

*La genèse des savoirs dans les recherches collaboratives :
approches didactiques.*

Florence Wozniak & Anne-Marie O'Connell (éds.)

Toulouse : Cepaduès (2024)

L'ouvrage *La genèse des savoirs dans les recherches collaboratives : approches didactiques* est co-dirigé par Floriane Wozniak¹ et Anne-Marie O'Connell². Il a pour objectif de questionner la genèse des savoirs dans le contexte des recherches collaboratives³ au travers de cadres théoriques ou d'orientations scientifiques très diverses, allant de la didactique clinique à la théorie de l'action conjointe en didactique en passant par les sciences de l'information et de la communication. Les six chapitres mobilisent chacun une approche particulière et sont écrits par une ou plusieurs personnes, toutes membres de l'UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)⁴. Leur structure est identique : spécificité de l'orientation scientifique choisie (en détaillant ses objets, cadres théoriques et méthodes mobilisés) et exemples issus de recherches collaboratives. La préface de Karine Bécu-Robinault ainsi que l'introduction et la conclusion de Floriane Wozniak et Anne-Marie O'Connell créent du lien entre les six chapitres représentant autant d'entrées pour questionner la genèse des savoirs dans les recherches collaboratives.



Dans la préface, Karine Bécu-Robinault⁵ retrace rapidement la genèse des recherches collaboratives. Elle se réfère à Desgagné (1997) pour évoquer la « dissonance entre les savoirs produits par la recherche et l'expérience des enseignants de terrain » (p. 7) qui a amené à penser différemment la place des enseignants dans les recherches en éducation depuis les années 1990. En associant les enseignants au processus de la recherche, on leur accorde « *un rôle d'acteur de la recherche et non plus seulement d'objet de la recherche* » (*ibid.*). Elle présente ensuite les différents chapitres de l'ouvrage qui, pour elle, « donne à voir à la fois la panoplie des recherches en didactiques com-

¹ Floriane Wozniak est professeure des universités en didactique des mathématiques (Université de Toulouse 2 Jean Jaurès).

² Anne-Marie O'Connell est professeure des universités en didactique et épistémologie de l'anglais de spécialité (Université de Toulouse 1 Capitole).

³ Les recherches collaboratives dans l'ouvrage sont le plus souvent référencées à l'approche de Desgagné (par exemple 1997).

⁴ L'unité mixte de recherche Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS) est sous la tutelle de l'Université de Toulouse 2 Jean Jaurès et de l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA). Les autrices et auteurs de l'ouvrage participent au thème 1 de cette UMR : « Savoirs et phénomènes didactiques - Genèse des savoirs dans les institutions didactiques et apprentissages ».

⁵ Karine Bécu-Robinault est maîtresse de conférences à l'ENS de Lyon, membre de l'UMR Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR). Son lien avec l'UMR EFTS est notamment lié à la rédaction de sa note de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches en 2015 au sein de cette unité.

patibles avec des approches collaboratives, mais aussi leur potentiel quant à la compréhension de la genèse des savoirs » (p. 9).

L'introduction de Floriane Wozniak et Anne-Marie O'Connell précise les visées de l'ouvrage. Il s'agit de s'intéresser à la genèse des savoirs « *qu'ils soient mobilisés dans les systèmes didactiques, qu'ils servent de référence pour leur étude ou qu'ils portent sur les systèmes didactiques* » (p. 19). Le choix du contexte des recherches collaboratives est motivé, non par les résultats que ces recherches produisent, mais par le fait qu'elles sont un « *espace de co-construction de savoirs, un bon terrain d'observation pour notre objet, la genèse des savoirs* » (p. 20).

Le premier chapitre est rédigé par Marie-France Carnus avec la contribution de six autres membres associés à EFTS. Il mobilise l'approche didactique clinique en lien avec la prise en compte du sujet dans l'activité de recherche : « *comment est généré un savoir dès lors qu'on prend en compte les sujets qui participent à cette genèse ?* » (p. 26). Les réflexions théoriques sont appuyées sur de nombreux exemples de recherche. Des éléments liés à l'épistémologie de la didactique clinique sont évoqués. Celle-ci s'inscrit dans une double filiation : celle de la didactique des disciplines et celle de la clinique d'orientation psychanalytique. « *Cette double filiation place le Sujet⁶ (enseignant, formateur, élève ou étudiant) avec son déjà-là au cœur des analyses pour rendre compte des enjeux de Savoir dans la relation ternaire fondatrice de la didactique : savoir, enseignant, apprenant (Astolfi & Develay, 1989/2016)* » (p. 28). Le cadre théorique et la méthodologie de la didactique clinique pensent donc l'articulation entre Savoir et Sujet. Il s'agit de « *prendre en compte les phénomènes inconscients dans l'étude du fonctionnement didactique et poser comme point de départ incontournable l'irréductible singularité du Sujet engagé "à l'insu de son plein gré" dans la relation didactique* » (*ibid.*). Cette prise en compte de la singularité du Sujet est ici présentée comme une spécificité par rapport à la plupart des travaux en didactique. Le sujet, singulier, autonome et responsable, est « *pris dans un triple rapport : au Savoir, à l'institution, à l'épreuve du réel de l'interaction* » (p. 29). Le chapitre se concentre sur le rapport du Sujet au Savoir au travers des trois axes suivants : l'expertise, la rencontre et le désir (p. 30-31). Le savoir du Sujet pris dans le didactique est catégorisé ainsi : le savoir su ou non su (mobilisable ou non en situation par le sujet) ; le savoir insu (mobilisé par le sujet sans savoir qu'il ne le sait) ; le non-savoir (quand le sujet n'a pas conscience de ne pas savoir). Le chapitre évoque également la méthodologie de la recherche en didactique clinique (Carnus & Terrisse, 2013). Un entretien *ante* permet d'accéder au déjà-là. Il est suivi d'un temps d'observation et d'un entretien *post* d'après-coup lors duquel le Sujet remanie le Savoir grâce aux traces collectées (*verbatim*, vidéo ou audio). Le chapitre s'intéresse ensuite à la façon dont la didactique clinique s'empare de la dimension collaborative de la recherche. Si dans les recherches collaboratives en didactique, on identifie un objet auquel on attribue le statut de savoir, l'approche de la didactique clinique diffère en ce qu'elle considère que les savoirs ne sont pas si facilement identifiables. Ils « *portent une part d'insu, de non su, voire de non-savoir* » (p. 46) et « *l'attribution d'une identité à cet objet s'inscrit nécessairement dans un jeu de pouvoir* » (*ibid.*). Le pouvoir de chacun est ici « *institutionnellement dissymétrique du fait des places dans l'institution, dans les classes sociales, et aussi des places de la demande dans la relation* » (p. 47). Une re-

⁶ Dans ce chapitre, la majuscule à « Savoir » et « Sujet » englobe le singulier et le pluriel des deux concepts (p. 26).

cherche débute par une demande (de chercheurs, de professionnels, etc.) entre des personnes ayant des liens empreints de subjectivité : « *il n'y a pas de relation neutre, dénuée d'affects* » (p. 54). Dans ce cadre, il faut être attentif au transfert entre les Sujets de la recherche : « *ce que demande un sujet, il ne le demande pas tout à fait au sujet en face de lui en tant que tel, mais plutôt à la figure sur laquelle il transfère ce qu'il porte avec lui* » (p. 54).

Le deuxième chapitre⁷ aborde la démarche d'enquête pour l'enseignement des questions socialement vives (QSV) dans le contexte de l'enseignement agricole. Les débats sociétaux en lien avec le monde agricole sont très nombreux (réchauffement climatique, bien-être animal, scandales alimentaires, produits phytosanitaires, etc.). Un travail sur les QSV dans l'enseignement agricole est donc particulièrement pertinent. Pour les auteurs, la démarche d'enquête est la « *clé de voûte du traitement didactique d'une QSV* » (p. 60). Les auteurs se réfèrent à la théorie de la traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006), également nommée théorie de l'acteur-réseau qui s'intéresse à la construction des faits scientifiques. L'acteur-réseau est à la fois « *partie prenante du réseau qui se constitue autour du savoir en jeu, mais il s'inscrit lui-même dans d'autres réseaux dont il peut être le représentant* » (p. 64). Trois phases de la traduction contribuent à l'appropriation d'un savoir par un réseau : l'alignement qui permet de rassembler un premier réseau autour d'intérêts partagés ; l'enrôlement qui attribue des rôles spécifiques aux acteurs et suppose leur implication active ; la solidification dans la circulation des savoirs. Pour les auteurs, les savoirs circulant dans les recherches collaboratives sont issus de la recherche et de l'expérience sans que cela ne signifie qu'ils sont issus d'une seule catégorie d'acteurs (p. 81). La diffusion des savoirs construits « *implique une traduction des savoirs produits pour qu'ils soient intelligibles à des acteurs non familiarisés avec les travaux réalisés dans le premier cercle de participation* » (*ibid.*). Différentes pistes sont évoquées pour favoriser cette diffusion des savoirs : la multiactivité des acteurs et particulièrement des chercheurs, la prise en compte de la diffusion dans le cadrage même du programme de recherche, la limitation des asymétries de pouvoirs afin que chacun puisse s'appropriier les savoirs en jeu.

Le troisième chapitre⁸ s'intéresse aux situations d'enseignement apprentissage comme situations de communication. Il interroge la genèse des savoirs dans les institutions à partir des processus de médiation des savoirs en croisant les sciences de l'information et de la communication et celles des sciences de l'éducation et de la formation. Cette approche permet de considérer la circulation des savoirs de leur genèse à leur appropriation. Les auteurs explicitent la distinction entre information, connaissance et savoir, concepts relationnels, dont chacun ne peut être compris que dans sa relation aux autres. La connaissance « *est le propre de l'individu, elle se construit à partir de l'information et se transmet par l'information* » (p. 87). Elle a un caractère personnel et subjectif. Le savoir est défini comme la somme des connaissances socialement reconnues, soit un tout objectif. Quant à l'information, elle n'est pas une simple donnée, ni une ressource transmise par un canal mais « *une connaissance construite et circulante dans des processus de communication* » (p. 88). L'activation de l'information a lieu lors de la réception « *lorsqu'une personne la reçoit et se l'approprie en vue d'agir, de prendre une*

⁷ Ce deuxième chapitre est écrit par Michel Vidal, Amélie Lipp, Nicolas Hervé, Nadia Cancian et Nathalie Panissal.

⁸ Le troisième chapitre est écrit par Cécile Gardiès, Laurent Fauré, Sylvie Marciset-Sognos, Aurélie Canizares, Colline Barthélémi et Hélène Carré.

décision ou de l'assimiler à des connaissances antérieures » (*ibid.*). La connaissance ne peut se comprendre qu'en décrivant les situations qui la mobilisent ; le savoir, en s'intéressant à l'institution qui le produit et le légitime. La médiation des savoirs est ici un « processus à l'œuvre lorsque des savoirs sont mis en partage dans une institution, entendue au sens d'un milieu social donné » (p. 89). Le chapitre s'appuie sur la théorie de trivialité en référence à Jeanneret (2008). Les savoirs ne relèvent pas d'une nature propre mais se construisent en s'échangeant, en étant communiqués. Partager un savoir implique son altération comprise comme un enrichissement, « une forme d'appropriation lorsque celle-ci faisait état d'une construction de sens et donc de connaissances construites » (p. 95). Leurs recherches les amènent à définir quatre catégories d'altération : la reformulation et la création d'un nouveau lexique ; l'extrapolation et l'abus de sens ; le non-sens (la mauvaise compréhension de l'information) ; la retranscription en l'état. Une situation d'enseignement-apprentissage est une forme d'énonciation des savoirs et d'appropriation. « Les savoirs sont ainsi mis en circulation par l'enseignant sous la forme d'informations à échanger et sont ensuite reçues, interprétés et transformés en connaissance par les élèves » (p. 97). Pour les auteurs, dans les recherches collaboratives, il n'y a pas de prédominance d'un savoir sur un autre (de la science et de la pratique) mais « un partage de savoirs de natures différentes, de modes de production différents, qui en se confrontant, se modifient » (p. 103). La circulation des savoirs « mobilise des processus de réflexivité potentiellement leviers de changement de pratiques indice d'une forme de genèse des savoirs dans l'institution » (p. 124).

Le quatrième chapitre⁹ regarde la genèse des savoirs en littérature. Une première partie resitue la littérature dans son contexte épistémologique et scientifique. « Il s'agit d'aborder, dans une perspective dynamique, les questions d'adaptation culturelle et/ou professionnelle des individus, quel que soit son âge ou sa classe sociale » (p. 129). Les recherches en littérature ne présentent pas une méthode spécifique mais « portent en particulier sur les interactions entre le langage, l'activité sociale, le développement cognitif et les textes oraux ou écrits qui matérialisent cette activité en exploitant les ressources langagières, comme, par exemple, le lien entre l'oral et l'écrit, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les liens avec d'autres langues » (p. 133). Ici, le contexte est fondamental tout comme une éthique de la co-construction et du partage des savoirs entre partenaires. Pour les auteurs, « la littérature n'existe pas si elle n'est pas appliquée à un contexte et donc elle demande d'être associée à une autre discipline : elle est transversale et aussi interdisciplinaire » (p. 135). Elle a également une dimension politique et sociale en considérant les usages langagiers comme étant ancrés dans un contexte. Pour les auteurs, les recherches collaboratives ont la spécificité d'être situées et d'impliquer la création d'un collectif de travail. « L'ensemble de ses acteurs sont susceptibles de participer à l'émergence de savoirs de nature littéraire » (p. 130). L'un des enjeux de ces recherches est, sur le plan scientifique, de produire des connaissances et, sur le plan éthique, de les partager. Différentes questions sont soulevées par la recherche en littérature sur les recherches collaboratives : la légitimité des discours et des actions ; la reconnaissance et l'inclusion des savoirs des partenaires ; les bénéfices que peuvent escompter ceux qui n'ont pas le statut de chercheur (p. 132). Ici, la restitution et la diffusion des résultats font partie intégrante de l'activité de recherche avec une forme d'obligation mo-

⁹ Le quatrième chapitre est écrit par Pascal Dupont, Anne-Marie O'Connell, Claire Chappier, Anne Rohr, Véronique Hespert et Dorothee Sales-Hitier.

rale de les restituer à ceux qui sont directement concernés. Cela nécessite une différenciation de la formalisation des connaissances en fonction de leur usage et donc, des problématiques en lien avec la littératie. Les auteurs concluent ce chapitre en insistant sur la dimension épistémologique de la littératie qui « *développe des valeurs inclusives prenant en compte l'épanouissement de l'individu et son développement tant personnel que professionnel* » (p. 152). Ils posent comme postulat que « *la cognition est un phénomène construit socialement dans les interactions entre les individus et un contexte donné qu'il soit micro (telle ou telle situation d'apprentissage) ou macro (institutionnel ou politique)* » (*ibid.*). Interroger la genèse des savoirs dans cette approche implique de s'intéresser aux modalités de leur production et aux transformations qu'ils subissent.

Le cadre du cinquième chapitre¹⁰ est celui de l'Action didactique conjointe - perspectives comparatistes (ADC-PC). Les auteurs s'intéressent à la genèse des savoirs dans les recherches collaboratives au prisme de l'action didactique conjointe en illustrant les propos par des exemples pris dans deux situations d'enseignement, en Éducation physique et sportive (EPS) et en physique-chimie dans l'enseignement agricole. Ils s'intéressent à l'action didactique conjointe entre les acteurs du système didactique (par exemple l'enseignant et les élèves dans le cadre scolaire) dans une perspective comparatiste en contribuant au dialogue avec les didactiques disciplinaires et les autres champs des sciences humaines et sociales qui s'intéressent au phénomène de transmission de la culture au sein des institutions (p. 155). Le savoir est ici ce qui fait l'objet de transactions entre les acteurs (enseignants et élèves). Les dispositions sociales des élèves (dont le genre) sont prises en compte. Chaque recherche collaborative est, ici, considérée comme une institution didactique¹¹ et étudiée comme telle. Elle mobilise des savoirs différents : savoirs savants, savoirs experts et savoirs personnels. Les auteurs cherchent à comprendre si le contexte des recherches collaboratives et la mobilisation du cadre ADC-PC créent les conditions de construction de nouveaux savoirs. L'un des exemples de recherche évoqué permet de mettre au jour que l'enseignante impliquée s'est enrichie de divers savoirs notamment « *d'un sens didactique professoral progressivement plus aiguisé* » (p. 169), du renouvellement de son épistémologie pratique lui permettant de davantage anticiper les réactions des élèves et d'une appropriation de savoirs savants qui lui sont devenus des outils familiers pour concevoir et analyser sa pratique (*id.*). Des éléments ont favorisé cet enrichissement : l'engagement antérieur de l'enseignante dans des recherches collaboratives, un débriefing avec la chercheuse immédiatement après chaque séance et un format de collaboration où chacune a un rôle propre dans une posture de symétrie. En comparant les deux recherches, les auteurs mettent au jour des éléments génériques dans la genèse des savoirs : un travail collaboratif qui a favorisé la mise en partage de connaissances « savantes » initialement portées par les chercheurs mais dont les enseignants deviennent progressivement familiers ; l'hybridation des pratiques avec des rôles de praticiens et chercheurs qui s'estompent ; et la construction par les praticiens de savoirs personnels qui participent de leur développement professionnel au-delà de la recherche elle-même. En considérant la recherche collaborative comme une institution didactique particulière, on voit que des savoirs de différentes natures, provenant des différents acteurs dont les expertises respectives sont reconnues, circu-

¹⁰ Le cinquième chapitre est écrit par Christine Ducamp, Ingrid Verscheure, Christine Amans-Passaga et Lionel Pélissier.

¹¹ Cette institution didactique a la spécificité de ne pas dépendre d'une relation asymétrique entre celui qui sait et celui qui apprend.

lent et y sont produits. Ces savoirs sont mis en discussion dans le collectif ou co-construits (p. 188).

Le dernier chapitre, écrit par Jean-Pierre Bourgade, illustre l'approche des savoirs et de leur genèse depuis la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et propose de modéliser les systèmes de recherche collaborative. Ici, la genèse des savoirs est une genèse praxéologique (« savoir » = *logos* associé à une *praxis*, un « savoir-faire »). Le savoir « *est toujours relatif à un savoir-faire : il n'est pas de savoir en soi* » (p. 193). Dans les recherches collaboratives, les assujettissements institutionnels des personnes engagées (l'assujettissement principal peut par exemple être « professeur de mathématiques ») peuvent contraindre l'avancée de la recherche sauf si les rapports découlant de ces assujettissements sont mis au service d'une entreprise commune. Cette entreprise commune, qui passe par la création d'un collectif de recherche mixte, conduit à un nouvel assujettissement à une institution hybride dans laquelle, avec le temps, toutes les personnes pourront s'assujettir à différentes positions en fonction des nécessités propres au travail de recherche. « *On peut travailler sur les assujettissements multiples des personnes* » (p. 217) pour rendre les gestes de recherche plus efficaces « *en identifiant ce que chaque assujettissement institutionnel peut apporter à la réalisation de ces gestes* » (*ibid.*). La conclusion de l'auteur amène à questionner le titre même de l'ouvrage. « *Si le savoir est relatif à une praxis, celle-ci ne devrait pouvoir se concevoir que relativement à un savoir, un logos - ce qui pose la question du privilège accordé, dans cet ouvrage mais aussi bien au-delà de là, à la question de la genèse du savoir plutôt qu'à celle de la genèse de la pratique, et en particulier celle de la production de techniques de recherche* » (*ibid.*).

La conclusion des deux co-responsables de l'ouvrage, Floriane Wozniak et Anne-Marie O'Connell, amène une dimension plus politique. Pour elles, les recherches collaboratives échappent au contrôle institutionnel car elles portent un caractère émancipateur (le rôle de chacun est reconnu dans la genèse des savoirs co-construits) et heuristique grâce au savoir élaboré en commun. Ce type de recherche « *peut s'éloigner, pour un temps, de la verticalité de l'institution scolaire et universitaire* » (p. 220).

En résumé, cet ouvrage de 250 pages, très dense, réussit le pari de proposer des approches très diverses sur la question de la genèse des savoirs dans le contexte des recherches collaboratives sans pour autant perdre le lecteur. Il propose des outils conceptuels pour penser cette genèse et la notion même de « savoir ». Les nombreux exemples issus de recherches collaboratives auxquelles les auteurs ont participé, permettent de donner corps aux propos et de prendre la mesure de la diversité des approches possibles. Chacun pourra y trouver des éléments nouveaux et nourrir ses questionnements, qu'il s'intéresse aux recherches collaboratives ou pas, qu'il se positionne dans l'une ou l'autre (ou aucune) des approches mises en avant.

Virginie VOLF
LéA-IFÉ
ENS de Lyon)

Références bibliographiques

- Akrich M., Callon M. & Latour B. (2006) *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Les Presses des Mines.
- Astolfi J. & Develay M. (1989/2016) *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.astol.2016.01>
- Carnus M-F. & Terrisse A. (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP & S.
- Desgagné S. (1997) « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants » – *Revue des Sciences de l'Éducation* (371-393).
- Jeanneret Y. (2008). *Penser la trivialité. Vol 1 : la vie triviale des êtres culturels*. Paris : Lavoisier-Hermès.