(s)*. L'événement est l'expérience du sens d'un vécu, dans l'instant et inséré dans une histoire. Cette dernière, pour ce qui nous concerne, est celle de l'apprentissage, ou dit autrement, celle de la formation ou de l'enseignement vue du point de vue de l'apprenant. C'est ce va-et-vient, entre un (ou plusieurs) vécu(s) et un processus d'apprentissage qui fait émerger des événements susceptibles de se transformer en pouvoir d'agir. En d'autres termes, c'est cette mise en intrigue, orientée tant par des distinctions que par une pratique, qui constitue notre objet de recherche-formation.

Tout comme chaque événement peut faire l'objet tant d'une analyse de l'activité que d'une analyse narrative, de la même manière chaque pratique constituée d'événements est saisie de manière compatible dans les deux approches. Dans le cadre du programme de recherche « cours d'action », une activité discontinue qui présente une cohérence pour l'acteur correspond à l'étude de l'objet théorique *cours de vie relatif à une pratique*. Le « cours de » renvoie à l'idée de l'engendrement d'unités d'activité et « vie relatif à une pratique » correspond aux épisodes discontinus, répartis dans le temps, mais présentant une cohérence relative et donc constituant une unité, c'est-à-dire la « pratique » (Theureau, 2006, 2010). Selon cet auteur,

la définition de l'objet théorique « cours de vie relatif à une pratique » [ajoute] le postulat de cohérence entre les épisodes disjoints d'une même pratique à travers le temps. Les formules réitérées de « cours de X » permettent d'insister sur l'organisation temporelle complexe, synchronique et diachronique, de ces objets théoriques, ou objets génériques de connaissance. (Theureau, 2010, pp. 291-292)

De son côté, Ricœur définit la pratique comme une unité praxique qui « comporte un principe d'organisation spécifique intégrant une diversité de connexions logiques » (Ricœur, 1990, p. 181). Une pratique se caractérise tout d'abord par une relation linéaire sous forme de chaînes de moyens et de fins

où le passage du point de vue systémique au point de vue téléologique serait assuré en chaque point de la chaîne par le fait que l'agent est capable de tenir des effets de causalité pour des circonstances de décision, tandis qu'en retour les résultats voulus ou non voulus des actions intentionnelles deviennent de nouveaux états de choses entraînant de nouvelles chaînes causales. Cet enchevêtrement de la finalité et de la causalité, de l'intentionnalité et des connexions systématiques, est certainement constitutif de ces actions longues que sont les pratiques. (Ricœur, 1990, p. 182)

Elle se caractérise ensuite par des relations d'enchâssement,

donc de subordination des actions partielles à une action totale, [qui] ne s'articule sur la liaison de coordination entre segments systémiques et segments téléologiques que dans la mesure où les connexions de l'une et l'autre sorte sont unifiées sous les lois de sens qui [fondent] une pratique. (Ricœur, 1990, p. 182)

Enfin, elle repose sur une relation particulière de sens, celle qu'exprime la notion de règle constitutive :

Les règles constitutives ne sont pas des règles morales. Elles statuent seulement sur la signification de gestes particuliers et font [...] que tel geste de la main « compte comme ». [La notion souligne] le caractère d'interaction qui s'attache à la plupart des pratiques. [...] Les pratiques reposent sur des actions dans lesquelles un agent tient compte par principe de l'action d'autrui [...] les règles constitutives de telles pratiques viennent de beaucoup plus loin que l'exécutant solitaire ; c'est de quelqu'un d'autre que la pratique d'une habileté, d'un métier, d'un jeu, d'un art, est apprise ; et l'apprentissage et l'entraînement reposent sur des traditions qui peuvent être transgressées certes, mais qui doivent d'abord être assumées. (Ricœur, 1990, pp. 183-185)

C'est sur ces principes d'organisation de l'action que l'opération narrative attire l'attention en vertu d'une relation mimétique.

L'expérience comme événement est saisie au sein d'une pratique qui lui donne sens. En formation, la pratique – c'est-à-dire ce qui constitue « au bout du compte » le processus de formation – ne doit selon nous pas être considérée comme un donné mais se construit et se négocie. Cette pratique, en l'état de sa structuration, oriente alors tant l'expérience comme *Erlebnis* que comme *Erfahrung*, l'une étant prioritairement étudiée par l'analyse de l'activité, l'autre par l'analyse narrative. Dans les deux cas, la pratique est re-définie à chaque instant. Elle ne constitue pas une structure figée mais elle est elle-même expérimentée comme *Erlebnis* et *Erfahrung*.

Pourquoi donc en arrivons-nous à considérer l'événement comme le concept au cœur de notre multi-méthode ? L'événement constitue ce qui est au cœur de la pratique, c'est-à-dire ce « tout cohérent » qui est saisi une fois l'expérience intégrée. Celle-ci fait événement au moment où quelque chose qui a eu lieu à un certain moment fait sens plus tard, par exemple au moment de sa remémoration lors d'une remise en situation dynamique ou dans un récit.

La pratique en tant qu'événement(s) est ainsi étudiée à la fois à chaque instant, lors d'une saisie dépassant cet instant, et par une saisie qui ferait à chaque fois office de point au sein d'un arc. Une telle

pratique en tant qu'événement(s) nécessite donc, pour être étudiée, une multi-méthode articulant alternativement une remise en situation dynamique et une mise en intrigue.

LA CO-CONSTRUCTION : OÙ L'ON APPROFONDIT UNE ÉPISTÉMOLOGIE ET SES ENJEUX

Nous avons anticipé une convergence épistémologique, en partant d'approches apparemment bien distinctes, dans l'idée de la co-construction des connaissances. Trois arguments étayaient cette affirmation. Premièrement, la recherche biographique peut en effet poser la mise en intrigue comme un geste qui à la fois participe et se nourrit d'une construction de connaissances (Vanini De Carlo, 2014b). Il en va de même – et c'est le deuxième argument – pour l'analyse de l'activité lorsque nous envisageons l'autoconfrontation comme une situation qui participe et se nourrit d'une consensualité susceptible d'être également le lieu d'émergence de nouvelles distinctions (Perrin, 2010). Troisièmement, comme nous venons de le préciser, l'expérience que constitue la pratique en tant qu'événement(s) est la saisie/re-saisie négociée et co-construite dans le cas du processus de recherche-formation, ce dernier favorisant la mise en regard et la transformation de l'*Erlebnis* et de l'*Erfahrung*.

Pour ce qui est du premier argument, nous nous appuyons sur une idée de double production de connaissances (Vanini De Carlo, 2014b), autrement dit de la capacité réflexive comme étant conséquente d'une capacité à se dire. Dans le cas de la narration, c'est dans l'interaction du narrateur avec le destinataire de sa narration (qui l'inclut aussi lui-même), que se construiraient des significations à partir des expériences qu'il fait et qu'il raconte, à travers le travail de mise en intrigue. C'est en interaction dialogique avec le narrataire (celui qui accueille la narration) que le narrateur pourrait apprendre (ou mieux apprendre) à se dire, condition pour pouvoir accéder à la connaissance de soi. Nous postulons, en nous appuyant sur les apports des approches historico-culturelles, qu'une telle capacité biographique serait d'abord externe puis interne. Externe d'abord, puisque possible d'abord *seulement* à travers l'interaction, ceci grâce au rôle médiateur de l'autre, l'interlocuteur. Puis interne, lorsque le narrateur intègre petit à petit ce rôle médiateur à travers un dialogue avec soi-même, au fil du développement de sa capacité à se dire.

Notamment, lors du travail de narration biographique, le narrateur est automatiquement pris dans le *hic et nunc* de son récit, alors que l'intention du narrataire (souvent le chercheur) essaye de construire une cohérence et d'une certaine manière permet donc, par son intervention, la mise en évidence de l'intrigue, certes construite par le narrateur, mais plutôt de manière non consciente et non volontaire. Nous pensons donc qu'il est

important d'aller vers une idée de recherche de cohérence co-construite, à travers un travail partagé, soutenu et participatif dans des analyses et des interprétations multiples. L'acteur concerné par la recherche doit être partie prenante de la construction scientifique, puisque la narration, *via* le sens donné par l'acteur lui-même, ne constitue pas un préconstruit mais une réelle invention de nouveaux construits.

Deuxièmement, et de manière similaire, la remise en situation dynamique constitue une situation qui participe et se nourrit d'une consensualité susceptible d'être le lieu d'émergence de nouvelles distinctions. Même dans le cas d'une « pure » remise en situation dynamique, c'est-à-dire d'une ré-émergence des distinctions tenue par les traces enregistrées du comportement de l'acteur, la verbalisation exige la manipulation d'objets au sein du *language* (Maturana, 1978, 1988 ; Perrin, 2011). Or ces objets, lorsqu'ils émergent, ne traduisent pas forcément l'exacte expérience de l'acteur. Il n'y a pas de relation bijective entre une distinction et un objet comme récursion⁵ de cette distinction. L'acteur peut alors se retrouver dans une situation de recherche de consensualité avec lui-même, et donc être amené à explorer la nature de son expérience et/ou les objets susceptibles de la verbaliser. Ce phénomène est encore accentué par les enjeux d'adressage entre l'acteur et le chercheur. Il l'est d'autant plus encore en situation de formation où l'enjeu est justement de modifier la nature du couplage entre l'acteur et son environnement.

Troisièmement, puisque l'analyse porte sur des situations de formation/enseignement, la pratique en tant qu'événement(s) est justement l'objet d'une co-construction entre formateur/enseignant et apprenant. L'enjeu est aussi bien de faire émerger de nouvelles distinctions que de construire le sens de la pratique que constitue le processus d'apprentissage. Cette tension est alors tant le moteur de la verbalisation de l'expérience que de sa transformation.

5. Pour Maturana, le langage peut être décrit comme des coordinations de coordinations. Non seulement les acteurs adaptent mutuellement leurs manières de faire (ils se coordonnent), mais ils parviennent à s'adapter mutuellement quant aux manières de les nommer (ce sont les coordinations des manières de faire, c'est-à-dire des coordinations de coordinations). Les objets (langagiers) sont donc des coordinations de manières d'agir (ces dernières pouvant être distinguées). Ce sont des *récursions* au sens où ces objets « prennent appui » sur des adaptations mutuelles déjà existantes. Il n'y a toutefois pas correspondance exacte (il n'y a pas bijection) entre les objets et les adaptations mutuelles d'agir car il s'agit justement d'adaptations mutuelles. Le langage n'est pas vu comme un code mais comme une adaptation mutuelle toujours susceptible d'évoluer.

UNE MULTI-MÉTHODE : OÙ L'ON DÉTAILLE LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE MÉTHODE ADOPTÉE À DES FINS DE RECHERCHE-FORMATION

La multi-méthode que nous développons et appliquons à nos recherches articule narration et remise en situation dynamique. Elle comporte une ou plusieurs phase(s) de récit biographique, parfois avec le support de traces *via* la construction d'un portfolio biographique (Vanini, 2007), et une ou plusieurs phase(s) d'analyse de l'activité à travers une auto-confrontation ou une remise en situation dynamique à l'aide de traces matérielles (Theureau, 2010).

De manière schématique, la pratique étudiée est délimitée et explicitée *via* un entretien biographique, de même qu'elle est étudiée au niveau de son engendrement par une remise en situation dynamique à l'aide de traces. Le récit biographique permet d'une part de définir ce qui constitue la pratique et d'autre part de préciser le sens des différents épisodes constitutifs de cette pratique. La narration permet de saisir et clarifier la compréhension du sens que l'acteur donne, *ici et maintenant*, à sa pratique ou à certains de ses épisodes. La remise en situation dynamique à l'aide de traces permet de renseigner le cours de vie relatif à une pratique, c'est-à-dire la dynamique de l'activité, à chaque instant, relative à cette pratique.

En quoi s'agit-il réellement d'une multi-méthode ? Nous sommes en présence de deux méthodes distinctes qui forment une seule méthode : les deux approches sont nécessaires pour étudier l'objet défini ci-dessus, cette co-transformation de *l'Erlebnis* et de *l'Erfahrung*. Cette multi-méthode consiste donc en une alternance entre une mise en œuvre qu'on peut définir de prototypique (ou idéale) de l'analyse de l'activité ou de l'analyse narrative, et d'une mise en œuvre hybride (ou intégrée, adaptée) de celles-ci. Nous sommes en constant va-et-vient sur le continuum qui nous permet à la fois d'étudier et de favoriser la transformation de l'expérience en tant qu'*Erlebnis* et en tant qu'*Erfahrung*, donnant vie à l'événement.

Actuellement, nous mettons en œuvre cette multi-méthode pour analyser un processus de formation dans le cadre d'une expérience de collaboration scientifique entre deux chercheurs (Vanini De Carlo & Perrin, 2015). Nous avons repéré que l'acteur, en se préparant à l'entretien biographique, a commencé par identifier des traces tout en essayant de délimiter une pratique (non pas l'expérience générale vécue mais la formation vécue lors de cette expérience), ce qui induit une intrigue reconstruite et orientée. La narration produite par l'entretien biographique était largement tenue par des traces récoltées au préalable (celles-ci étant de nature différente selon les parties de la narration produite), ce qui a permis de rendre compte d'une réelle co-définition des traces et de la pratique, et

plus encore, d'une articulation entre des traces, la remise en situation dynamique et la narration.

Nous en retenons que la narration permet d'identifier de nouvelles traces possibles pour une remise en situation dynamique. Nous avons en effet constaté que

les traces étaient potentiellement déjà là. Cependant, il a été nécessaire de trouver une manière de les organiser pour les faire devenir des sources de transformation potentielle à partir d'un labyrinthe, qui était impressionnant parce que potentiellement infini. Une telle élaboration a été possible grâce à la limite posée par l'entretien biographique, qui posait une unité de temps finie forçant à faire des choix, parmi d'autres choix possibles, de trace pouvant ponctuer la narration. Ceci constitue une construction parmi d'autres possibilités. Mais une fois que le point de vue est posé, d'autres peuvent prendre place, en partant du sens donné par certains événements. (Vanini De Carlo & Perrin, 2015)

Parallèlement, la remise en situation dynamique portant sur des épisodes clés permet de relancer le travail de construction du sens propre à la narration, en prenant en compte l'élaboration de nouveaux événements qui permettent une meilleure mise en intrigue en regard du sens que le processus de formation peut avoir aujourd'hui. En ce sens, notre méthode est fondamentalement une co-construction au sein d'une recherche-formation. En d'autres termes, nous retrouvons ici le phénomène de co-transformation entre *Erlebnis* et *Erfahrung*.

Il est à noter que si habituellement l'articulation de deux méthodes de recherche soit en subordonne une à l'autre, soit les utilise parallèlement pour interpréter ou trianguler les résultats (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003), nous proposons un design itératif. Chaque usage d'une phase de la méthode, mise en œuvre selon son positionnement sur le continuum que nous avons défini, est rendu possible par l'usage de la phase précédente, fut-il partiel et/ou implicite. Par exemple, la récolte de traces peut impliquer une mise en intrigue et/ou une remise en situation dynamique partielle. De manière plus générale, la narration prend en compte des distinctions qui ont pu être mises en évidence par la remise en situation dynamique, même si ces dernières n'avaient pas été anticipées au moment du choix des traces. La remise en situation dynamique, de son côté, s'appuie sur une définition de la pratique dont les contours ont pu être explicités par la mise en intrigue inhérente à la narration.

C'est ainsi que l'événement se donne à voir de trois manières conjointes : d'une part à travers le repérage fait par la mise en mots, par va-et-vient entre la mémoire et les traces ; puis par ce qui est observé dans l'intrigue ainsi construite ; et pour finir, par ce qui prend forme en tant que pratique.

CONCLUSION : OÙ L'ON FAIT LE POINT ET ON SE DONNE DES NOUVELLES PISTES DE DÉVELOPPEMENT

Dans cette contribution, nous avons abordé la question du partage des connaissances sous l'angle de leur construction. Nous avons défini notre épistémologie en assumant une visée transformative de la recherche

Nous avons présenté un argumentaire pour montrer en quoi, en partant de deux approches de recherche distinctes, nous nous situons en fin de compte sur un continuum qui caractérise un même objet d'étude : la pratique en tant qu'événement(s), c'est-à-dire la co-transformation de l'*Erlebnis* et de l'*Erfahrung*.

Les connaissances ainsi produites sont co-construites. Elles rendent compte de l'expérience tout en rendant compte d'une transformation de cette expérience en événement(s). Cette transformation peut avoir eu lieu antérieurement à la recherche (la remise en situation dynamique et la narration rendent compte d'une transformation de l'expérience) mais le plus souvent elle a lieu au sein même du dispositif de recherche-formation. C'est pourquoi nous avons recouru dans le titre au néologisme « événementialisation ». Cette dernière se fait tant par l'émergence de nouvelles distinctions que par une nouvelle mise en intrigue, toutes deux favorisées par les interactions entre acteur et chercheur au sein du dispositif de recherche, mais aussi parce que ce dernier est un dispositif de formation dont l'enjeu est justement de transformer le vécu lié à des traces au sein d'une pratique qui est elle-même redéfinie. En d'autres termes, l'acteur construit de nouvelles connaissances (il fait émerger de nouvelles distinctions au sein d'une nouvelle intrigue liée à la redéfinition de sa pratique) à l'occasion de la production de connaissances scientifiques qui se fait au sein d'un dispositif de recherche-formation.

Il demeure (au moins !) une question que nous n'avons pas abordée. L'événementialisation telle qu'elle est significative pour l'acteur ne constitue qu'une partie de l'analyse menée par le chercheur. Reste en effet à préciser le rôle et la nature de cette analyse dans le processus de co-construction des connaissances. En ce qui concerne l'analyse de l'activité, l'organisation du couplage acteur-environnement, en ce qu'elle est pré-réflexive (Theureau, 2006) et donc non consciente, fait-elle pleinement partie de la co-construction ? Au niveau de l'analyse de la narration, la démarche herméneutique (Grondin, 2011) est-elle entièrement menée par l'acteur ou est-elle assumée partiellement par le chercheur, et si oui, comment est-elle ré-investie dans la co-construction des connaissances ? Il nous semble en tous les cas que notre processus de recherche nous amène à définir la nature de ces connaissances comme hybride, intégrant à la fois le point de vue de l'acteur ayant fait l'expérience et celui du chercheur qui se situe en extériorité même s'il cherche à rendre compte du point de vue de l'acteur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Belkaïd, M. (1999). Formation des enseignants et (auto-)biographie éducative : l'école de la vie et les écoles dans nos vies. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 24, 15-29.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité et apprentissage* (pp. 13-38). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, 1(1), 83-93.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L. & Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Greisch, J. (2003). Les multiples sens de l'expérience et l'idée de vérité. *Recherches de science religieuse*, 91(4), 591-610.
- Grondin, J. (2011). *L'herméneutique*. Paris : PUF.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142.
- Maturana, H.R. (1978). Biology of language : The epistemology of reality. In G.A. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and biology of language and thought* (pp. 27-63). New York : Academic Press.
- Maturana, H.R. (1983). What is it to see ? *Arch Biol Med Exp (Santiago)*, 16(3-4), 255-269.
- Maturana, H.R. (1988). Reality : The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *The Irish Journal of Psychology*, 9(1), 25-82.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley France.
- Mayzaud, Y. (2005). Historique et enjeu de la notion d'Erlebnis. *Revue CENIPHE*, 2, 1-45.
- Noë, A. (2006). Experience of the world in time. *Analysis*, 66(289), 26-32.
- Noë, A. (2012). *Varieties of presence*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Perrin, N. (2010). Collaboration entre chercheur et acteurs : rôle de l'objet d'étude et de l'observatoire dans une approche « cours d'action ». *Recherches en éducation* [en ligne], *Hors Série n° 1*, 85-96.
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du « cours de languaging » au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17220>
- Perrin, N., Theureau, J., Menu, J. & Durand, M. (2011). SIDE-CAR : un outil numérique d'aide à l'analyse de l'activité par rétrodiction. Exploitation selon le cadre théorique du « cours d'action ». *Recherches qualitatives*, 30(2), 148-174.
- Perrin, N. & Vanini De Carlo, K. (2014). *Long-term activity analysis and biographical approaches. Reliving the flow of his own past experience or (re)construct a coherence ?* Communication présentée à la Conférence annuelle ESREA (Magdeburg, 6-9 mars 2014).
- Perrin, N. & Vanini De Carlo, K. (sous presse). Analyse de l'activité sur de longs empanns temporels et approches biographiques : revivre le flux de son expérience passée ou (re) construire une cohérence ?
- Ricœur, P. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.
- Romano, C. (1998). *L'événement et le monde*. Paris : PUF.
- Romano, C. (1999). *L'événement et le temps*. Paris : PUF.
- Romano, C. (2010). *L'aventure temporelle. Trois essais pour introduire à l'herméneutique événementiale* Paris : PUF.
- Roth, W.-M. (2013). To event : Toward a post-constructivist of theorizing and researching the living curriculum as event*-in-the-making. *Curriculum Inquiry*, 43(3), 388-417. doi: 10.1111/curi.12016

- Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet : comédien et martyr*. Paris : Gallimard.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Vanini, K. (2007). Identités en formation : l'entrée en je(u). Des matériaux biographiques multiples dans l'analyse des constructions identitaires. Le cas des enseignants débutants. In D. Bachelart & G. Pineau (Eds.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*, Actes du colloque tenu à l'Université de Tours du 25 au 27 juin 2007. Paris : L'Harmattan.
- Vanini De Carlo, K. (2014a). *Se dire e(s)t devenir. Une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41631>
- Vanini De Carlo, K. (2014b). Se dire e(s)t devenir. La recherche biographique comme choix épistémologique. *¿ Interrogations ?* [en ligne], 17. Repéré à <http://revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche,401>
- Vanini De Carlo, K. & Perrin, N. (2015). *Encounters of augmenting othernesses : The power of transformation of a combined method of narrative approach and activity analysis. A study case about a scientific collaboration*. Communication présentée à la Conférence annuelle ESREA (Milano, 5-8 mars 2015).
- Von Glasersfeld, E. & Ackermann, E.K. (2011). Reflections on the concept of experience and the role of consciousness. Unfinished fragment. *Constructivist Foundations*, 6(2), 193-203.
- Zeitler, A. & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

MISE EN PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Les ambiguïtés du partage des savoirs au sein du processus de recherche en sciences sociales, une approche grammaticale

Jean-Louis Genard* & Marta Roca i Escoda**

*** Université libre de Bruxelles**

**** Université de Lausanne**

Dans le domaine des sciences humaines, tout « partage des savoirs » s'opère dans le milieu du langage, soit qu'il recoure à des moments conversationnels comme dans les recherches collaboratives ou les controverses scientifiques lors de colloques par exemple, soit qu'il s'appuie sur des moments interprétatifs dès lors que le partage se fait au travers de la lecture des résultats d'enquête ou de l'écoute de contributions à des colloques. Cela n'exclut bien entendu pas, comme c'est le cas d'ailleurs dans toute conversation, que des éléments non discursifs ou non propositionnels – des gestes, des mimiques, des nuances élocutionnelles, des effets stylistiques... – interviennent également et participent, parfois de manière très importante d'ailleurs, à la construction du sens de l'échange.

Dans les conversations ordinaires qui constituent l'horizon à partir duquel réfléchir tout travail interprétatif, les interlocuteurs adoptent constamment des postures différentes dont un axe de différenciation va nous intéresser dans cette contribution. Il s'agit de celui que nous nommerons, en prenant quelques libertés avec l'usage orthodoxe de l'expression, la « grammaire des pronoms personnels », pour lesquels, pour des raisons de facilité, nous nous limiterons aux trois pronoms centraux du singulier Je, Tu et Il. Tenant compte de cette tripartition, nous pouvons rappeler que, lorsque nous parlons, chacune de nos propositions comporte une triple dimension. Nous parlons en effet de quelque

chose, dimension référentielle (Il), en nous adressant à quelqu'un, dimension illocutionnaire (Tu)¹, et en nous engageant, dimension performative (Je). Si chacune de nos propositions porte ces trois dimensions, il n'en reste pas moins que celles-ci se caractérisent par des accentuations (Genard, 1994). Ainsi, lorsque je dis « il pleut », c'est la dimension référentielle qui domine, ce qui n'exclut évidemment pas que cette proposition soit adressée à quelqu'un et m'engage personnellement, par exemple quant à sa validité ou encore à sa pertinence dans la conversation. Lorsque je dis « je promets », c'est évidemment l'accentuation performative qui domine, ce qui n'exclut pas que je promette à quelqu'un, ou en prenant quelqu'un à témoin, et que je promette évidemment quelque chose. En réalité, dans les conversations ordinaires, nous passons sans cesse d'une accentuation à l'autre, nous mêlons les registres... Dans ces mêmes conversations, il arrive que des adresses langagières ne soient pas reçues selon les modalités où elles ont été proférées. Dans une très belle thèse défendue récemment, K. Skuza a montré à quel point il est difficile pour celui qui est étiqueté comme malade mental, en l'occurrence, au regard des analyses empiriques au centre du travail doctoral, comme schizophrène, de se faire entendre à la première personne (Skuza, 2012). Dans le contexte étudié, en particulier dans les arènes hospitalières, le discours Je est souvent saisi selon la modalité du symptôme, c'est-à-dire sur le registre de la troisième personne, Il. Dans les conversations ordinaires, ces déplacements de registres sont courants et ne posent en principe pas problème. Par exemple le passage du Je au Il est très certainement au cœur des processus ordinaires favorisant la réflexivité comme lorsque nous reprenons l'affirmation d'un interlocuteur et en donnons une interprétation causale (si tu affirmes cela c'est peut-être parce que...) que l'autre pourra contester ou intégrer. Mais il y a bien entendu des situations où ces mêmes déplacements perturbent profondément l'interaction. Ainsi, dans une interaction entre parents, enfants et enseignants par exemple, il est courant que ce que dit l'enfant à la première personne, soit repris par les parents et/ou les enseignants à la troisième, excluant alors l'enfant de l'échange. Comme peut être perturbant à l'inverse d'imposer à un très jeune enfant de s'engager à la première personne là où on lui avait jusque-là autorisé à ne pas devoir le faire, ce qu'entraîne par exemple la montée du référentiel de l'autonomie dans les pratiques pédagogiques à des âges de plus en plus jeunes. Ce sont là des situations potentiellement violentes.

1. Nous préférons les termes « illocutionnaire » ou « illocutoire » à « allocutoire ». Ce dernier vise généralement en priorité le fait de la présence d'un interlocuteur, là où le terme « illocutoire » insiste plutôt sur la dimension intentionnelle que présuppose l'expression « s'adresser à quelqu'un ».

Quittons maintenant le terrain des conversations ordinaires pour nous diriger vers le domaine des sciences humaines. En réalité, la tripartition évoquée plus haut selon la distinction des pronoms personnels n'est pas sans lien avec les querelles épistémologiques qui ont traversé les sciences sociales. D'une façon ou de l'autre, l'histoire de l'épistémologie des sciences sociales nous ramène tendanciellement aux grandes querelles entre explication, compréhension et critique (Genard, 2011). Le plus souvent, comme ce fut le cas avec la naissance de la querelle expliquer/comprendre ou encore avec la mise en avant de l'exigence de neutralisation axiologique, la thématization de ces enjeux épistémologiques en a accentué les saisies radicalement antagonistes. Parfois, plus minoritairement, des auteurs en ont privilégié des approches construites sur des complémentarités. Notre hypothèse est qu'il est pertinent de rapporter les trois termes de cette querelle épistémologique qui traverse l'histoire des sciences sociales aux ressources ou aux structures des conversations ordinaires, et en particulier à la « grammaire des pronoms personnels ». Des conversations ordinaires où, sans cesse, comme nous l'avons rappelé, nous passons du registre objectivant (dominante du Il/expliquer), au registre compréhensif (dominante du Tu/ comprendre), et au registre de l'engagement (dominante du Je/ critique).

Sous-jacent à notre propos, se profile l'idée selon laquelle les sciences sociales, mais on pourrait sans doute en dire autant de l'ensemble des sciences humaines, ont en quelque sorte « mis en méthode » et en « querelle épistémologique » les accentuations que nous avons mises en lumière à propos des conversations ordinaires. Certaines démarches, regroupées sous le « label » explication accentuent la dimension objectivante, celle de la troisième personne (Il), d'autres par rapport auxquelles s'imposerait le « label » compréhension, accentuent la dimension de l'intercompréhension, celle de la deuxième personne (Tu), d'autres encore, associées plutôt au « label » critique, accentuent quant à elles la dimension d'engagement, celle de la première personne (Je). Bien entendu, les démarches objectivantes supposent une exigence de « distanciation », là où l'intercompréhension supposera plutôt des pratiques de « rapprochement » (Elias, 1993) sans que jamais ces pratiques n'arrivent à totalement s'exclure. Quant à la sociologie critique, sans doute trouve-t-elle sa spécificité par rapport aux autres critiques, par exemple à la critique journalistique ou à la critique politique, dans le fait de pouvoir se construire sous l'horizon des apports des démarches explicatives et/ou compréhensives. La sociologie critique ne pouvant trouver sa pertinence, et une légitimité propre qui en fait l'intérêt et la force, que sur base de tels appuis.

Si l'on suit les considérations précédentes, on pourra se convaincre que dans son travail empirique – et en particulier dans les dispositifs qui présupposent des partages de savoirs avec les acteurs – le sociologue

se trouve constamment sur une ligne de crête entre les structures de la conversation ordinaire et les orientations qui lui sont données par les méthodes et l'épistémologie de sa discipline. Ceci est évident dans les démarches participantes, mais, même dans la mise au point, voire l'administration d'un questionnaire à prétention objectivante, de tels moments conversationnels ne peuvent être exclus, voire sont de très grande importance (par exemple lorsque des questionnaires sont testés). Toutefois c'est souvent là que se profilent les conditions de malentendus, les exigences de la méthode pouvant apparaître comme des perturbations des conditions de la conversation ordinaire, et inversement d'ailleurs. L'adresse linguistique du sociologue comportant – fût-ce tendanciellement – une dimension de distanciation qui n'a en principe pas de raison d'être comprise de cette manière par les acteurs. Mais, à l'inverse, les acteurs pouvant soupçonner une dimension de distanciation dans des adresses linguistiques du sociologue qui, de son chef, relèvent de la conversation ordinaire. Cela, en particulier parce que, comme nous l'avons évoqué précédemment, les exigences posées par les sciences sociales créent les conditions pour que naissent des déplacements entre les adresses langagières des informateurs et leurs réceptions par les spécialistes des disciplines des sciences humaines (Genard & Roca i Escoda, 2010, 2014) ou une nouvelle fois à l'inverse pour que les adresses langagières des sociologues ne soient pas reçues au même niveau par les informateurs.

Selon l'hypothèse qui sera développée ici, ces trois registres (et les ambiguïtés qui y sont liées) imprègnent en réalité structurellement tout processus de recherche, même si certaines méthodologies cherchent à en accentuer ou à en exclure l'un ou l'autre. C'est ce qui explique par exemple que les recherches qui se construisent sous la « bannière » de la neutralisation axiologique (II) font généralement l'objet d'un dévoilement de leurs partis-pris idéologiques implicites (Je), ou que les recherches-actions (Je-Tu) se voient accusées de transgresser radicalement l'impératif de « scientificité » pensé comme objectivation (II). Ce premier axe renvoie toutefois seulement aux querelles internes aux sciences sociales. Mais, comme cela a été évoqué, peuvent naître des hiatus entre le sens et la portée que donnent les informateurs à leurs propos et les usages qui en sont faits par les théoriciens des sciences humaines. Comme peuvent apparaître des mécompréhensions, des instrumentalisation dans l'usage qui est fait des travaux sociologiques par leurs « récepteurs ».

Nous avons précédemment évoqué la possibilité que des adresses linguistiques ne soient pas reçues selon la modalité où elles sont proférées. Dans les conversations ordinaires, comme dans le travail de recherche, s'opèrent des « transformations » entre les adresses linguistiques et leurs réceptions. Une proposition d'interlocution sur le mode Je (je crois que...)

peut ainsi être reçue sur le mode réversible, comme Tu et ouvrir à un registre compréhensif (t'ai-je bien compris ?) ou à un registre critique (je ne suis pas d'accord), mais peut aussi ne pas être acceptée comme telle et faire l'objet d'une saisie II. C'est ce que l'on a souvent reproché aux sociologies déconstructivistes qui ont fait de ce déplacement un *a priori* épistémologique, mais somme toute ce risque est inhérent au travail sociologique puisque le sociologue, lorsqu'il entame une interlocution avec un informateur se trouve toujours dans une position oscillant entre une « prise au sérieux » de l'adresse linguistique dans une relation Je-Tu, et la tentation de la prendre comme un objet d'analyse dans une relation II. Si, dans la phrase précédente, nous avons parlé de « prendre au sérieux » les interlocuteurs c'est évidemment précisément parce que cette exigence est devenue un slogan de la sociologie pragmatique française dans son opposition aux sociologies déconstructivistes, notamment la sociologie bourdieusienne, auxquelles il était reproché d'adopter systématiquement une position de surplomb (Cantelli, Roca i Escoda, Pattaroni & Stavo-Debaugé, 2009), entendons une position II, n'honorant en rien les adresses linguistiques des acteurs au niveau où elles sont proférées. Ce qui est reproché aux sociologies déconstructivistes, c'est en quelque sorte d'ériger en système la prise de position II au point que les adresses Je-Tu de la part d'un chercheur recouvrent tendanciellement un positionnement II, manifestant donc un déni de reconnaissance de l'autre, des savoirs profanes, des compétences des acteurs, de « ce dont les acteurs sont capables » (Boltanski & Thévenot, 1992).

PARTAGE DES SAVOIRS AVEC LES ACTEURS OU À PROPOS DES ACTEURS

Ces considérations épistémologiques peuvent être éclairantes pour saisir ce que « partage des savoirs » peut signifier face aux différentes pratiques sociologiques. Elles permettent par exemple de saisir que la méthode d'analyse en groupe (Van Campenhoudt, Chaumont & Franssen, 2005) – dont l'objectif final est, au travers d'une pratique collaborative, de « se mettre d'accord sur les désaccords » –, construit une scénographie fortement centrée sur l'accentuation compréhensive, sur une alternance des figures pronominales où les accentuations II (accentuant par exemple les compétences réflexives des chercheurs à partir des apports des participants) sont systématiquement restituées à la discussion et donc rapportées au registre prédominant Je-Tu, mais en maintenant toutefois une prudence évitant de franchir les limites d'une collectivisation de l'engagement, le Nous du groupe apparaissant davantage comme une communauté compréhensive que comme une communauté engagée. Ces mêmes considérations offrent une entrée intéressante pour discuter l'observation participante « à la Peneff » où le registre Je-Tu apparaît majoritairement

comme le masque d'un positionnement II, la nécessité de la dimension conversationnelle apparaissant comme un indispensable détour stratégique (Peneff, 2004). Mais à l'inverse, elles devraient également permettre de réfléchir, à partir des rapprochements avec la conversation ordinaire qui sans cesse passe d'un registre à l'autre, les scrupules liés à la position du chercheur qui, au nom du respect des partenaires de recherche, refuserait tout moment objectivant. Elles offriraient un arrière-plan éclairant pour saisir en quoi une sociologie critique ou émancipatoire peut en venir à justifier la mise en place d'interactions Je-Tu nécessaires à l'établissement d'une interlocution alors même que la finalité de l'interaction est de l'ordre du dévoilement critique, puisqu'il faut somme toute comprendre les acteurs pour pouvoir ensuite montrer en quoi ils sont dans l'illusion (Genard & Roca i Escoda, 2014). Ou, enfin, elles constitueraient un horizon intéressant pour réfléchir ce que Burawoy appelle la sociologie publique, qui peut conduire le chercheur à s'engager « au nom de » au risque bien sûr d'objectiver ceux auxquels il s'identifie et qu'il défend (Burawoy, 2014).

Du point de vue du partage des savoirs, on peut également comprendre que les épistémologies à dominante objectivante (II) qui, par définition, tendent à prendre de la distance par rapport aux acteurs et à les traiter sur le mode impersonnel vont bien entendu développer une appréhension déflatoire du partage des savoirs avec *les acteurs* qui font l'objet des recherches, et que les enjeux de partage des savoirs porteront alors majoritairement sur les justifications adressées à la communauté scientifique appelée à « partager » la justesse et la fiabilité des résultats à *propos des acteurs*. À l'inverse, les épistémologies à dominante compréhensive-participante (Tu) vont pouvoir faire du partage des savoirs avec *les acteurs* un enjeu essentiel, ce partage pouvant prendre la forme d'une co-construction cherchant tendanciellement à symétriser la relation chercheur-acteur au risque de se voir accusé de trahir l'ambition « scientifique » de la sociologie. L'hypothèse sous-jacente à notre propos est donc qu'en fonction des positionnements épistémologiques des recherches – situables selon la « grammaire des pronoms personnels » – vont s'opérer des déplacements dans les enjeux de partage des savoirs : avec qui entend-on partager les savoirs (les enquêtés ? les communautés scientifiques ? l'opinion publique ? les décideurs politiques ?...) et comment (au travers de précautions méthodologiques ? d'engagements éthiques ? d'exigences de scientificité ? d'explicitation des protocoles de recherche ? d'effets d'écriture ? de stratégies de diffusion des résultats ?...). De cela, il ressort notamment que la question du partage des savoirs mêle indissolublement questionnements épistémologiques (sur un axe proximité *versus* distance) mais aussi éthiques (sur un axe prise au sérieux, respect des acteurs *versus illusio*, déconstruction) et politiques (sur un axe engagement *versus* instrumentalisation).

LES DÉPLACEMENTS D'ENJEUX DANS LE PARTAGE DES SAVOIRS EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Les recherches s'insérant dans le domaine de la sociologie de l'éducation entretiennent bien évidemment les mêmes types de rapports et les mêmes ambiguïtés que ceux qui, comme nous l'avons souligné, traversent tout processus de recherche. Et, comme dans les autres domaines, il existe une pluralité de méthodes et d'objectifs de recherche qui donne lieu à leurs formes spécifiques de partage des savoirs et de difficultés qui y sont liées.

Pour illustrer notre propos et décrire les spécificités et les difficultés propres à la sociologie de l'éducation, nous allons présenter quelques situations de recherche dans ce domaine et analyser comment les trois registres qui nous occupent ici – objectivant, compréhensif, et de l'engagement – sont articulés, hiérarchisés et discriminés en fonction de la posture épistémologique du chercheur mais aussi en fonction des méthodes qu'il mobilise. Une recherche qui se propose de mesurer les niveaux d'enseignement et d'apprentissage dans une visée comparative entre plusieurs pays afin d'établir un *ranking* n'utilisera bien entendu pas la même méthode qu'une recherche qui vise à dévoiler les inégalités dans le système d'enseignement. De même, une recherche qui porte sur les compétences et les processus d'apprentissage en contexte (classe) n'utilisera pas les mêmes méthodes qu'une recherche qui vise à analyser le secteur d'enseignement dans un contexte socio-politique donné. Dans chacun des cas analysés, nous tenterons de montrer le statut que prennent les enjeux de partage des savoirs.

La sociologie de l'éducation est un domaine de recherche très vaste que nous n'entendons évidemment pas couvrir. Notre ambition est, rappelons-le, de réfléchir aux enjeux de partage des savoirs en fonction des positionnements épistémologiques considérés sous l'angle des pronoms personnels. Pour éclairer cette problématique, nous nous contenterons dans un premier temps d'analyser les ambiguïtés des recherches à dominante objectivante, en prenant comme exemple les célèbres recherches comparatives-évaluatives PISA. Nous nous pencherons ensuite sur des recherches à vocation critique. Cela nous donnera l'occasion de parcourir des positionnements épistémologiques allant du surplomb à des choix collaboratifs ou participatifs, ce qui nous permettra d'en saisir les spécificités et les difficultés sous l'angle du partage des savoirs.

LES RECHERCHES À DOMINANTE OBJECTIVANTE ET LE DÉPLACEMENT DES ENJEUX DE PARTAGE DU CÔTÉ DE LA RÉCEPTION

Dans les pays occidentaux, l'arsenal de recherches qui visent à évaluer le champ éducatif est de plus en plus étendu, au point que l'on a pu parler à ce propos de « fièvre de l'évaluation »². Au regard de leur influence politique et des moyens matériels mobilisés pour les réaliser, ces enquêtes à visée évaluative sont sans doute celles qui apparaissent comme les plus importantes. Ce développement des formes d'évaluation dans le domaine éducatif est certainement lié au développement plus général d'une « régulation post-bureaucratique » (Maroy, 2008) liée elle-même aux évolutions des modes de pilotage des politiques publiques (Felouzis & Hanhart, 2011). On peut d'ailleurs penser que l'évolution des formes de définition des objectifs pédagogiques en termes de « seuils de compétences » ou de « référentiels de compétences » s'inscrit dans la même logique de « gouvernement par les normes » (Thévenot, 1997). Ces « seuils de compétences » sont en effet généralement associés à des logiques d'indicateurs directement opérationnalisables dans la perspective de tester en même temps les compétences et capacités des élèves d'une part et les systèmes éducatifs de l'autre. En créant des standards de compétences et des plans d'études communs (Thévenot, 1997)³, l'objectif supposé est d'assurer les conditions d'un meilleur pilotage des politiques éducatives, de pouvoir étayer sur des bases « objectives » des demandes et des propositions de réformes, et dans la foulée de pouvoir évaluer ces mêmes réformes. Un processus qui permet en quelque sorte une neutralisation de la critique, par « internalisation », puisque le système paraît intégrer en lui-même les conditions de sa critique et de ses futures réformes.

Dans ce contexte, la question du partage des savoirs engage avant tout la relation entre les équipes de recherche responsables des enquêtes et les publics intéressés et concernés par les enjeux de pilotage des politiques éducatives : le monde des responsables de l'éducation, le monde politique concerné par les enjeux éducatifs, mais aussi bien sûr les acteurs de l'opinion publique, en particulier le monde journalistique, auxquels il faut ajouter le monde des chercheurs du domaine toujours vigilants par rapport à des enquêtes à destination large, en particulier lorsque visiblement ces recherches, derrière leur ambition objectivante, ont une portée politique potentielle. Au regard des distinctions introduites précédemment, une des

2. En reprenant le titre du numéro de la *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (2008, n° 55-4bis) ou le titre du livre *Gouverner l'éducation par les nombres ?* de la collection *Raisons éducatives* (Felouzis & Hanhart, 2011).

3. Comme le soulignent Felouzis et Hanhart, en donnant l'exemple de la réforme HarmoS en Suisse ou en citant le cas de la Belgique francophone avec la promotion des socles communs de compétences (2011, p. 9).

spécificités et des faiblesses – éthique et politique – de ce type de positionnement épistémologique se situe bien sûr dans la faible reconnaissance des acteurs concernés, ce qui pourra conduire les chercheurs à déployer des stratégies de reconnaissance à posteriori, par exemple en restituant prioritairement les résultats aux acteurs sollicités dans les processus de recherche, en insistant sur la nécessaire appropriation des résultats par les acteurs eux-mêmes... le « partage des savoirs » s'orientant alors vers des enjeux et questions de « restitution » (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2014).

Si l'on se place du point de vue de la « grammaire des pronoms personnels », on comprendra aisément que ces recherches à visée évaluative – dont les enquêtes PISA sur lesquelles nous allons focaliser maintenant notre propos représentent le prototype, mais nous aurions pu évoquer également des classements des universités selon le modèle Shanghai (Gingras, 2008) – se construisent avant tout sur une intention d'objectivation, se focalisant donc sur une perspective objectivante, sous le pronom Il pour reprendre la terminologie que nous avons introduite. Dans la mesure où les résultats que ces recherches proposent se présentent sous forme de classements, on comprend que l'ambition objectivante liée à une neutralisation des valeurs va se heurter de front au fait qu'il sera bien entendu compliqué de prétendre dissocier un classement en version objectivante d'un côté et un classement en version hiérarchie de valeurs de l'autre, ce qui sans doute explique en partie le luxe de précautions qui va entourer leur publication.

Par ailleurs, bien sûr, les chercheurs qui ont la responsabilité de ces recherches n'ignorent pas les critiques et instrumentalisation dont leurs travaux pourront (et ont pu) être l'objet. Pour eux, les enjeux de partage des savoirs tendent à se focaliser essentiellement sur des enjeux de réception de leurs travaux et non de co-construction des savoirs. Leur travail rédactionnel sera dès lors fortement imprégné par le souci d'assurer les conditions de la réception en fonction bien sûr de leurs intentions objectivantes. Ils développeront ainsi par exemple des stratégies d'anticipation des critiques euphémisant la portée politique de leur propos, et leurs engagements personnels, en se retranchant derrière un souci d'objectivité et les impératifs de neutralisation axiologique qui lui sont traditionnellement liés, ou encore en mettant en évidence ce luxe de précautions méthodologiques que nous évoquions, comme l'illustre ce passage de l'introduction du très long et minutieux rapport technique accompagnant la diffusion des résultats de l'enquête PISA de 2002 où le travail de recherche est présenté explicitement en référence à une procédure collaborative, toutefois à vrai dire bien éloignée de ce que « recherche collaborative » veut dire dans des contextes de recherche-action par exemple, sur lesquels nous reviendrons plus loin :

PISA is a collaborative effort, bringing together scientific expertise from the participating countries, steered jointly by their governments on the basis of shared, policy-driven interests. Participating countries take responsibility for

the project at the policy level through a Board of Participating Countries. Experts from participating countries serve on working groups that are charged with linking the PISA policy objectives with the best available substantive and technical expertise in the field of international comparative assessment of educational outcomes. Through participating in these expert groups, countries ensure that the PISA assessment instruments are internationally valid and take into account the cultural and curricular contexts of OECD Member countries, that they provide a realistic basis for measurement, and that they place an emphasis on authenticity and educational validity. The frameworks and assessment instruments for PISA 2000 are the product of a multi-year development process and were adopted by OECD Member countries in December 1999. (Adams & Wu, 2002, p. 3)

Ces précautions méthodologiques anticipent également très explicitement les critiques qui s'appuieraient sur des exigences propres aux méthodes compréhensives que les épistémologies objectivantes tendent à court-circuiter :

It is crucial for comparability of results in a study such as PISA that students' responses be scored uniformly from marker to marker and from country to country. Comprehensive criteria for marking, including many examples of acceptable and not acceptable responses, were prepared by the Consortium and provided to NPMs in *Marking Guides* for each of reading, mathematics and science. (Adams & Wu, 2002, p. 75)

Comme l'illustrent ces deux citations tirées, parmi de multiples autres possibles, du très volumineux rapport technique accompagnant la publication des résultats, on saisit que l'enjeu est bien celui de la réception par les acteurs « concernés » mais ne s'adresse en rien aux « enquêtés » (les élèves de 15 ans constituant l'échantillon).

Pourtant, ce luxe de précautions n'empêchera bien sûr pas les critiques de se faire jour. Et, en fonction de leur dominante objectivante, on peut s'attendre à ce que, en dépit des anticipations dont ces critiques auront été l'objet, les faiblesses de ces enquêtes soient le plus durement dénoncées soit d'un point de vue critique, soit d'un point de vue compréhensif, ou bien sûr des deux points de vue à la fois.

La reprise sous la perspective critique peut évidemment prendre différentes formes. D'un côté, l'ambition objectivante de ces enquêtes peut être l'occasion d'une réception positive, mettant en avant sa rigueur méthodologique, mais s'organisant autour d'une reprise critique des résultats, s'adressant par exemple aux responsables des politiques éducatives et exigeant d'eux des changements de cap. Le partage des savoirs prend là, dans un premier temps, la forme d'une adhésion aux résultats dans leur forme objectivante, pour, dans un second temps, en tirer des avancées critiques dont, rappelons-le, se défendent les auteurs de

l'enquête qui pourront toujours riposter en accusant d'instrumentalisation de leurs travaux les auteurs de ces « reprises politiques ». Pour le dire autrement, il s'agit là en fait d'exploiter sous la forme Je une enquête qui s'est construite et exprimée majoritairement sur le mode II. La reprise des résultats ouvrira alors à une mise en cause du système éducatif, des méthodes d'enseignement, des politiques publiques éducatives, par exemple en montrant à quel point les choses se passent mieux ailleurs et pourquoi. Les illustrations de telles reprises sont extrêmement nombreuses. Généralement, elles commencent par justifier la pertinence et la fiabilité des enquêtes, souvent en mettant en lumière et en les minimisant les quelques déficits méthodologiques, pour ensuite en tirer des conclusions critiques sur les systèmes éducatifs nationaux et exiger des réformes. L'ouvrage de Felouzis et Hanhart, *Gouverner l'éducation par les nombres*, en fait par exemple une assez large recension, en mettant en évidence les usages politiques des enquêtes et leurs effets performatifs (Felouzis & Hanhart, 2011).

Mais bien sûr, le point de vue critique peut également porter sur l'enquête elle-même, ses méthodes et ses résultats. Il s'agira par exemple alors de dénoncer l'ambition objectivante elle-même en montrant que, sous ses dehors objectivants, elle dissimule en réalité, un positionnement idéologique en faveur d'une certaine forme d'enseignement ou de certaines conceptions pédagogiques. C'est cette voie qu'emprunte par exemple Philippe Meirieu en montrant comment les enquête PISA s'appuient, sans la questionner, sur une pédagogie des compétences dont il montre les limites :

Ma position, c'est qu'on n'apprend pas « par compétences », même quand on acquiert des compétences. « Apprendre par compétences », c'est réduire l'apprentissage au couple « objectif/évaluation » indéfiniment multiplié. C'est écraser complètement l'historicité des apprentissages et oublier la manière dont les histoires singulières s'approprient les savoirs. C'est abolir la notion de « situation d'apprentissage », comme cadre structurant de contraintes et de ressources au sein duquel un sujet s'engage dans l'aventure d'apprendre. « Apprendre par compétences », c'est tourner le dos à toute la pédagogie « active », à tout ce qu'on a pu nommer – maladroitement, je l'avoue – la « pédagogie de projet ». « Apprendre par compétences », c'est la version technocratique de l'illusion qui fonde l'éloge aveugle du « cours traditionnel » : l'énoncé des savoirs suffirait à leur acquisition. En réalité, « apprendre par compétences », c'est évacuer, en même temps, la question du désir et celle de la culture. C'est faire l'impasse sur la transmission proprement dite, qui est, précisément, la « reliance » du désir et de la culture ». (Jarraud, 2011)

Partage des savoirs il y a bien sûr également dans ce cas, mais le partage porte avant tout sur la prise au sérieux de l'ambition de recherche pour ensuite procéder à sa critique. Le partage apparaît là comme la condition

et le point d'entrée en controverse, il s'appuie essentiellement sur une acceptation de la *prétention* de l'enquête à faire science, prétention aussitôt critiquée. Le partage des savoirs s'entend là en un sens limité, acquiesçant en quelque sorte au « présumé incontournable » de l'activité ou de la communauté scientifique qui exige une reconnaissance de cette prétention pour que puisse se développer une controverse scientifique.

Plus radicalement encore, le soupçon idéologique pourra porter sur l'idéologie politique sous-jacente au projet PISA comme, dans la citation suivante, en opérant une déconstruction des engagements idéologiques de l'institution porteuse du projet, l'OCDE :

The overall perspective of the OECD is concerned with market economy and growth in free world trade. All policy advice they provide is certainly coloured by such underlying value commitments. Hence, the agenda of the OECD (and PISA) does not necessarily coincide with the concerns of many educators (or other citizens, for that matter). The concerns of PISA are not about "Bildung" or liberal education, not about solidarity with the poor, not about sustainable development etc. – but about skills and competencies that can promote the economic goals of the OECD. Saying this is, of course, stating the obvious, but such basic facts are often forgotten in the public and political debates over PISA results. (Sjøberg, 2007)

Là encore, le partage des savoirs se limite à la reconnaissance d'une prétention scientifique et à la discussion sérieuse des résultats.

Le privilège objectivant des enquêtes PISA peut évidemment donner lieu, voire appelle des critiques développées d'un point de vue à dominante cette fois compréhensive. Il s'agira plutôt de reprendre les résultats des enquêtes en en nuancant ou en en dénonçant la portée au regard de contextes spécifiques dont il s'agit à chaque fois de saisir la signification, une signification que le souci d'objectivation tend à aplatir, à négliger dans ses spécificités... Il s'agit là de montrer les limites de la prétention objectivante, et de montrer en quoi le souci d'objectivation conduit à des sous-estimations, à des occultations, à des dénis... En quoi, pour reprendre les argumentations développées par K.O. Apel, les prétentions objectivantes produisent des effets occultants sur des processus que seule une attitude herméneutique, compréhensive peut éclairer (Apel, 2000 ; Genard, 2003, 2011). C'est la démarche qu'adopte J. Grenet dans un texte où, après avoir plutôt salué les ambitions des enquêtes PISA et le sérieux avec lequel les questionnaires sont réfléchis et administrés, il cherche à montrer les limites d'interprétations qui ne prendraient pas en compte les spécificités contextuelles, en l'occurrence du contexte français. Dans cette perspective, l'auteur dégage trois éléments interprétatifs qui tous relèvent clairement d'un souci herméneutique. Le premier attire l'attention sur la pratique française du redoublement qui amène

dans l'échantillon une proportion d'élèves « en retard » bien plus importante que dans de nombreux autres pays, alors que

S'il est difficile de déterminer l'influence précise du redoublement, on peut néanmoins penser qu'il tend à affaiblir les performances aux épreuves de PISA des élèves « en retard », en pesant négativement sur leur sentiment de performance scolaire (les évaluations bilan de fin de collège indiquent que les élèves en retard ont tendance à sous-estimer leur niveau réel de compétence). (Grenet, 2008)

Le second porte sur les finalités des systèmes d'enseignement, la philosophie de l'enseignement en France demeurant fort attachée à la transmission de savoirs avec comme horizon un élève relativement « passif » là où l'enquête, sous un horizon davantage proche des philosophies éducatives des pays anglo-saxons ou nordiques, envisage un élève davantage « actif », prêt à user en situation de ses apprentissages. Enfin, le troisième porte sur le différentiel de distance dans la relation professeur-élève, la relation pédagogique se révélant moins « accompagnante » dans le contexte français : « Il est probable que ce sentiment de moindre investissement des enseignants affecte négativement la motivation des élèves français au cours de leurs études en général et lors du passage des épreuves de PISA en particulier » (Grenet, 2008). La mobilisation de variables comme l'estime de soi, la motivation, ou encore l'opposition entre attitudes passives et actives renvoie bien à la nécessité de faire place dans les recherches à la dimension compréhensive.

Bien entendu, ces critiques compréhensives peuvent également se construire en mettant en évidence les effets du caractère objectivant des formes d'administration des questionnaires qui ne présupposent aucune interaction entre enquêteur et enquêté, ne permettant pas de s'assurer de la bonne compréhension de l'épreuve. C'est ainsi par exemple que le passage progressif de l'enquête d'une version papier vers une version électronique a pu mettre en évidence des biais, notamment au niveau des performances genrées, jetant bien entendu plus largement le soupçon sur les effets des formes d'administration sur les résultats, les auteurs de l'enquête concluant :

Cet impact différent du mode d'administration en fonction du genre devra être gardé en mémoire lorsqu'il s'agira d'analyser les résultats au PISA 2015, dont l'administration se fera exclusivement sur ordinateur : on peut raisonnablement s'attendre à un impact du mode d'administration, sinon sur les scores de l'ensemble des élèves, au moins sur ceux des filles. (Blondin et al., 2014)

Dans ce contexte, les enjeux de « partage des savoirs » se déplacent vers les conditions de la compréhension et des interactions enquêteur-enquêté, en attirant l'attention sur l'importance des médiums de l'interaction, langage conversationnel ou accompagnateur, enquête papier, enquête par

ordinateur... L'objet de la critique se situant dans le rapport herméneutique qu'entretiennent les enquêtés avec les médiums de l'enquête. Ce type de critique présuppose donc une réorientation des enjeux de partage des savoirs qui se trouvent ici déplacés des conditions de la réception de la recherche vers ceux de sa construction et des interactions avec les enquêtés qu'elle présuppose. Nous y reviendrons plus loin.

LES RECHERCHES À DOMINANTE CRITIQUE ENTRE SURPLOMB ET PARTICIPATION

Le propre de la critique sociologique, qui la distingue des autres critiques, politique, journalistique... est, comme nous l'avons souligné, de pouvoir étayer son propos critique (Je) sur des démarches, ancrées dans une tradition de recherche qui leur confère leur scientificité, à dominante objectivante (Il) ou compréhensive (Tu), à moins qu'elle ne cherche à conjuguer les deux. C'est pourquoi les sociologies critiques – celles de l'éducation dont nous parlerons ici – tendent à se mouvoir entre des positions de surplomb, lorsque la dimension objectivante est centrale, et des positions focalisées plutôt sur l'interaction lorsque la dimension compréhensive l'emporte.

La critique en surplomb, l'oubli compréhensif et l'impossibilité du partage des savoirs avec les acteurs

De nombreuses recherches en éducation visent à dévoiler les inégalités du système éducatif. Durkheim déjà s'intéressait en son temps aux structures éducatives (1922/1968). Passeron et Bourdieu produiront plus tard plusieurs travaux portant sur cette problématique (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) s'employant à dévoiler les effets discriminatoires d'une politique prétendant pourtant se construire sur les principes de l'égalisation des chances et sur le mérite mais reproduisant et confortant les inégalités et exclusions sociales. Avant que les recherches évaluatives à prétention objectivante du type PISA ne s'approprient le terrain, sans doute celui-ci fut-il d'ailleurs majoritairement occupé par ces recherches critiques s'appuyant sur des données objectivantes, quantitatives sur les taux de réussite scolaire, pour développer leurs propos critiques dénonçant le système d'enseignement pour ses effets inégalitaires, voire, comme le fera Bourdieu, pour y voir un des principaux instruments de reproduction et de voilement de la domination dans un contexte où celle-ci tend de plus en plus à passer par des moyens de violence symbolique. Des recherches de ce type ne cessent d'ailleurs de se reproduire comme, plus récemment, celles centrées sur les processus de globalisation et les

objectifs transnationaux, instruisant la critique des mesures européennes de luttes contre les inégalités au sein du système scolaire (Goastellec, 2012). Ces recherches présentent bien entendu un grand intérêt dans la mesure où elles dévoilent les incongruences entre les finalités affirmées des politiques éducatives et leurs résultats effectifs. Comme dans le cas des enquêtes PISA, ce qui nous intéressera ici ce sont les critiques dont ces recherches ont été l'objet du point de vue de leur positionnement épistémologique. On connaît évidemment les critiques dont la sociologie bourdieusienne a été l'objet. En fonction de la grille d'analyse que nous proposons, on saisit, comme nous venons de le rappeler, que cette sociologie s'appuie en réalité sur la conjonction d'un point de vue à dominante objectivante (II), étayé dans le cas des analyses du système scolaire sur les statistiques mettant en évidence les différentiels de réussite des élèves selon leur origine sociale, avec un point de vue critique (Je) dénonçant le système scolaire comme instance de reproduction sociale. Partant de ce constat, on peut évidemment s'attendre à ce que les attaques les plus rudes dont ces théories ont été l'objet aient porté sur l'absence ou la dénégation de ce qui se trouve au centre de l'accentuation manquante (Tu), à savoir la reconnaissance de l'altérité qui est au cœur de la démarche compréhensive et herméneutique. Les remarques proposées par H. Marchal dans le texte qui suit sont tout à fait exemplaires de cette voie critique :

En faisant de la reproduction des habitus de classe le sésame ouvrant à la vérité du monde social, la sociologie de Bourdieu ne semble pas en mesure de penser l'identité personnelle autrement que sur le mode d'une identité interchangeable et anonyme, arrimée à une position déterminée. L'identité subjective est ici emboîtée dans l'objectivité du monde urbain au point de n'être plus qu'un effet du rapport de classe, qu'une sorte de précipité insipide conforme aux mécanismes de reproduction sociale. Les individus sont alors pensés comme des éléments équivalents d'une structure. Autrement dit, la vie sociale apparaît comme une vie sans autre, dépourvue d'altérité, étant donné que l'autre est privé d'une identité personnelle irréductible. La différence interpersonnelle est dans ce cas un impensé : l'épaisseur existentielle d'autrui est dissoute dans une *identité de sort* commune et non souhaitée. La logique du même qui prévaut ici rend l'altérité et la particularité individuelle – l'ipséité – impensable. L'autre est réduit au même... (Marchal, 2010)

De telles recherches qui adoptent un point de vue de surplomb par rapport à des acteurs situés explicitement dans l'illusion ou, à tout le moins, envisagés comme les instruments de logiques qui les dépassent mais que les enquêtes objectivantes peuvent révéler, tendent à minimiser les enjeux de partage des savoirs avec les acteurs, limités au rôle de répondant aux enquêtes. La relation entre chercheurs et enquêtés, fondée de manière radicalement dissymétrique, n'est donc que très minimalement une relation de partage.

La visée de partage se déplace alors essentiellement, comme dans certains cas analysés précédemment, sur la validité des résultats et la justesse des interprétations critiques qui en sont faites, l'horizon du partage étant plutôt la communauté scientifique, les responsables politiques en charge des objets de l'enquête et plus largement l'opinion publique. Dans cette optique dissymétrique, le partage avec les acteurs en vient à être réfléchi en termes de réappropriation des résultats et analyses, avec, sous-jacente, l'hypothèse selon laquelle la mise à jour et la prise de conscience des déterminismes peuvent avoir des effets libérateurs. C'est la position qui sera adoptée par Bourdieu mais aussi par exemple dans la discussion que propose K.O. Apel de la querelle expliquer et comprendre (Apel, 2000 ; Genard, 2003, 2011). Le partage des savoirs est là renvoyé d'une part, du côté des chercheurs, vers une capacité des travaux à emporter la conviction liée à la fois à des enjeux de validité et de justesse mais aussi à des enjeux d'écriture, et, du côté des acteurs, vers un travail de réappropriation réflexive que les hypothèses de recherche ont par ailleurs décrédibilisée.

La recherche critique collaborative et le déplacement des enjeux de partage des savoirs du côté de la co-construction

Les recherches critiques n'adoptent bien sûr pas toutes un point de vue de surplomb sous-estimant le versant compréhensif de la démarche sociologique. D'autres au contraire tendent à étayer leur positionnement critique précisément sur une épistémologie participative, faisant la part belle aux interactions entre chercheurs et acteurs, objets mais aussi alors sujets de la recherche. De telles recherches ont par exemple été développées dans le contexte québécois dans les années 1990 souvent sous l'appellation « recherches collaboratives », posant la question des relations entre production de savoirs et production d'actions, entre ambitions de connaissance et engagement.

Ces approches ont comme propos d'intégrer le point de vue des enseignants dans la construction des savoirs, cela dans une visée pratique (Bednarz, 2004 ; Desgagné, 2007). Il s'agit d'un processus de production de connaissances où chercheurs et praticiens construisent ensemble un nouveau savoir qui est à la fois lié à la pratique mais en même temps éclaire cette pratique (Bednarz, 2004). Epistémologiquement, la posture s'appuie tendanciellement sur la symétrisation des positions des sujets étudiés et des chercheurs, accusant donc, au regard de la « grammaire des pronoms personnels », la relation Je-Tu. Il s'agit là de « prendre au sérieux » les actions des acteurs, les significations qu'ils donnent à ce qu'ils font et les interprétations qu'ils ont de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. Ce sont des recherches qu'on peut appeler aussi « participatives »,

appartenant au courant que l'on désigne plus généralement en parlant d'« observation participante », de « participation observante » ou encore de « recherche action ». Souvent inspirées explicitement de l'interactionnisme symbolique, ces analyses s'opèrent « en situation », le contexte jouant donc ici un rôle déterminant. Les analyses se font in situ et se centrent sur le sens que les praticiens (chercheurs et acteurs) construisent en contexte (Bednarz, 2004).

La reconnaissance des compétences des acteurs, sous-estimée dans les recherches surplombantes, occupe une position méthodologiquement fondatrice, dont la justification peut prendre appui par exemple sur les travaux de Giddens sur la compétence des acteurs en contexte. On présume ici que l'enseignant est capable de réflexivité. Le chercheur se place alors en interprète de leur agir, oscillant sans doute entre une position d'interlocution parfaitement symétrique et une position interprétative davantage distanciée. Selon Bednarz :

L'activité est aménagée de telle sorte qu'elle favorise et fait en sorte que soit entretenue une sorte de « conversation » pour emprunter à Schön (1991) entre pratique des enseignants et le retour réflexif sur cette pratique (entre praticiens et chercheurs), entre didactique de recherche et didactique pratique. Concrètement, l'activité prend forme à travers des rencontres régulières entre chercheurs et praticiens, rencontres qui permettent de créer une « zone interprétative » autour des situations qui sont l'objet d'exploration. (2004, p. 5)

L'enjeu de partages des savoirs se déplace ici profondément de l'espace de la réception vers celui de la production, de la dimension « attentionnelle » que suscitera l'enquête vers sa dimension « intentionnelle ». Bien moins liés aux conditions de la réception, les enjeux de partage des savoirs se porteront vers les conditions de l'interaction inhérente à la recherche. Il ne sera plus question, comme dans les recherches objectivantes, d'anticiper les doutes qui pourraient surgir dans le chef des lecteurs ou les critiques qu'ils pourraient être tentés de produire, mais d'anticiper les biais, les perturbations, les malentendus dans la relation de co-construction des savoirs. Focalisés sur la relation Je-Tu, ces enjeux qui sont aussi, voire d'abord de reconnaissance, portent donc une importante charge éthique. Il s'agit de respecter les compétences et capacités des enquêtés, mais aussi de ne pas les tromper, en particulier parce que l'ambition de connaissance ne peut évidemment se soustraire de toute obligation d'objectivation qui, dans ce cas, ouvre au risque d'irrespect et/ou de trahison (Genard & Roca i Escoda, 2010 ; Roca i Escoda, 2009). L'engagement en recherche prend la forme d'un contrat moral entre enquêteurs et enquêtés, un contrat par rapport auquel la distinction entre eux tend à s'estomper.

La question du partage des savoirs devient là un enjeu méthodologique cherchant à donner au mot « partage » une signification forte.

L'hypothèse méthodologique sous-jacente étant qu'il est possible de produire une connaissance nouvelle dans le milieu de l'argumentation entre acteurs, en créant un espace d'argumentation réciproque (Davidson & Bresler, 1996), une zone interprétative partagée :

La recherche collaborative prend enfin forme autour d'une médiation entre deux cultures. Au cours des interactions, les enseignants développent les dimensions de leur expérience/leurs connaissances et les croisent avec les connaissances/expériences des chercheurs. Par exemple le chercheur mobilise dans cette interaction un ensemble de connaissances didactiques (analyse conceptuelle, analyse de la complexité des situations, variables didactiques, connaissances des raisonnements des élèves, des difficultés...). Les enseignants sont de leur côté en situation d'expliquer des stratégies d'intervention élaborées avec les élèves, des observations faites en classe sur les difficultés des élèves, leurs forces, les raisons de leur choix (rationalité guidée par l'action). (Bednarz, 2004, p. 6)

Au-delà des ambitions de symétrisation des positions demeure toutefois une dissymétrie dans l'« entrée en recherche ». On peut en effet distinguer ici deux statuts de chercheur, celui de l'observateur participant externe et celui de l'observateur participant interne (Lapassade, 2002). Dans le premier cas, le chercheur vient de dehors et sollicite le droit d'entrer sur le terrain, tandis que l'observateur participant interne est un chercheur qui a été d'abord acteur, celui-ci devra donc accéder au rôle de chercheur. Et c'est bien sûr la condition des enseignants qui décident de mener une recherche, notamment une recherche collaborative à partir et à propos de leur travail.

C'est ce modèle collaboratif que cherche également à mettre en méthode la MAG, méthode d'analyse en groupe :

Il s'agit d'associer les participants à l'analyse en mobilisant leurs compétences réflexives. Loin d'être uniquement pratique ou technique, leur connaissance est en effet également réflexive, construite et critique. Donnant sens à son action, l'acteur est capable d'accéder à une certaine connaissance de celle-ci. Les chercheurs expérimentés dans l'entretien compréhensif, par exemple, savent que le « répondant » livre déjà une interprétation plus ou moins élaborée de son expérience et que l'entretien constitue toujours déjà un processus d'*inter*-prétation. (Van Campenhoudt, Franssen & Cantelli, 2009 ; voir également Van Campenhoudt et al., 2005)

Sans en développer les résultats, on peut évoquer, à titre exemplatif deux recherches collaboratives portant sur les pratiques d'évaluation formative des enseignants du primaire. L'une a étudié le savoir-faire d'enseignants d'une école québécoise (Morrissette, 2010) ; l'autre, réalisée dans le canton de Genève, portait sur les régulations relevant des pratiques d'évaluation formative d'enseignants dans des résolutions de problèmes mathématiques (Mottier Lopez et al., 2010). Plutôt que d'ambitionner d'évaluer en surplomb

la pratique des enseignants, il s'agit au contraire de s'appuyer sur « leur réflexivité, c'est-à-dire leur capacité à interpréter leur agir, condui[san]t à déployer des dispositifs collaboratifs visant à intégrer leur compréhension en contexte dans les modélisations de la pratique » (Morrisette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012, p. 28).

En effet, comme le signalent Bourassa, Bélair et Chevalier (2007), le principe épistémologique de ce type de recherche exigerait que l'analyse des informations recueillies soit effectuée avec les acteurs de terrain dans l'optique d'une théorisation co-construite de la pratique. Les deux recherches avaient pour enjeu de co-analyser et de co-interpréter l'expérience des praticiens en lien avec la mise en œuvre de l'évaluation formative. La première recherche a procédé de manière *inductive*, c'est-à-dire sans modèle de l'évaluation formative explicite proposé aux enseignants, en raison de son ancrage dans la « tradition de Chicago » qui incite à saisir et restituer, de manière compréhensive, les significations des activités et des expériences des acteurs sociaux en relation avec leurs contextes de réalisation. Quant à la seconde recherche, elle a fait appel à une démarche *inductive-déductive* qui respecte la cohérence interne des données tout en utilisant des descripteurs issus de cadres théoriques à disposition dans la littérature de recherche (Balslev & Saada-Robert, 2002). (Morrisette et al. 2012, p. 29)

En focalisant les enjeux de partage des savoirs sur leur co-construction, et donc sur une symétrisation des positions entre enquêteurs et enquêtés, le risque est que tendanciellement cette différenciation inhérente aux exigences d'objectivation se perde et que, mis en cause sous l'angle de leur possible montée en généralité et/ou de leur conformité aux standards scientifiques, les résultats de ces recherches se voient refuser un « partage des savoirs » avec la part de la communauté scientifique focalisée sur les modèles objectivants. Tout au plus pourront-ils être acceptés comme des « témoignages » qu'il s'agira éventuellement alors de reprendre de manière distanciée comme des « cas ». C'est pourquoi ces recherches à dominante participative se doivent de « réguler » la tentation symétrisante par une méthodologie de la distanciation objectivante qui, comme nous l'avons signalé, présente elle le risque de trahison des acteurs. C'est ce que met en évidence ce texte de B. Soulé dans lequel l'auteur analyse les variations de l'observation participante : « D'un côté, le chercheur qui se distancie voit son objet "lui glisser des mains" ; de l'autre, celui qui accepte une participation de près doit gérer les "risques de la subjectivation" (Favret-Saada, 1977). Afin de conférer à cette articulation un caractère aussi peu problématique que possible, il est souvent conseillé de se restreindre à ce qu'Adler et Adler (1987) nomment l'observation participante périphérique, qui diffère de l'OP complète par son implication plus modérée. L'enjeu consiste à ne pas être "aspiré", voire obnubilé par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction. Hughes (1996) qualifie ainsi d'émancipation la démarche dans laquelle le chercheur

trouve “un équilibre subtil entre le détachement et la participation” (Diaz, 2005). Il propose une approche ressemblant fort à un compromis : être participant et observateur à temps partiel, c’est-à-dire participant en public et observateur en privé. Cette prudence méthodique est selon Chapoulie (1984, p. 598) “le prix à payer pour rester sociologue dans l’aventure de la participation” (cité dans Soulé, 2007).

Ces mêmes recherches qui peuvent donc être critiquées sous l’angle de leur recevabilité scientifique sous le soupçon de ne pas honorer les exigences de distanciation, peuvent toujours faire l’objet de critiques inverses articulées sur le soupçon de ne pas avoir véritablement honoré le contrat moral de symétrisation des positions, critiques déplorant que dans ces processus des acteurs sont toujours absents, que des acteurs ne disposent en réalité pas des mêmes compétences de verbalisation que les chercheurs... et que donc le partage des savoirs s’avère en réalité illusoire. Cette question a suscité de nombreuses réflexions dont l’enjeu était de préciser les degrés de symétrisation des positions et donc, d’une certaine façon, les degrés et forme de « partage des savoirs ». Ainsi Junker (1960) distingue-t-il le participant complet – celui dont les activités d’observation sont totalement cachées –, le participant observateur – les activités d’observation du chercheur ne sont pas complètement cachées, mais soumises à ses activités d’observation de participant – l’observateur participant – les activités de l’observateur sont rendues publiques dès le début – et l’observateur complet – le chercheur se cache derrière une glace sans tain pour observer les comportements d’un groupe soumis à des expérimentations (méthode psycho sociale expérimentale). Une gradation qui passe donc, d’après nos grilles d’analyse pronominales, d’une dominante Je-Tu à une dominante Il.

Une distinction somme toute sommaire qui pourrait encore être affinée du côté de la « participation complète » en mettant en évidence les degrés d’immersion dans l’objet, avec tendanciellement une position où au « partage des savoirs » tend à se substituer ce qu’on pourrait appeler un « partage expérientiel » par rapport auquel la posture cognitive que peut présupposer l’expression « partage des savoirs » en vient à apparaître comme un obstacle à la compréhension de « ce qui se passe ». On pensera ici à la « participation complète par conversion », dont les travaux de J. Favret-Saada sur la sorcellerie offrent une mise en scène et une mise en enjeu épistémologique (Favret-Saada, 1977), une des conditions de la participation observante étant d’être affecté par le terrain d’étude (Favret-Saada, 1990) et de pouvoir saisir « de l’intérieur » les multiples « positions » des acteurs participant au processus analysé. Le chercheur passe ainsi de *outsider* à *insider* (Pfadenhauer, 2005). Se pose ici la question soulevée déjà par l’école de Chicago, entre la posture de Goffman appelant à « devenir natif » et l’ethnométhodologie qui

s'en distancie (Lapassade, 2002), voyant dans le « devenir indigène » non pas une condition mais un obstacle à la connaissance (*No going native !*). D'une certaine manière, on peut comprendre que cette exigence immersive s'appuie en réalité sur la reconnaissance de l'impossibilité tendancielle de tout partage des savoirs. Comprendre l'autre se heurte à une sorte d'impossibilité, l'autre demeurant toujours asymptotiquement opaque. L'expression « se mettre à la place de l'autre » qui, dans la tradition herméneutique, constitue le prototype et l'exigence de toute ambition compréhensive, en vient alors en quelque sorte à être prise au mot, troquant son statut d'expérience de pensée pour devenir une exigence concrète d'occupation de la place.

POUR CONCLURE

Notre ambition dans cet article était d'arriver à éclairer les enjeux de « partage des savoirs » sous l'angle de la « grammaire pronominale », en partant du constat d'une part que, dans les conversations ordinaires, nous ne cessons de naviguer entre les accentuations liées aux trois personnes, et de l'autre que les querelles épistémologiques, entre expliquer, comprendre et critiquer, qui accompagnent l'histoire des sciences sociales peuvent être éclairées en les rapportant à ces mêmes distinctions pronominales.

Les analyses que nous avons menées à partir de recherches en sociologie de l'éducation ont mis en évidence ce que l'on pourrait appeler un continuum épistémologique dont les extrema seraient occupés par des positions que nous dirions radicalement objectivantes, déniaient la subjectivité des acteurs, objets de l'enquête, et des positions radicalement subjectivantes, celles où il s'agit que l'acteur devienne en quelque sorte « sujet à la place des sujets ». Paradoxalement, ces deux extrema assumés – mais selon des versions diamétralement opposées – ce qu'on pourrait appeler un effacement du sujet. Dans le premier cas, c'est la subjectivité des acteurs qui s'estompe dans des théorisations qui se refusent de les « prendre au sérieux », dans le second c'est celle du chercheur dont la subjectivité de chercheur doit se fondre dans celle des acteurs. Or, pour que partage des savoirs il y ait, il faut bien entendu deux subjectivités qui échangent, qui interprètent, qui cherchent à se comprendre. Asymptotiquement, les conditions de l'intercompréhension que présuppose tout « partage des savoirs » en viennent alors à se perdre. Comme le soulignait K.O. Apel (2000), la tension entre explication et compréhension, entre objectivation (Il) et intercompréhension (Tu) est non seulement inhérente aux sciences sociales, mais leur est constitutive. À quoi il ajoutait qu'entre les deux positionnements, celui de la compréhension était épistémologiquement premier, rappelant que *nous ne pouvons parler*

« à propos de » sans parler « avec » pour reprendre des formulations que nous avons introduites au cours de notre article. Au regard de cela, on comprend que le partage des savoirs avec la communauté scientifique présuppose un partage des savoirs avec les acteurs.

Sans oublier bien sûr que les ressources apportées conjointement par les démarches objectivantes et participantes offrent au sociologue l'opportunité d'étayer ses engagements critiques, qui, en tenant compte de la complémentarité constitutive des trois formes pronominales constitue non pas une trahison des exigences de scientificité mais une des dimensions inhérentes à la démarche sociologique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, R. & Wu, M. (Eds.). (2002). *PISA 2000 Technical Report*. Paris : OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/33688233.pdf>
- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA : Sage.
- Apel, K.O. (2000). *La controverse expliquer-comprendre, une approche pragmatico-transcendantale*. Paris : Éd. du Cerf.
- Bednarz, N. (2004). Collaborative research and professional development of teachers in mathematics. In M. Niss & E. Emborg (Eds.), *Proceedings of the 10th International Congress on Mathematical Education* (4-11 juillet 2004) [CD-ROM]. Roskilde, Danemark: Roskilde University, Department of Science, Systems and Models, IMFUFA.
- Blondin, Ch., Demonty, I., Crépin, F., Matoul, A., Baye, A. & Lafontaine, D. (2014). Les élèves de 15 ans face aux ordinateurs dans le cadre du PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Résultats en résolution de problèmes, culture mathématique et lecture sur ordinateur. *Cahiers des sciences de l'éducation* [en ligne], 35. Repéré à http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/face_aux_ordinateurs_cahiers_35_.pdf
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1992). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Burawoy, M. (2014). L'avenir de la sociologie. *SociologieS* [en ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/4774>
- Cantelli, F., Roca i Escoda, M., Pattaroni, L. & Stavo-Debaugé, J. (Eds.). (2009). *Sensibilités pragmatiques. Enquêtes sur l'action publique*. Bruxelles : Peter Lang.
- Chapoulie, J.-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, 25, 582-608.
- Davidson, W. & Bresler, L. (1996). Working in the interpretative zone : Conceptualizing collaboration in quantitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Desagné, 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. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participante. Multiples regards* (pp. 89-121). Québec : PUF.
- Diaz, F. (2005). L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité. *Champ pénal/ Penal field*, II. doi: 10.4000/champpenal.79
- Durkheim, E. (1922/1968). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Paris : Gallimard.

- Favret-Saada, J. (1990). Être affecté. *Gradhiva*, 8, 3-10.
- Felouzis, G. & Hanhart, S. (Eds.). (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses* (Collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Genard, J.-L. (1994). Pour une approche pragmatique des discussions éthiques. In *Actes du colloque « Variations sur l'éthique »* (pp. 621-643). Bruxelles : Presses universitaires des Facultés Saint-Louis.
- Genard, J.-L. (2003). Quelques réflexions sur la solution proposée par K.O. Apel à la controverse expliquer-comprendre. In N. Zaccarà-Reyners (Ed.), *Explication-Compréhension : regards sur les sources et l'actualité d'une controverse épistémologique* (pp. 87-113). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Genard, J.-L. (2011). Expliquer, comprendre, critiquer. *SociologieS* [en ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3555.html>
- Genard, J.-L. & Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Éthique publique*, 12(1), 139-164. doi: 10.4000/ethiquepublique.210
- Genard, J.-L. & Roca i Escoda, M. (2014). Les dispositions éthiques dans la conduite de l'enquête et la livraison publique de ses résultats. *SociologieS* [en ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/4720>
- Gingras, Y. (2008). Du mauvais usage de faux indicateurs. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55(4bis), 67-79.
- Goastellec, G. (2012). The Europeanisation of the measurement of diversity in education : A soft instrument of public policy. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 493-506.
- Grenet, J. (2008). *PISA : une enquête bancale ?* Repéré à http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20080208_pisa.pdf
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Jarraud, F. (2011, 5 septembre). Meirieu : « Je ne peux accepter que l'idéologie des compétences devienne une "théorie de l'apprentissage" ». *Le Café pédagogique*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/09/05Meirieu.aspx>
- Junker, B.H. (1960). *Fielwork : An introduction to the social sciences*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel et al. (Eds.), *Vocabulaire de psychologie* (pp. 375-390). Toulouse : Érès.
- Marchal, H. (2010, 30 mars). « Ce que les savants pensent de nous et pourquoi ils ont tort. Critique de Pierre Bourdieu ». *Revue du MAUSS permanente* [en ligne]. Repéré à <http://www.journaldumauss.net/?Ce-que-les-savants-pensent-de-nous>
- Maroy, Ch. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS* [en ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3028>
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (collection Raisons éducatives) (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez et al. (2010). Les interactions de la régulation entre enseignant et ses élèves, expérience d'une recherche collaborative. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Eds.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 33-50). Québec : PUQ.
- Peneff, J. (2004). Enquêter à l'hôpital. In Ch. Amourous (Ed.), *Que faire de l'hôpital* (pp. 351-369). Paris : L'Harmattan.
- Pfadenhauer, M. (2005). Ethnography of scenes. Towards a sociological life-world analysis of (post-traditional) community-building. *Forum : Qualitative Social Research* [en ligne], 6(3), art. 43. Repéré à <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503430>

- Roca i Escoda, M. (2009, 24 juillet). Entre *coming out* et dévoilement. *EspacesTemps.net*. Repéré à <http://www.espacestemp.net/articles/coming-out-devoilement/>
- Schurmans, M.N., Charmillot, M., Dayer, C. (Eds.). (2014). *SociologieS* [en ligne] [Dossiers « La restitution des savoirs »]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/4712>
- Sjøberg, S. (2007, 8 octobre). PISA and "Real Life Challenges" : Mission Impossible ? Repéré à <http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg-PISA-book-2007.pdf>
- Skuzka, K. (2012). *Dire la folie. Une grammaire sociologique pronominale de la schizophrénie*. Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Lausanne.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives* [en ligne], 27(1), 127-140. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf)
- Thévenot, L. (1997). Un gouvernement par les normes : pratiques et politiques des formats d'information. In B. Conein & L. Thévenot (Eds.), *Cognition et information en société* (pp. 205-241). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.-M. & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe*. Paris : Dunod.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A. & Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. *SociologieS* [en ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/2968>

Notices biographiques

Marco Allenbach est professeur formateur à la Haute École pédagogique du canton de Vaud, psychologue du travail, et docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg. Membre de l'Unité d'enseignement et de recherche AGIRS (Acteurs, Gestion, Identités, Relations et Systèmes), il est responsable de l'équipe de recherche « Rôles et pratiques collaboratives » du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et membre du Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALE). Chercheur, consultant et superviseur, ses travaux portent sur le travail des professionnels intervenant en milieu scolaire, et de manière plus générale, sur les pratiques d'accompagnement et de collaboration. Il s'intéresse en particulier aux processus de négociation de rôle et de coopération, de la construction identitaire des professionnels au développement organisationnel.

Adresse : HEP Vaud, avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne
Courriel : marco.allenbach@hepl.ch

Kristine Balslev travaille au sein du groupe de recherche TALES (Théories, actions, langages et savoirs : <http://www.unige.ch/fapse/tales/TALES.html>) dirigé par la P^{re} Sabine Vanhulle à l'Université de Genève. Ses travaux portent sur les processus d'apprentissage dans des contextes interactionnels. Après avoir travaillé plusieurs années sur l'apprentissage de la langue écrite chez des adultes et des enfants dans des situations formelles d'apprentissage et selon une approche microgénétique, ses travaux se sont orientés sur l'étude de la construction de savoirs professionnels dans le contexte de la formation à l'enseignement. Elle s'intéresse particulièrement aux discours produits par les étudiants ou enseignants et formateurs novices en vue de cerner des processus d'intégration de savoirs offerts en formation et d'expériences propres aux formés.

Adresse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève
Courriel : kristine.balslev@unige.ch

Nilima Changkakoti est docteure en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est actuellement chargée d'enseignement dans le Groupe relations interculturelles et formation des enseignants – Genre et éducation (Grife-Ge) dirigé par la P^{re} Margarita Sanchez-Mazas au sein de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses intérêts de recherche portent entre autres sur la migration, la pluralité sociale et culturelle dans le monde scolaire et psycho-social, les familles migrantes dans leurs rapports avec l'école.

Adresse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève

Courriel : nilima.changkakoti@unige.ch

Maryvonne Charmillot est docteure en sciences de l'éducation-formation (orientation socio-anthropologie) et maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses domaines de spécialisation sont l'épistémologie et la méthodologie de l'éducation et de la formation, l'éducation à la santé, l'expérience de la maladie comme source d'apprentissage. Elle a coordonné l'ouvrage, en collaboration avec Caroline Dayer et Marie-Noëlle Schurmans, *La restitution des savoirs : un impensé des sciences sociales ?* (L'Harmattan, 2014). Contributions : Penser l'écriture de la recherche (in M. Hunsmann & S. Kapp [Eds.], *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales*, EHESS, 2013).

Adresse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève.

Courriel : maryvonne.charmillot@unige.ch

Anne Clerc-Georgy est professeure HEP dans le domaine « savoirs, rapport au savoir, apprentissage et développement » à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse), et titulaire d'une thèse de doctorat de l'Université de Genève. Elle est membre du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) et du Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF). Ses recherches portent sur les processus de formation des enseignants et les dispositifs qui favorisent la formation (le dispositif *lesson study*, l'appropriation de savoirs académiques, l'écriture en formation), sur les particularités des premiers degrés de la scolarité (pédagogie de la transition, apprentissages fondamentaux, jeu libre, développement de l'imagination) et sur le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite des apprentissages des élèves et dans la construction des inégalités scolaires (enjeux des premiers degrés de la scolarité, pratiques d'évaluation au cycle 1).

Adresse : HEP Vaud, avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

Courriel : anne.clerc-georgy@hepl.ch

Stéphane Clivaz est professeur HEP en didactique des mathématiques à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Il a enseigné les mathématiques au secondaire durant plus de 10 ans. Il travaille depuis 2003 à la HEP Vaud et y contribue à la formation à l'enseignement des mathématiques pour les degrés primaires et secondaires. Il a été responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche « didactiques des mathématiques et des sciences de la nature » durant 10 ans. Il a soutenu une thèse de doctorat en didactique des mathématiques à l'Université de Genève, sous la direction du P^r Jean-Luc Dorier. Il a publié en 2014 à La Pensée Sauvage éditions un ouvrage intitulé *Des mathématiques pour enseigner ? Quelle influence les connaissances mathématiques des enseignants ont-elles sur leur enseignement à l'école primaire ?* Stéphane Clivaz est cofondateur en 2014 du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) et en est actuellement le responsable. Il est membre du conseil de la World Association of Lesson Studies (WALS). Ses recherches portent principalement sur les influences qu'ont les connaissances mathématiques des enseignants et sur le développement de ces connaissances, en particulier en lien avec les *lesson studies*. Adresse : HEP Vaud, avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne
Courriel : stephane.clivaz@hepl.ch

À Québec, où elle a grandi et vécu une belle jeunesse, **Roxane Gagnon** a enseigné le français au secondaire et à des adultes anglophones. Après une maîtrise sur l'enseignement de la communication orale sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, elle est venue à l'Université de Genève poursuivre des études doctorales en didactique sous la direction de Joaquim Dolz. Elle a soutenu sa thèse en 2010, celle-ci porte sur la formation des enseignants à l'argumentation orale. À l'Université de Genève, ses enseignements ont porté sur la didactique du français au primaire et au secondaire et, plus récemment, sur les interventions auprès d'élèves en difficulté dans le cadre de la maîtrise en enseignement spécialisé. Depuis août 2015, elle est professeure HEP à la HEP Vaud, spécialisée en didactique de l'oral. Adresse : HEP Vaud, avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne
Courriel : roxane.gagnon@hepl.ch

Jean-Louis Genard est philosophe et docteur en sociologie. Il est professeur ordinaire à la Faculté d'architecture « La Cambre-Horta » de l'Université libre de Bruxelles, dont il est vice-doyen à la recherche. Il dirige le GRAP, Groupe de recherche sur l'action publique de l'ULB. Il est rédacteur en chef de la revue électronique de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF), *SociologieS*. Il a publié de nombreux ouvrages, parmi lesquels *Sociologie de l'éthique* (L'Harmattan, 1992), *La Grammaire de la responsabilité* (Cerf, 2000), *Les pouvoirs de la culture* (Labor, 2001), *L'évaluation des politiques publiques au niveau régional* (avec S. Jacob et F. Varone, Peter

Lang, 2007), *Action publique et subjectivité* (avec F. Cantelli, LGDJ, 2007) ainsi que de très nombreux articles. Il co-dirige la collection *Action publique* chez Peter Lang, ainsi que la collection *Architecture et aménagement du territoire* aux éditions de l'ULB. Ses travaux portent principalement sur l'éthique, la responsabilité, les politiques publiques, en particulier les politiques sociales, les politiques de la ville, les politiques culturelles, l'art et l'architecture ainsi que sur les questions d'épistémologie des sciences sociales.

Adresse : Université libre de Bruxelles, Faculté d'architecture « La Cambre-Horta », 19 place E. Flagey, B-1050 Bruxelles

Courriel : jgenard@ulb.ac.be

Myriam Gremion est chargée d'enseignement au sein de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est actuellement présidente du comité de programme de la maîtrise universitaire en éducation précoce spécialisée (MAEPS) organisée conjointement par l'Université de Genève et la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux portent sur les conditions favorables à l'application d'une pédagogie inclusive dans des structures et programmes préscolaires, ainsi que sur les interventions (adaptations de l'environnement, structuration des activités, médiations par les pairs) favorisant les interactions entre camarades. En continuité, elle s'intéresse au processus de transition entre familles et structures éducatives et entre structures préscolaires et scolaires pour des enfants à besoins éducatifs particuliers. Elle porte une attention particulière à l'accompagnement offert aux familles et à leur place et leur vécu durant le processus de transition.

Adresse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève

Courriel : myriam.gremion@unige.ch

Francia Leutenegger est professeure en didactique comparée à l'Université de Genève. Elle est membre du conseil scientifique du Centre de Compétence romand en Didactiques des Disciplines (2Cr2D). Ses principaux domaines de recherche portent sur les interactions didactiques en classe et l'étude de l'action conjointe enseignant-apprenants dans différents contextes et différentes disciplines scolaires, classes de cycle 1, élèves en difficulté, formation des enseignants.

Adresse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève

Courriel : francia.leutenegger@unige.ch

Florence Ligozat est docteure en sciences de l'éducation de l'Université de Genève et d'Aix-Marseille Université. Elle est actuellement collaboratrice scientifique dans le Groupe de Recherche en Didactique Comparée (GREDIC) dirigé par la P^{re} Francia Leutenegger au sein de la Section des sciences de

l'éducation de l'Université de Genève. Ses travaux portent principalement sur la théorisation des systèmes didactiques à travers l'étude de l'action conjointe du professeur et des élèves (en mathématiques et en sciences de la nature principalement). Co-Présidente de l'Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique (www.arcd.fr) et Vice-Présidente du réseau 27 « Didactics / Learning and teaching » de l'EERA (www.eera-ecer.de/networks/didactics), elle s'intéresse également à l'épistémologie des sciences didactiques telles qu'elles se sont construites dans le monde francophone, par comparaison avec d'autres traditions en Europe (France, Suisse, Suède, Allemagne). En 2015, elle a coordonné un numéro de la revue *Interchange* (Springer) sur le thème « Beyond subject specific approaches of teaching and learning : Comparative didactics » (avec C. Amade-Escot et L. Östman). Adresse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève.
Courriel : florence.ligozat@unige.ch

Corinne Marlot est professeure en didactique des sciences à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Elle est membre du laboratoire 3LS (Laboratoire Lausannois de Lesson Study) et membre du laboratoire ACTÉ (Activité, Connaissance, Transmission et Éducation) à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand (France). Ses travaux portent sur l'analyse des pratiques enseignantes et sur les déterminations de l'action conjointe, de la maternelle à l'université, plus particulièrement dans les disciplines scientifiques. La question du partage des savoirs entre praticiens et chercheurs, dans le cadre de recherches coopératives et celle de la construction des inégalités scolaires lui permettent d'approcher de plus près la notion d'épistémologie pratique. Elle est actuellement co-présidente de l'Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD). Adresse : HEP Vaud, UER MS, avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne
Courriel : corinne.marlot@hepl.ch

Professeure à la HES-SO : Haute École de travail social de Genève (HETS), docteure en sciences de l'éducation, **Sylvie Mezzena** consacre ses recherches à la construction de la professionnalité dans les enquêtes pratiques des travailleurs sociaux depuis une approche située de l'activité. À partir d'une approche externaliste de la connaissance, elle travaille les questions liées au noviciat et à l'expertise, notamment dans les dispositifs de formation professionnelle en alternance. Elle questionne également la place des valeurs dans l'activité. Ses travaux participent de recherches-interventions produisant des outils de formation à destination des collectifs de professionnels (DVD, plateforme web). Adresse : HES-SO/Haute École de travail social de Genève, 28 rue Prévost-Martin, CH-1211 Genève
Courriel : sylvie.mezzena@hesge.ch

Mireille Morellato est professeur des écoles-maître formateur dans l'académie d'Aix-Marseille. Elle est actuellement en fonction sur une mission départementale d'accompagnement des enseignants pour la mise en place de projets en mathématiques et sciences. Elle assure le suivi, dans les Bouches-du-Rhône, du projet de recherche ACE-Arithmécole qui implémente une progression en mathématiques pour l'étude des nombres (classes de cycle 2, élèves de 6 à 9 ans). Elle collabore à la mise en œuvre d'ingénieries didactiques en mathématiques au sein d'un groupe chercheurs-enseignants-formateurs dans un Lieu d'enseignement associé à la recherche (Léa Réseau Saint-Charles). Elle poursuit une étude doctorale sous la direction de Gérard Sensevy (CREAD, Université de Bretagne occidentale) et Serge Quilio (I3DL) sur la coopération professeurs-chercheurs en s'intéressant notamment aux fonctions du dialogue d'ingénierie qui s'instaure dans de tels groupes de travail.

Adresse : Centre de ressources départemental en sciences (CRDS), Rue des Anémones, F-13120 Biver

Courriel : mireille.morellato@ac-aix-marseille.fr

Alain Muller est chargé d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève, et membre des équipes de recherche CRAFT et LIFE. Il travaille dans une perspective pragmatiste sur l'analyse de l'activité enseignante et la formation des enseignants.

Adresse : Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève

Courriel : alain.muller@unige.ch

Denise Shelley Newnham est actuellement professeure et chercheure au Glion Institut des Hautes Études (Bulle, Suisse). Ses enseignements traitent des changements organisationnels et des méthodes de recherche. Elle est aussi responsable des travaux de mémoire dans les formations de niveau Master. Auparavant, elle a travaillé dans les universités de Genève et d'Helsinki (CRADLE – Center for Research on Activity, Development and Learning). Elle a étudié à l'Université de Bath, UK (Master en philosophie et Ph.D. en éducation avec spécialisation en changements organisationnels, développent humain et méthodologie du Change Laboratory), à l'Université de Genève (MAS en Sciences de l'éducation avec une focale sur le développement humain), et à l'Université d'Afrique du Sud (Bachelor of Arts en psychologie et anthropologie ; Bachelor of Arts avec mention, en anthropologie de l'éducation). Dr. D. Shelley Newnham a obtenu des fonds de recherche, et elle a coordonné des recherches internationales au cours de ses dix-huit ans d'expérience de chercheure dans divers pays. Elle a notamment publié, avec Jaakko Virkkunen, un ouvrage sur la méthodologie du Change Laboratory. Cet ouvrage a été récemment traduit en portugais.

Adresse : Glion Institute of Higher Education, rue de l'Ondine 20, CH-1630 Bulle.

Courriel : deniseshelleynewnham1@gmail.com

Paul Olry est professeur en sciences de l'éducation. Il est actuellement responsable de l'unité propre Développement Professionnel et Formation (DPF) au sein de l'école d'ingénieurs agronome et agro-alimentaire AgroSup Dijon. Ses travaux portent sur une théorisation de la transmission professionnelle et du développement professionnel dans des métiers d'interaction humaine adressés à autrui (ex : formation professionnelle, soin, travail social, conseil agricole). Il inscrit ses travaux dans une anthropologie de la formation des adultes en mobilisant le programme technologique « didactique professionnelle ».

Adresse : AgroSup, Université de Bourgogne Franche-Comté, UP Développement Professionnel et Formation, 26 bd du Dr Petitjean, BP87999, F-21079 Dijon

Courriel : paul.olry@agrosupdijon.fr

Nicolas Perrin est professeur à la Haute École pédagogique du canton de Vaud et membre associé du laboratoire CRAFT (FPSE, Université de Genève). Ses activités de recherche s'inscrivent dans une approche enactive de l'activité. Elles portent notamment sur la dynamique de la construction des connaissances, l'usage des exemples, l'appropriation d'artefacts et de dispositifs d'enseignement et de formation, ainsi que le développement de méthodes articulant analyse de l'activité et analyse narrative pour étudier les phénomènes de formation sur plusieurs échelles temporelles.

Adresse : HEP Vaud, avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

Courriel : nicolas.perrin@hepl.ch

Serge Quilio est maître de conférences en didactique des mathématiques et sciences de l'éducation (EA 6308) à l'Université de Nice Sophia Antipolis. Il est membre du comité de pilotage et du comité scientifique des lieux d'éducation associés à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ). Ses thèmes de recherche actuels concernent l'élaboration d'ingénieries didactiques en mathématiques et parallèlement la coopération chercheurs-professeur dans ce contexte.

Adresse : Université de Nice Sophia Antipolis, 98 Boulevard Edouard Herriot, F-06000 Nice

Courriel : Serge.Quilio@unice.fr

Marta Roca i Escoda est docteure en sociologie de l'Université de Genève. Actuellement elle occupe le poste de Maître d'enseignement et de recherche au Centre en études genre de l'Université de Lausanne ; et elle est chercheuse associée au Groupe de Recherche sur l'Action Publique de l'Université libre du Bruxelles. Ses recherches portent sur les mobilisations du droit et l'action publique depuis une perspective de genre et des sexualités. Elle est rédactrice en chef adjointe à la revue *SociologieS* dirigée par Jean-Louis

Genard, avec qui elle a publié plusieurs articles qui portent sur les questions méthodologiques et épistémologiques de la recherche en sciences sociales.
Adresse : Centre en études genre, Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques, Bâtiment Géopolis, CH-1015 Lausanne
Courriel : marta.rocaescoda@unil.ch

Glaís Sales Cordeiro est docteur en linguistique appliquée à l'enseignement des langues (PUC-SP/UNIGE, 1998). Elle est enseignante en didactique des langues à l'Université de Genève depuis 2002. De 1983 à 2000, elle a enseigné dans la Faculté de logopédie de la PUC-SP et au cours de spécialisation en psychopédagogie de l'UNIMARCO (SP) au Brésil, où elle a également travaillé comme logopédiste. Ses recherches actuelles portent sur l'enseignement/apprentissage de l'oral, de l'écrit et de la lecture en contexte scolaire et préscolaire. Elle participe au Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné et coordonne le Réseau Maison des Petits en collaboration avec Lucie Mottier Lopez et Francia Leutenegger.

Adresse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève
Courriel : glais.cordeiro@unige.ch

Professeure à la HES-SO : Haute École de travail social de Genève (HETS) et docteur en sciences du langage (EHESS, Paris), **Kim Stroumza** s'intéresse aux relations entre action, formation et langage. Ses enseignements, ses recherches et ses interventions portent sur les pratiques professionnelles du travail social. Ils s'inscrivent dans le courant de l'analyse de l'activité et visent à modéliser, avec les professionnels, les savoir-faire que ceux-ci inventent, développent, transforment pour pouvoir répondre à leur mission. Et ce dans une perspective de reconnaissance de ces savoir-faire, de mise en patrimoine de ceux-ci et d'alimentation des pratiques de formation.

Adresse : HES-SO/Haute École de travail social de Genève, 28 rue Prévost-Martin, CH-1211 Genève
Courriel : kim.stroumza@hesge.ch

Katja Vanini De Carlo est docteur en sciences de l'éducation. Elle est enseignante au Département de l'instruction publique à Genève, formatrice dans le programme « Formation romande des professionnels de l'enseignement des activités créatrices et de l'économie familiale » (PIRACEF) à la HEP Vaud (Lausanne), et chercheuse indépendante. Ses principaux intérêts de recherche portent sur la recherche biographique, l'analyse du métier enseignant et de la construction du soi professionnel. Elle est membre de l'équipe LIFE de l'Université de Genève.

Adresse : Passage Daniel-Baud-Bovy 8, CH-1205 Genève
Courriel : katja.decarlo@edu.ge.ch

Carole Veuthey est actuellement chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine de l'entrée à l'école. Elle a participé aux travaux de recherche de la Maison des Petits dans le domaine de l'entrée dans l'écrit. Elle est maintenant membre du laboratoire LIFE dirigé par le Pr Olivier Maulini et intervient dans la formation des enseignants primaires. Ses recherches portent sur les pratiques enseignantes et les apprentissages fondamentaux à l'école première.

Adresse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève

Courriel : carole.veuthey@unige.ch

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	
Acteurs de la recherche en éducation : quels partages des savoirs ?	7
<i>Florence Ligozat, Maryvonne Charmillot & Alain Muller</i>	
Pourquoi parler de « partage des savoirs » dans les sciences de l'éducation ?	8
<i>Aspects sémantiques généraux</i>	8
<i>Résonnances dans le champ de l'éducation</i>	12
Dimensions épistémologiques et usage des savoirs	16
Les rapports entre chercheurs et acteurs du terrain dans les processus de recherche en éducation	18
<i>L'origine de la recherche : commande, demande, co-émergence ?</i>	19
<i>La construction des modalités opérationnelles de la recherche : quels objets et quels objectifs de recherche ? Quelles modalités de production de données ?</i>	19
<i>La production des données</i>	21
<i>L'analyse des données et la mise en forme des résultats</i>	22
<i>Le « devenir » des résultats de recherche</i>	22
Structuration de l'ouvrage	23
<i>Partie 1 – Le partage des savoirs comme recherche d'une égalité des voix</i>	23
<i>Partie 2 – Enseignants, didacticiens : organiser les conditions du partage des savoirs pour enseigner</i>	25
<i>Partie 3 – Savoirs, actions, narrations : partager l'expérience du travail</i>	28
<i>Mise en perspective épistémologique</i>	29
Références bibliographiques	30

LE PARTAGE DES SAVOIRS COMME RECHERCHE D'UNE ÉGALITÉ DES VOIX

Construction polyphonique des savoirs lors de recherches avec interprètes	35
<i>Myriam Gremion & Nilima Changkakoti</i>	
Introduction	35
Des enjeux de la recherche avec des interprètes	36
<i>Relation de confiance et proximité avec le monde vécu</i>	37
<i>Les rôles joués par les interprètes : de l'idéal de la relation à deux à la relation tripartite assumée</i>	39
L'entretien de recherche avec interprètes dans un cadre sémiopragmatique	40
<i>L'implication d'interprètes, une préoccupation éthique</i>	40
<i>Préfiguration : profils et postures a priori des acteurs de l'interaction</i>	41
Configuration et figuration : rôles, circulation et construction des savoirs dans les entretiens	43
<i>Les rôles joués par les interprètes</i>	43
<i>Savoirs recherchés versus savoirs produits</i>	46
<i>Contribution de l'interprète à la dynamique de l'entretien</i>	47
<i>La langue comme médium, la langue comme objet actif</i>	48
Faciliter l'entrée sur le terrain	49
Soulever des malentendus créateurs de savoirs	50
Rééquilibrer les statuts	50
Co-construire la fluidité de l'entretien	51
Donner la sensorialité du monde vécu	51
Conclusion	51
Références bibliographiques	53
Clivages et passerelles entre chercheurs et praticiens.	
Étude du fonctionnement d'un « Change Laboratory » au Botswana	57
<i>Denise Shelley Newnham</i>	
La psychologie interculturelle du développement	57
Le partage des savoirs, le transfert des savoirs et les clivages épistémiques	59
Le Developmental Work Research et le Change Laboratory	61
Analyse empirique du partage des savoirs	64
Réflexion	72
Références bibliographiques	74
Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens : questions épistémologiques autour du travail d'analyse des données	77
<i>Marco Allenbach</i>	
Introduction	77
Contexte de la recherche étudiée et cadre théorique	78
<i>Présentation de la recherche étudiée</i>	78
<i>Liens entre l'objet de recherche et la place des praticiens dans l'analyse</i>	80
<i>Questionnements autour de la validité et repères épistémologiques</i>	81

La place des acteurs dans le processus de recherche : étude de trois moments, autour du travail d'analyse	83
<i>Une perspective large du travail d'analyse</i>	83
<i>Choix des méthodes d'analyse des entretiens : « se donner les moyens de se laisser surprendre »</i>	83
<i>Signes de réflexivité de l'acteur en cours d'entretien : l'analyse dans la production des données</i>	85
<i>Constat d'activités non réalisées</i>	86
<i>Travail de négociation</i>	87
<i>Analyse de la position d'interface entre deux systèmes, et des paradoxes rencontrés</i>	87
<i>Découverte de son pouvoir d'agir</i>	87
Identification des conditions nécessaires pour effectuer le travail de « tricotage », les collectifs sur lesquels s'appuie le pouvoir d'agir	88
<i>Évolutions du rapport au rôle</i>	88
<i>La place des acteurs dans la restitution des résultats : vers la coconstruction de nouvelles données ?</i>	89
<i>Synthèse et discussion : places de l'acteur et du chercheur dans le travail d'analyse</i>	92
Conclusion : de quelques conditions à ce type de démarche	93
Références bibliographiques	95
Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche	99
<i>Kristine Balslev & Roxane Gagnon</i>	
Un contexte qui encourage les formateurs à devenir chercheurs	100
Les écrits scientifiques produits par les chercheurs-formateurs	103
Les caractéristiques de l'« écriture scientifique »	103
<i>Deux genres textuels proches : le mémoire de maîtrise et la thèse de doctorat</i>	105
Notre investigation	106
<i>Analyse 1 : Comment les chercheurs-formateurs présentent-ils, dans leur discours, leur double casquette ?</i>	107
<i>Analyse 2 : Comment les auteurs se positionnent-ils comme énonciateurs dans un texte à visée scientifique ?</i>	109
Un positionnement ambigu	109
Un positionnement de formateur-chercheur	110
Un positionnement de chercheur	111
Un positionnement de chercheur donnant la parole au formateur	112
Discussion : vers une posture plus assumée du formateur-chercheur	113
Mémoires et thèses consultés	115
Références bibliographiques	116

ENSEIGNANTS, DIDACTIENS : ORGANISER LES CONDITIONS DU PARTAGE DES SAVOIRS POUR ENSEIGNER

La collaboration entre enseignants et chercheurs dans les projets	
« Maison des Petits » : partage ou co-construction de savoirs ?	121
<i>Francia Leutenegger, Gláís Sales Cordeiro & Carole Veuthey</i>	
Des conditions, des dispositifs et des partages contrastés	123
<i>Les projets 1998-2001 et 2001-2005</i>	123
<i>Le projet 2005-2009</i>	125
Éléments de problématisation de la notion de « partage de savoirs » à la MdP	127
Co-construction des savoirs et dispositif d'analyse croisée : le cas du jeu du trésor	128
<i>Brève description de la situation d'ingénierie</i>	129
<i>Des enseignantes et des chercheurs aux prises avec une étude de la transposition et du contrat didactique : un dispositif d'analyse croisée</i>	130
<i>Éléments méthodologiques</i>	133
<i>Quelques résultats d'analyse : un exemple de co-construction de savoirs entre enseignantes et chercheurs</i>	134
En guise de conclusion	138
<i>Sur le dispositif analysé</i>	138
<i>« Partage » ou « co-construction » : retour sur la problématique</i>	139
<i>Perspectives du projet RMdP</i>	140
Références bibliographiques	141
Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France	143
<i>Florence Ligozat & Corinne Marlot</i>	
Modèles de recherche en didactique	144
<i>La spécificité du cadre de la transposition institutionnelle des savoirs</i>	144
<i>L'enseignant dans l'évolution des recherches en didactique</i>	145
Structuration de l'étude	148
La construction de ressources	
pour enseigner les sciences dans le Réseau Maison des Petits à Genève	149
<i>Contexte et origine de la demande</i>	149
<i>Un « moment » de collaboration entre didacticiens et enseignantes : la discussion de l'enjeu d'une séquence d'enseignement scientifique</i>	149
Mise en place d'une séquence d'enseignement en sciences	
pour la formation à l'ESPE en France	153
<i>Contexte et origine de la demande</i>	153
<i>Un « moment » de la collaboration : négociation de l'objet d'investigation commun lors de la séquence reconfigurée</i>	153
Contraintes et possibles dans le partage des savoirs produits dans ces deux processus de recherche en didactique	157
En guise de conclusion	160
Références bibliographiques	161

La coopération entre professeurs et chercheurs pour la conception, la réalisation et l'observation d'un enseignement en mathématiques : une double interaction didactique ?	165
<i>Serge Quilio & Mireille Morellato</i>	
Le cadre général de la coopération entre professeurs des écoles et didacticiens des mathématiques	166
La part du didactique dans la coopération	167
La coopération comme collectif de pensée	167
Le cadre théorique didactique de l'étude	169
Le contexte d'étude de la question	170
<i>Une ingénierie didactique comme condition de transposition</i>	170
<i>Analyse a priori du problème à énoncé réalisé en classe</i>	171
Analyse des transactions	174
<i>Constitution des données pour l'analyse</i>	174
<i>Traitement des données</i>	174
<i>Un premier point de vue de l'ensemble de la séance</i>	175
<i>Analyse de la chronique</i>	175
<i>Premier acte : la question du choix du mode de résolution</i>	175
<i>Deuxième acte : la discussion des enjeux mathématiques pour construire l'enseignement</i>	177
<i>Troisième acte : la direction de l'enseignement guidée par les enjeux de savoir</i>	179
Conclusion	182
Références bibliographiques	183
Annexe	185
Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus <i>lesson study</i> : quel partage des savoirs ?	189
<i>Anne Clerc-Georgy & Stéphane Clivaz</i>	
Introduction	189
Les enjeux des <i>lesson studies</i>	190
<i>Le dispositif lesson study</i>	190
<i>Le collectif au service du développement professionnel</i>	191
<i>Développement d'une posture clinique</i>	192
<i>La collaboration entre chercheurs et praticiens : le rôle du facilitateur dans le contexte lausannois</i>	193
La démarche mise en œuvre	195
<i>Initiation de la démarche</i>	195
<i>Le premier cycle : les valeurs d'échanges dans la numération décimale de position</i>	196
<i>Le quatrième cycle : l'aide à la représentation d'un problème</i>	199
L'évolution des rôles et du partage des savoirs	200
<i>Le choix du sujet de la leçon de recherche</i>	200
<i>La nature du sujet retenu</i>	201
<i>La focalisation sur les apprentissages des élèves</i>	202
Discussion	203
<i>La dimension itérative du dispositif LS</i>	203
<i>De la transmission de savoirs à la construction collective de savoirs</i>	203

<i>De la construction d'une leçon pour observer des apprentissages à l'observation des apprentissages pour construire une leçon</i>	204
Conclusion	205
Références bibliographiques	207

SAVOIRS, ACTIONS, NARRATIONS : PARTAGER L'EXPÉRIENCE DU TRAVAIL

Un dispositif d'autoconfrontation pour « faire connaissance » avec les modérateurs des bus nocturnes genevois	211
<i>Kim Stroumza & Sylvie Mezzena</i>	
Introduction	211
Un mandat : visibiliser le savoir-faire de modérateurs	212
<i>Quelques enjeux de ce mandat</i>	212
<i>Une démarche de recherche pour répondre à ce mandat</i>	213
Le dispositif d'autoconfrontation	217
<i>Quelques points de discussion dans la littérature scientifique</i>	217
<i>L'autoconfrontation dans notre démarche : comment nous nous y prenons</i>	219
Re-saisie théorique de cette manière de réaliser les autoconfrontations	221
<i>Une conception du savoir-faire et du langage à l'œuvre dans l'autoconfrontation</i>	221
<i>Faire science sans viser la purification, ni la soumission : un dispositif d'autoconfrontation qui fabrique de l'intérêt</i>	224
Conclusion : « penser avec », « se faire penser » ou la politesse du « faire connaissance »	225
Références bibliographiques	227
Partage de savoirs et action professionnelle en partage. Une recherche en didactique professionnelle	229
<i>Paul Olry</i>	
Introduction	229
Didactique professionnelle : l'action, vecteur d'un partage de connaissances, d'un appel aux savoirs	230
Didactique professionnelle et formalisation de savoirs	231
Une méthodologie collaborative de partage des connaissances	234
<i>Éléments descriptifs de la recherche</i>	236
<i>Une collaboration reposant sur des engagements institutionnels et individuels</i>	236
<i>Une collaboration prise dans des enjeux contextuels forts</i>	237
<i>Une méthode d'analyse clinique du travail</i>	237
<i>Une recherche se déroulant sur 2 ans</i>	238
Résultats de l'analyse de l'action et effets sur le partage des savoirs	240
<i>Un partage à l'épreuve de la formation épistémologique des savoirs</i>	240
<i>Un partage dédoublé entre praxéologie et action</i>	242
<i>Un partage de savoirs à l'épreuve de ses formats pour une mise en patrimoine</i>	243
<i>La mise en partage d'objets de savoir : d'instituant à institué</i>	244
<i>Une mise en partage sous le regard des acteurs : le dispositif</i>	245

En conclusion	247
Références bibliographiques	248
L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative	251
<i>Nicolas Perrin & Katja Vanini De Carlo</i>	
Introduction : où l'on cherche une issue à la tour d'ivoire pour assumer une posture de chercheur-formateur	251
Un pari : explorer les convergences entre deux cadres théoriques et méthodologiques en s'appuyant sur un même positionnement épistémologique	254
<i>L'hypothèse d'un continuum</i>	254
<i>Une épistémologie commune impliquant une visée transformative de la recherche</i>	255
La pratique en tant qu'événement(s) : où l'on définit l'objet théorique de la multi-méthode	256
<i>Expérience : Erlebnis et Erfahrung</i>	257
<i>L'événement</i>	259
<i>La pratique</i>	263
La co-construction : où l'on approfondit une épistémologie et ses enjeux	265
Une multi-méthode : où l'on détaille les caractéristiques d'une méthode adoptée à des fins de recherche-formation	267
Conclusion : où l'on fait le point et on se donne des nouvelles pistes de développement	269
Références bibliographiques	270
MISE EN PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE	
Les ambiguïtés du partage des savoirs au sein du processus de recherche en sciences sociales, une approche grammaticale	275
<i>Jean-Louis Genard & Marta Roca i Escoda</i>	
Partage des savoirs avec les acteurs ou à <i>propos</i> des acteurs	279
Les déplacements d'enjeux dans le partage des savoirs en sociologie de l'éducation	281
Les recherches à dominante objectivante et le déplacement des enjeux de partage du côté de la réception	282
Les recherches à dominante critique entre surplomb et participation	288
<i>La critique en surplomb, l'oubli compréhensif et l'impossibilité du partage des savoirs avec les acteurs</i>	288
<i>La recherche critique collaborative et le déplacement des enjeux de partage des savoirs du côté de la co-construction</i>	290
Pour conclure	295
Références bibliographiques	296
Notices biographiques	299
Table des matières	309
Collection Raisons éducatives	317

Collection Raisons éducatives

Concept éditorial

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Supérieur.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la Section que dans d'autres universités.

Raisons éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheur·e·s et des étudiant·e·s en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

Kristine BALSLEV et Valérie LUSSI BORER (responsables du comité de rédaction), Mireille BÉTRANCOURT, Céline BUCHS, Fernando CARVAJAL SÁNCHEZ, Maryvonne CHARMILLOT, Isabelle COLLET, Caroline DAYER, Joaquim DOLZ, Laurent FILLIETTAZ, Barbara FOUQUET-CHAUPRADE, Frédérique GIULIANI, Charles HEIMBERG, Florence LIGOZAT, Alain MULLER, Germain POIZAT, Margarita SANCHEZ-MAZAS.

RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : publications-ssed-infos@unige.ch

Site web : unige.ch/fapse/publications-ssed/collections/re

Secrétariat : Glen Regard

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheur·e·s en éducation suisses et étrangers·ères. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs ou lectrices du comité scientifique.

Linda ALLAL, Université de Genève (Suisse) – Daniel BAIN, Service de la recherche en éducation (Suisse) – Elisabeth BAUTIER, Université Paris 7 (France) – Pascal BRESSOUX, Université Grenoble 2 (France) – Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève (Suisse) – Bernadette CHARLIER, Université de Fribourg (Suisse) – Yves CHEVALLARD, Université d'Aix-Marseille (France) – Sylvie COPPÉ, Université de Genève (Suisse) – Claudia CORRIVEAU, Université Laval (QC, Canada) – Lucien CRIBLEZ, Universität Zürich (Suisse) – Bertrand DAUNAY, Université Lille 3 (France) – Christian DEPOVER, Université de Mons (Belgique) – Ingrid DE SAINT-GEORGES, Université du Luxembourg (Luxembourg) – Jean-Louis DUFAYS, Université catholique de Louvain (Belgique) – Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain (Belgique) – Michel FABRE, Université de Nantes (France) – Laurent GAJO, Université de Genève (Suisse) – Hubert GASCON, Université du Québec à Rimouski (Canada) – Rita HOFSTETTER, Université de Genève (Suisse) – Itziar IDIAZABAL, Universidad del País Vasco (Espagne) – Anne JORRO, Université Toulouse 2 (France) – Samuel JOSHUA, Université d'Aix-Marseille (France) – Mokhtar KADDOURI, Université Lille 1 (France) – Yvan LEANZA, Université Laval (QC, Canada) – Philippe LOSEGO, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) – Régis MALET, Université Bordeaux 4 (France) – Claire MARGOLINAS, Université Clermont-Ferrand 2 (France) – Olivier MAULINI, Université de Genève (Suisse) – Patrick MAYEN, AgroSup Dijon (France) – Jacques Méard, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) – Nathalie MONS, Universités Grenoble 2 et Dijon (France) – Christian MONSEUR, Université de Liège (Belgique) – Danielle

MOORE, Simon Fraser University (BC, Canada) – Cecilia MORNATA, Université de Genève (Suisse) – Christiane MORO, Université de Lausanne (Suisse) – Nicole MOSCONI, Université Paris Ouest (France) – Gyuylène MOTAIS-LOUVEL, CREAD, ESPE de Bretagne (France) – Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève (Suisse) – Nathalie MULLER MIRZA, Université de Lausanne (Suisse) – Tania OGAY, Université de Fribourg (Suisse) – Danièle PÉRISSET, Haute école pédagogique du Valais (Suisse) – Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Université de Neuchâtel (Suisse) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Geneviève PETITPIERRE, Université de Fribourg (Suisse) – Patrick PICARD, Institut français d'éducation (France) – Patrick RAYOU, Université Paris 8 (France) – Patricia REMOUSSENARD, Université de Lille 3 (France) – Bernard REY, Université Libre de Bruxelles (Belgique) – Olivier REY, Institut français d'éducation (France) – André ROBERT, Université Lyon 2 (France) – Frédéric SAUJAT, Université d'Aix-Marseille (France) – Jacques SAURY, Université de Nantes (France) – Marie-Noëlle SCHURMANS, Université de Genève (Suisse) – Laurence SEFERDJELI, Haute École de santé Genève (Suisse) – Gérard SENSEVY, Université de Bretagne occidentale (France) – Guillaume SERRES, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand (France) – Maurice TARDIF, Université de Montréal (QC, Canada) – Andrée TIBERGHEN, Université Lyon 2 (France) – Laurent VELLARD, Université de Lyon 2 (France) – Laura WEISS, Université de Genève (Suisse) – Richard WITORSKI, Université de Rouen (France) – Tania ZITOUN, Université de Neuchâtel (Suisse).

