

FLORENCE LIGOZAT,  
MARYVONNE CHARMILLOT,  
ALAIN MULLER (ÉDS)

---

# Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation

---



# **L**e 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 FRANCIJA & SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), *Didactique en construction, constructions des didactiques, 2013*
- FELOUZIS 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 FRANCIJA, 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 (ÉDS)

---

# 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](http://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 : septembre 2016  
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2016/13647/141

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 &amp; 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 &amp; 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 &amp; 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>Francisca Leutenegger, Gláís Sales Cordeiro &amp; 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 &amp; 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 &amp; 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 &amp; 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 Oly*
- 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 formation<sup>1</sup> 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 » issus 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 industriels<sup>2</sup>. 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 public<sup>3</sup>. 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.<sup>4</sup>

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](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 transformations<sup>5</sup>, 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, conduit 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 sociologie<sup>6</sup>, 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 Chevillard (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 »<sup>7</sup> 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 acteurs<sup>8</sup>.

---

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, Lebus, 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 d'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 »<sup>9</sup>, 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, expérimentiels ou abstraits, conduit à repenser le rapport entre les chercheurs professionnels et le reste de la société comme un rapport « fiduciaire<sup>10</sup> » 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, Glais 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 décimale 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*ment centrale 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 emfans 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 Research*, 37(7), 412-420.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>e</sup> éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Condliffe Lagemann, E.C. (2008). Comments on Bulterman-Bos : Education research as a distributed activity across universities. *Educational Research*, 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., 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.
- 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](http://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° 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 (Morrisette, 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-analyser<sup>1</sup> 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 migrantes<sup>2</sup> ; 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 mixte<sup>3</sup> 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 auteurs, 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 :

C<sup>4</sup> : 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.



## Table des matières

<b>Sommaire</b>	5
<b>Introduction</b>	
<b>Acteurs de la recherche en éducation : quels partages des savoirs ?</b>	7
<i>Florence Ligozat, Maryvonne Charmillot &amp; 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**

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

<b>La collaboration entre enseignants et chercheurs dans les projets</b>	
<b>« Maison des Petits » : partage ou co-construction de savoirs ?</b>	121
<i>Francía Leutenegger, Gláís Sales Cordeiro &amp; 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
<b>Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France</b>	143
<i>Florence Ligozat &amp; 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

<b>La coopération entre professeurs et chercheurs pour la conception, la réalisation et l'observation d'un enseignement en mathématiques : une double interaction didactique ?</b>	165
<i>Serge Quilio &amp; 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
<b>Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus <i>lesson study</i> : quel partage des savoirs ?</b>	189
<i>Anne Clerc-Georgy &amp; 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

<b>Un dispositif d'autoconfrontation pour « faire connaissance » avec les modérateurs des bus nocturnes genevois</b>	211
<i>Kim Stroumza &amp; 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
<b>Partage de savoirs et action professionnelle en partage. Une recherche en didactique professionnelle</b>	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
<b>L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative</b>	251
<i>Nicolas Perrin &amp; 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
<b>MISE EN PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE</b>	
<b>Les ambiguïtés du partage des savoirs au sein du processus de recherche en sciences sociales, une approche grammaticale</b>	275
<i>Jean-Louis Genard &amp; 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
<b>Notices biographiques</b>	299
<b>Table des matières</b>	309
<b>Collection Raisons éducatives</b>	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](http://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) – Guylène 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 VEILLARD, Université de Lyon 2 (France) – Laura WEISS, Université de Genève (Suisse) – Richard WITORSKI, Université de Rouen (France) – Tania ZITTOUN, Université de Neuchâtel (Suisse).



# Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation

Dans un contexte qui interroge de plus en plus fortement les rapports entre la recherche scientifique et la Cité, un meilleur « 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 usagers, et ceci d'autant plus que les recherches en sciences de l'éducation ont, pour la plupart, une double visée de production de connaissances et d'amélioration des pratiques éducatives.

Cet ouvrage part du constat que les recherches portant sur l'éducation et la formation font intervenir les acteurs prioritairement concernés par les savoirs produits, dans le processus même de leur élaboration. En acceptant de participer à une recherche, enseignants, formateurs, parents, élèves, etc. deviennent partie intégrante de l'univers empirique des chercheurs, tout en se transformant eux-mêmes dans le cours du processus de recherche, voire en transformant le processus de recherche lui-même.

Le « partage des savoirs » concernant l'éducation et la formation n'est donc pas seulement une affaire de transfert ou de diffusion des résultats de recherche. C'est aussi une question 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. Depuis des domaines tels que l'enseignement scolaire, la formation des adultes et les apprentissages informels, les contributeurs de cet ouvrage (ré)interrogent leurs processus de recherche pour saisir ce qui s'y partage (ou non), par quels moyens, à quelles conditions.

Au-delà des dispositifs de recherche qui s'inscrivent explicitement dans des approches dites « collaboratives », « coopératives » ou « participatives », cet ouvrage propose une réflexion théorique, épistémologique et méthodologique sur les modes de participation des différents acteurs dans la temporalité des processus de recherche en sciences de l'éducation et de la formation.

**FLORENCE LIGOZAT, MARYVONNE CHARMILLOT ET ALAIN MULLER** sont respectivement collaboratrice scientifique, maître d'enseignement et de recherche, et chargé d'enseignement à l'Université de Genève.

AVEC LES CONTRIBUTIONS DE : MARCO ALLENBACH, KRISTINE BALSLEV, NILIMA CHANGKAKOTI, MARYVONNE CHARMILLOT, ANNE CLERC-GEORGY, STÉPHANE CLIVAZ, GLAÍS SALES CORDEIRO, ROXANE GAGNON, JEAN-LOUIS GENARD, MYRIAM GREMION, FRANCIA LEUTENEGGER, FLORENCE LIGOZAT, CORINNE MARLOT, SYLVIE MEZZENA, MIREILLE MORELLATO, ALAIN MULLER, DENISE SHELLEY NEWNHAM, PAUL OLRÉ, NICOLAS PERRIN, SERGE QUILIO, MARTA ROCA I ESCODA, KIM STROUMZA, KATIA VANINI DE CARLO, ET CAROLE VEUTHEY.



ISBN 978-2-8073-0198-6  
ISSN 375-4459

deboeck **B**  
SUPÉRIEUR

[www.deboecksuperieur.com](http://www.deboecksuperieur.com)