



HAL
open science

Développer une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective : émergences, cheminements et constructions de savoirs

Muriel Frisch

► To cite this version:

Muriel Frisch. Développer une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective : émergences, cheminements et constructions de savoirs. Interdépendances, pandémies et changement climatique, Académie européenne interdisciplinaire des sciences (AEIS), Nov 2023, Paris, France. hal-04817202

HAL Id: hal-04817202

<https://hal.univ-reims.fr/hal-04817202v1>

Submitted on 3 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Développer une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective :
émergences, cheminements et constructions de savoirs : le contexte du confinement,
interdépendances et impact sur les professions des métiers de l'humain**

Introduction

Le confinement dû à la pandémie du Covid 19 a eu au moins deux effets directs sur l'acte même de formation-apprentissage : l'explosion du recours au numérique de façon parfois expresse et la nécessité de concevoir des formations dites *hybrides* pour les professionnels de l'éducation, de la formation, de la recherche qui ont fait une très (voire *trop*) grande place à la « relation désincarnée » (Paragot, 2020). Les premiers symptômes du virus sont apparus entre le 8 décembre 2019 et le 2 janvier 2020 et le premier confinement a été instauré le 17 mars 2020. Dans certains secteurs cette expérience de recours express au numérique a même été considérée comme brutale. Dominique Mahyeux (2021) réfléchit à cette réalité liée au travail des psychologues cliniciens, le digital ne pouvant suppléer au lien humain.

Dans ce contexte, les médiations scientifiques représentent un enjeu fort à l'heure où l'on attend de la recherche une articulation plus étroite avec des questions sociales, scientifiques et professionnelles et où l'on utilise de plus en plus de dispositifs médiatiques.

Nous sommes victimes, dans le même temps, d'une forme de déshumanisation par les réseaux sociaux, les plateformes, les formats de données variées qui nécessiteraient de l'accompagnement et des temps de réflexion sur l'organisation du travail. Or ces dernières années, nous avons été souvent confrontées à une lecture réductrice du/des rapport(s) au(x) savoir(s), et, des savoirs ; à des résistances fortes pour travailler des formes d'interdisciplinarité, de complexité, dans la perspective d'un constructivisme épistémologique.

Former à la complexité est-ce compatible avec l'intention de former à « un socle de base » expression répandue depuis les lois d'orientation ? Jean-Pierre Astolfi (2008) dans *La saveur des savoirs* nous invite en formation professionnelle à *élémenter* le savoir en envisageant la culture commune comme un tremplin, au lieu de *abrégé* en réduisant la culture commune à un minimum basique (p.45). Il s'agit d'un véritable « *défi à relever par la formation des enseignants que de les initier à une perception plus dynamique et finalement plus puissante de leur discipline* » (p.51).

Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce défi n'a pas été complètement relevé. Nous sommes face à des environnements de travail qui ne sont majoritairement pas pensés en intelligence collective. Nous vivons tous des moments de travail qui ne tiennent pas compte des savoirs et des pratiques sociales didactisés et qui ne permettent pas d'éprouver les innovations sociales, politiques ou professionnelles (Frisch, 2020).

Fort de ces constats problématiques, comment maintenir une forme de complexité, une articulation entre recherche, formation et professionnalisation ? Comment maintenir des formes d'analyse permettant de conceptualiser le réel de l'activité sans renoncer à la formation de l'esprit critique et à « l'efficacité réflexive » (Frisch, 2016) ? Enfin, comment garantir un avenir scientifique pour des recherches en didactiques et en sciences de l'éducation et de la formation ?

Nous sommes chercheuse en sciences humaines et en sciences de l'éducation et de la formation. Les démarches que nous utilisons permettent de développer un modèle en éducation en articulant recherche-formation-métiers de l'humain sur des territoires qui peuvent devenir apprenants à certaines conditions.¹ Nous attirons l'attention des auditeurs et des lecteurs sur plusieurs types de

¹ Rapport de synthèse de la recherche intitulé « *EvalNut&S : Nutrition et Sensorialité : Etude et impact (à court et moyen terme) du programme de formation Nutrition et Sensorialité sur les professionnels impliqués* ». Convention de recherche entre l'URCA, le Cérep et la Maison de la Nutrition de Reims. Recherche pilotée par Muriel Frisch (PU), avec l'équipe de chercheurs : Laurence Dedieu (MCF), Johanna Henrion-Latché (Docteure et enseignante à

résultats de recherche : élaboration de nos propres modèles explicatifs, de nouvelles démarches, définitions renouvelées de la didactique, conception de dispositifs pour construire et développer de la professionnalité avec la recherche et l'émergence de concepts.

Trois orientations seront étayées d'un point de vue des sciences de l'éducation et de la formation en didactiques et dans une optique multiréférentielle, complexe, interdisciplinaire et décloisonnée.

La première : propose l'intégration de l'Information-Documentation conçue comme activité complexe et discipline de recherche reliée aux pratiques d'éducation et de formation : « former à » et « par la recherche » ;

La seconde : définit un dispositif original et innovant IDEKI « Didactiques et Métiers de l'humain »² et qui s'est déployé dans une forme de complexité ;

La troisième : organise les émergences de savoirs avec des réseaux d'acteurs au travail et en recherche. En particulier avec le développement de la réflexivité professionnelle dans les professions de l'adresse à l'Humain. Ces émergences peuvent être conçues comme des points d'ancrage pour penser l'action et la théorie, pour concevoir des changements entre productions spontanées et savoirs construits.

Un parti pris épistémologique

Des apports pour les sciences de l'éducation et de la formation

Nous assumons dans notre cadre théorique une optique multi référentielle (Ardoino, 1993), une optique complexe (Morin, 1988) et un décloisonnement des disciplines, notamment en contribuant à l'édification d'un champ de recherches nouveau celui des recherches en didactique de l'Information-Documentation.

Rappelons que dans les travaux d'Ardoino « *l'analyse multi référentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits de nature institutionnelle, notamment dans le champ éducatif, propose explicitement une lecture plurielle, sous différents angles, et en fonction de systèmes de références distincts non supposés réductibles les uns aux autres. Beaucoup plus encore qu'une position méthodologique c'est un parti pris épistémologique. L'éducation [...] est abordée dans sa complexité* ». Rappelons également, que selon Morin (1988) la complexité renvoie au « *tout organisé* » qui est « *quelque chose de plus que la somme des parties parce qu'il fait surgir des qualités qui n'existeraient pas sans cette organisation ; ces qualités sont « émergentes », c'est-à-dire qu'elles sont constatables empiriquement, sans être déductibles logiquement ; ces qualités émergentes rétroagissent au niveau des parties et peuvent les stimuler à exprimer leurs potentialités* ». Cela veut dire « *qu'on abandonne un type d'explication linéaire pour un type d'explication en mouvement, circulaire, où l'on va des parties au tout, du tout aux parties, pour essayer de comprendre le phénomène* ». La méthode de la complexité nous demande de penser sans jamais clore les concepts, de briser les sphères closes, de rétablir les articulations entre ce qui est disjoint, d'essayer de comprendre la multi dimensionnalité, de penser avec la singularité, avec la localité, avec la temporalité, de ne jamais oublier les totalités intégratrices.

Cette optique nous amène à tenir compte d'un ensemble d'éléments interagissant par la stratégie de la reliance pour l'intelligence de la complexité (Morin, 1995). Le concept de reliance s'étant imposé sous l'impulsion de Marcel Bolle de Bal (1996) « *qui ajoute à la notion de connexion, le sens, la finalité, l'insertion dans un système* ».

Des apports en sciences de l'éducation et de la formation par les recherches en didactiques

l'URCA/Inspé), Simon Joseph Ndi Mena (doctorant au Cérep). Rapport coordonné par Frisch et Henrion-Latché remis en janvier 2023, 203p.

² <https://ideki.org/> Concepteurs : Frisch, Paragot et le réseau IDEKI

Il n'y a pas si longtemps avant de soutenir notre Habilitation à Diriger des Recherches³ nous participions à un colloque intitulé *Les didactiques en question*(/s. *Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. (Elalouf, Robert, Belhadjin&Bishop (dirs.), 2012). Dans la préface des actes publiés, le regretté Gérard Vergnaud⁴ soulignait un tournant qui était important en écrivant : « *après la suppression des IUFM et de l'INRP, l'avenir des didactiques est incertain*. ». Il relevait « *plusieurs grandes préoccupations entre le rapport Carraz et les réflexions abordées dans ce colloque : le souci d'inscrire la formation professionnelle des enseignants dans les préoccupations des chercheurs, le besoin de prendre en compte plusieurs grands thèmes de la politique de l'éducation : les élèves en grande difficultés, l'interdisciplinarité, plus exactement écrivait-il le besoin ressenti par de nombreux enseignants de conduire leur action en coopération avec des collègues d'autres disciplines, l'utilisation abondante de nouvelles technologies*. ». (p.10). Ce dernier nous invitait à reconsidérer le clivage entre épistémologie et didactique en écrivant « [...] *que par rapport aux grands auteurs de référence que sont Piaget, Vygotski et Bachelard, la didactique a apporté cette thèse nouvelle que pour comprendre ce qu'est la connaissance, il faut certes en considérer le développement (dixit Piaget) mais aussi essayer de transformer la connaissance d'autrui, ce que n'ont fait ni Piaget, ni Vygotski, ni Bachelard*. ». (p.13).

Lors du colloque IDEKI⁵, que nous avons organisé en 2021, nous avons sollicité Michel Develay (didacticien des sciences) qui proposa comme intitulé de sa communication *Vivre ensemble par les savoirs*⁶. Au cours de sa réflexion il est revenu sur les apports des sciences de l'éducation. Notons que dans son discours il ne parle pas de *sciences de l'éducation et de la formation* (intitulé actuel de la section scientifique du CNU, 70ème). Au début de son intervention il cite Michel Serre (en référence à l'ouvrage *La petite Poucette*) pour rappeler que « le savoir rend libre ». Il dit : « *Le savoir nous permet de vivre ensemble car il nous met à distance de nous-même. Rien de neuf, c'est le projet de l'Ecole une éducation qui préjuge le vivre ensemble* ». Et pour expliciter les apports des sciences de l'éducation, il éclaire quatre domaines : *le premier*, le terme *savoir* en le distinguant d'information et de connaissance et en remarquant que celui qui a l'a le plus vulgarisé c'est Jean-Pierre Astolfi (nous y reviendrons). *Le second*, les sciences de l'éducation nous ont appris [dit-il] *la diversité des savoirs*, une compétence étant un savoir agi réfléchi. *Le troisième* la notion de *discipline scolaire* comme construction et distincte d'une discipline universitaire avec son épistémologie et qui renvoie à des questions de nature anthropologique. Il s'agit de maîtriser son intelligibilité en mettant en cohérence un ensemble varié d'éléments. *Le quatrième*, les *savoirs scolaires* renvoient à une anthropologie. Ils réfractent des questions qui nous animent au quotidien.

Cette orientation épistémologique contenue dans les recherches en didactique(s) est une orientation développée dans les travaux du regretté Jean-Pierre Astolfi⁷. Astolfi didacticien des sciences (1992, 2008), à la suite de Legroux (1981) et Monteil (1985), contrastait trois concepts Information, Connaissance et Savoir trop souvent tenus [disait-il] pour synonymes. Il développa une épistémologie constructiviste avec cette boucle conceptuelle, avec un travail de questionnement, nous

³ Le titre original de l'HDR est : *Didactique de l'Information-Documentation et développement d'une posture de recherche : Emergences-Cheminements-Constructions de Savoirs et Didactiques pour l'Éducation, l'Apprentissage et la Formation, dans les métiers de l'humain et en intelligence collective*. Elle a été soutenue en 2016 à l'UHA. Elle a été publiée aux éditions l'Harmattan en 2020.

⁴ Psychologue, didacticien des mathématiques, directeur du Cnrs et un des pères fondateurs de la didactique professionnelle.

⁵ Idéki 4^{ème} Colloque International « Didactiques et métiers de l'humain. Intelligence collective, Rapport(s) au(x) Savoir(s) et Professionnalisation » organisé les 2 et 3 décembre 2021 à l'Abbaye des Prémontrés à Pont-à-Mousson en France <https://ideki.org/espace-evenements-colloques/>

⁶ Vidéo déposée sur la plateforme IDEKI

⁷ Chercheur en SEF au laboratoire CIVIIC à Rouen (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs et les Idées, les Identités et les Compétences), avec lequel nous avons mené nos recherches en DEA, Doctorat en Didactiques des disciplines et en menant des travaux intégrés dans l'axe SAVAFOR (Savoirs et Acteurs de la formation) dirigé alors par Jean-Pierre Astolfi.

invitant à la construction d'une problématisation, ce qui est autre chose que de résoudre des problèmes.

Nos travaux s'inscrivent dans ces héritages multiples et particulièrement dans celui d'une épistémologie constructiviste telle qu'a pu la caractériser Jean-Pierre Astolfi. Une pluralité d'entrées⁸ se réfèrent à ce paradigme : constructions de savoirs ; constructions didactiques et de savoirs ; Information, savoir et connaissance et constructivisme épistémologique. Une attention particulière est portée aux processus, aux trajectoires de formation ou de recherche (Cheminevements de pensées, mouvements de savoirs, circulations de savoirs, transposition et contre-transposition). La nouvelle approche didactique(s), dans la continuité des travaux d'Astolfi (épistémologie constructiviste) harmonise la réflexion sur trois pôles forts : didactique(s), les métiers humains et l'intelligence collective.

Nos travaux en sciences Humaines, de l'éducation et de la formation et en didactiques

Contribution à une définition actualisée de didactique

Peut-être que l'auditoire et les lecteurs, qui ne sont pas forcément spécialistes de ces questions, ne savent pas que l'origine du terme didactique est ancienne. Elle vient du grec διδακτικός (propre à instruire) qui veut dire instruire, enseigner. Que la première utilisation est réalisée par COMENIUS dans *La grande Didactique ou l'art universel d'enseigner tout à tous*, écrite entre 1627 et 1632. Il s'agit d'un philosophe grammairien tchèque, marqué par l'étude de la Bible, qui devient Pasteur et théologien. Son but est de fonder une science rationnelle universelle (il a rencontré Descartes). Après COMENIUS, on a utilisé à la place du mot « didactique » le terme de « méthodologie de l'enseignement ». En 1970 se constitue le réel essor de la recherche en didactique.

Depuis bien évidemment, le(s) champs se sont développés, stabilisés avec de nombreux travaux et de nombreuses écoles de pensées. On compte une grande variété de champs de recherches en didactiques : didactique de la discipline, didactique des disciplines, didactique professionnelle, didactique clinique, didactique curriculaire, didactique adaptée⁹ etc. Elles ont chacune leur caractéristique. C'est la raison pour laquelle nous préférons utiliser la marque du pluriel, considérant que chaque domaine peut apporter quelque chose à l'autre.

Les recherches en didactiques sont dans notre conception des champ(s) scientifique(s) de référence en sciences de l'éducation et de la formation qui contribuent à penser la question des rapports aux savoirs, des différentes formes de savoirs, l'élaboration et le développement de compétences, de dispositifs adaptés, complexes pour l'Ecole (de la maternelle à l'université).

Nous avons proposé une définition de didactique(s) qui est la suivante : « *Etude des conditions des transmissions, des médiations, des appropriations, et des constructions des enseignements et des apprentissages dans des disciplines, des domaines émergents, des technologies, des éducations, des domaines professionnels en tenant compte de certains croisements et confluences, de « la réalité » de l'activité et des pratiques professionnelles pour les Métiers de l'humain, dont les métiers de l'éducation* » (2014, 2016).

Nous procédons, souvent par « captation didactique » (Frisch, 2016, p.38). C'est-à-dire que notre regard se focalise sur des travaux qui intéressent la didactique et qui peuvent être produits dans des champs, des espaces, des domaines, des disciplines différent(e)s. Il s'agit de les « capter » pour les importer, les travailler, voire les retravailler pour qu'ils fassent sens en référence à des *situations singulières mobilisatrices de travail*, en lien avec des pratiques sociales de référence, dont des pratiques professionnelles. Nous préférons la notion de situation mobilisatrice de travail, à celle de

⁸ Voir la préface réalisée en 2016 par Rosine Galluzzo-Dafflon MCF en didactique du français dans *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*.

⁹ Développée dans le réseau IDEKI sous notre responsabilité scientifique.

situation de travail, car elle révèle bien l'effort de focalisation, d'interprétation, de nomination à faire dans un processus d'analyse.

Nos travaux s'articulent à des démarches et des méthodes utilisées dans le cadre des Métiers de l'humain, à travers la prise en compte « du réel » de l'activité, des parcours, du développement individuel et de l'accompagnement en formation et en recherche. Notre Posture est de considérer les recherches en didactiques (dont la didactique de l'Information-Documentation) en sciences de l'éducation et de la formation pour penser l'évolution des pratiques professionnelles.

Nous cherchons à développer une vision systémique et dynamique de la formation-éducation-apprentissage en étudiant les interactions entre différentes sphères, différents acteurs, différents espaces et comment les « mises en tension » de concepts font évoluer les pratiques d'éducation, de formation et la construction de savoirs.

Nous avons identifié pour contribuer à l'élaboration d'une didactique de l'Information-Documentation différentes catégories de pratiques sociales parmi elles : des pratiques professionnelles, des pratiques des usagers. Aujourd'hui ce qui est complexe c'est que certaines pratiques sociales professionnelles peuvent recouper certaines de celles des usagers et vice versa. Pour autant le formé n'est pas le formateur.

Culture scolaire en tension avec culture sociale

Le concept didactique de « pratique sociale de référence » reste un outil précieux à nos yeux dans les processus de didactisation et de lecture didactique. Il est posé à l'origine dans les travaux de Jean-Louis Martinand (1989), (didacticien en technologie), puis il est ensuite importé et travaillé dans d'autres disciplines comme l'EPS par exemple ou l'Information-Documentation (nous y reviendrons). L'idée ici est qu'une discipline ne se réduit pas à des énoncés du texte de savoirs. Les pratiques peuvent servir de référence aux pratiques scolaires et renvoient en ce cas à des activités réelles d'un groupe social identifié. Elles peuvent servir de référence pour la conception et l'analyse d'activités scolaires. Selon Martinand les savoirs enseignés ne sont pas strictement issus d'une source savante. Les concepts de « transposition didactique » et de « pratiques sociales de référence » servent d'instruments d'analyses des savoirs scolaires, l'un par rapport à des champs scientifiques, l'autre par rapport à des champs de pratiques sociales. (Reuter&al., 2013).

Mais aujourd'hui on semble oublier qu'il s'agit d'opérer, à partir des pratiques, une reconstruction qui en fait des objets différents de ceux dont ils sont issus. C'est cette reconstruction, expliquait Le Bas (1995) (didacticien de l'EPS), qui permet de parler de « culture scolaire » et donc distincte d'une « culture sociale ». C'est la nécessité de passer de pratiques sociales de référence à la définition de pratiques scolaires qui soit en cohérence avec les publics auxquels on s'adresse. Or actuellement, avec des dispositifs non didactisés, on prend le risque de la perte de cette exigence, de penser ce qui, à un moment donné, peut faire référence pour former et apprendre et de reconstruire ce qui peut faire sens pour l'apprenant quel qu'il soit et quel que soit le contexte. Les questions sociétales, vives et sociales sont arrivées dans l'Ecole, la classe, les espaces de formation physiques et numériques de formation, sans que ce travail ait été réalisé (pour des raisons diverses : affaiblissement de l'image de l'Ecole, perte de compétence sur les connaissances et les savoirs de l'Education-Formation, ingérence de certaines communautés, réseaux sociaux etc.). En outre avec l'entrée par compétence on a aussi dénigré le(s) rapport(s) aux savoirs et l'importance des pratiques professionnelles. On semble parfois mettre tout sur le même plan.

Un point sur les réformes et leurs implications

Nous avons vécu moult réformes avec une incidence sur les pratiques d'éducation, de formation, d'accompagnement et de recherches. Pour autant, cette problématique de la prise en

compte des recherches scientifiques en didactiques en sciences de l'éducation et de la formation, articulées aux métiers de l'humain se pose toujours.

La réforme des ESPE en INSPE¹⁰

Les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) ont d'abord pris le relais (opérationnelle à la rentrée 2013) sous le gouvernement Ayrault et le ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon. Elles assuraient la formation des enseignants de la maternelle à l'université et de l'ensemble des professionnels de l'éducation. Avec cette réforme, la formation consistait en l'obtention d'un master: Licence + deux années de Master1 et Master 2 et pour les professionnels de l'éducation, à l'obtention de différents types de concours : CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles), CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré), CAPET (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique), AGREGATION (Dans le second degré et dans le supérieur: accès au corps des enseignants à l'université). Nous avons dégagé *des principes importants* comme : l'articulation entre théorie/pratique, le lien avec la recherche et l'ouverture à l'international, la mise en place de stages d'observation et de pratique accompagnée et de périodes d'alternance entre les écoles et l'université. Les ESPE étaient animées à la fois par : des professionnels spécialisés dans la formation, des universitaires et des personnels de l'Éducation Nationale, leurs équipes pédagogiques accueillaient un grand nombre de professionnels de terrain (enseignants, inspection 1er et 2nd degrés, intervenants issus de l'Éducation populaire...).

A cette époque, nous avons soulevé un ensemble *de questions problématiques* selon les contextes liés à chaque pays. Par exemple: le rapport entre « Disciplinaire, Didactique, Pédagogie, Sciences de l'éducation » ; la place du concours (M1 au Printemps, avril) c'est très tôt ; professionnalisation ou déprofessionnalisation?

Nous avons assisté à : une « jungle » de prescriptions ; la multiplication des référentiels ; l'entrée exclusive par compétence au détriment du savoir et de la complexité/ un retour d'une forme ancienne de Pédagogie Par Objectif (PPO) ; la multiplication des évaluations ; le manque de lien entre les Unités d'Enseignements (UES) ; un mémoire qui s'allège (30 pages, un retour vers le mémoire professionnel?) ; la standardisation des pratiques, des outils, des « bonnes pratiques », et la perte des pratiques de référence qui font sens pour les acteurs.

Nous avons assisté également : au peu de prise en compte de l'expérience des acteurs dans l'élaboration des programmes et des curricula ; manque de travail collectif et co-constructif. Nous avons constaté que beaucoup d'enseignants (1er, 2nd, enseignement supérieur) n'ont pas fait leur « révolution constructiviste ». (Astolfi, 2008).

La réforme Blanquer (30 janvier 2019)¹¹ : l'école de la confiance

Nous avons pu y lire que tous les enseignants étaient conviés à devenir un praticien réflexif, entretenant un rapport critique et autonome avec son travail et s'inscrivant dans une dynamique de développement professionnel continu. Il est incité à actualiser régulièrement ses savoirs et interroger ses pratiques. En coopérant avec les membres de son équipe ou d'un collectif plus large, il les fait évoluer au bénéfice du renforcement de la qualité de son action et de son impact sur les élèves...

Impliqué, mesuré en toutes circonstances, il fait preuve de compétences relationnelles marquées et adaptées à sa *posture professionnelle*.

¹⁰ Frisch, M. (2018). Accompanying training professionalization processes, using didactic and research in a complex perspective. *Form@re*, vol. 18, n°2, (pp.62-75). Disponible à l'adresse : <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/23470/21364>.

¹¹ Rapport. Monique Ronzeau et Bernard Saint-Giron. (2019). *Quelles évolutions pour le concours de recrutement des enseignants*. Remis le 18 février 2019 en complément du rapport d'étape en date du 30 octobre 2018.

Le rapport Studer (2018)

Dans un contexte international, nous avons en outre assisté, après une focalisation sur « le tout information », à une focalisation sur « le tout numérique » (Rapport Studer 2018)¹² et à l'amalgame fait entre « Information » -« Connaissance » -et « Savoir ». Le numérique est considéré comme un format universel, et, se substitue presque dans certaines formulations à l'humain : « *Le numérique est porteur de nombreuses opportunités pour l'École de la République : en premier lieu, on doit attendre du numérique éducatif qu'il accroisse la motivation et stimule l'intérêt des élèves. [...] Ce qui est radicalement nouveau, c'est que l'outil touche désormais beaucoup plus facilement l'élève. Smartphones, tablettes et ordinateurs portables offrent à l'enseignant de nouvelles façons de faire travailler l'élève, seul ou en groupe, dans la classe ou en autonomie.* » (p.14) [...] « *Le défi n'est plus d'apprendre à trouver l'information, mais d'apprendre à trouver la bonne information.* » (p.15).

Propos inscrits dans la continuité de rapports précédents comme le rapport de l'Inspectrice Générale de l'EN Catherine Becchetti-Bizot intitulé Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique (mai 2017) et le rapport Jules Ferry 3.0 publié par le Conseil national du numérique en 2014. Il évoque la « pensée informatique » et la « culture du numérique » (p.18). « *La désinformation est donc un réel danger pour le bon fonctionnement de la démocratie. Elle rend indispensable la diffusion des bonnes pratiques pour la consommation de contenus médiatiques et la formation de l'esprit critique, qui permettent l'épanouissement d'une véritable citoyenneté numérique. Il est nécessaire de prévoir une éducation aux médias et à l'information systématisée et mieux identifiée qui soit prise avec les enjeux médiatiques contemporains. Former l'esprit critique de nos citoyens et leur offrir l'autonomie nécessaire pour naviguer sereinement parmi le flux permanent de contenus reste l'outil le plus efficace pour contenir les usages malveillants.* » (p.25)

Le Rapport Bronner (2022)

C'est trente recommandations¹³ qui sont préconisées. Il s'agit par exemple d'engager « *la responsabilité civile du diffuseur de mauvaise foi d'une fausse nouvelle préjudiciable* » en créant un délit sanctionné plus ou moins strictement en fonction de l'ampleur du préjudice, mais aussi de « *l'audience et de la popularité numérique de son auteur* » ; de renforcer l'éducation aux médias et à l'information, l'esprit critique auprès des adolescents et des adultes ; de développer de la recherche sur ce sujet et de parvenir à une plus grande transparence des grandes plateformes. Un objectif est « *d'assécher l'économie des infos* ».

Les Ecoles Académiques de Formation Continue (2022)

Elles ont vu le jour avec des programmes académiques pour développer des compétences métiers et des plans de formation pilotés par les acteurs « de terrain ». Les formations sont définies selon les orientations du schéma directeur ministériel de la formation continue¹⁴. Il s'agit de formations centrées usager, personnalisées, de proximité, activables à tout moment, transversales, qualifiante et diplômante. Il est écrit également qu'il s'agit de faire évoluer une politique d'offre en une politique d'accompagnement autour de priorités nationales : promotion des valeurs de la République, l'égalité des chances (élèves à Besoins Educatifs Particuliers, école inclusive, territoires les

¹² *Rapport d'information sur l'école dans la société du numérique* déposé en application de l'article 145 du Règlement par la commission des affaires culturelles et de l'éducation le 10 octobre 2018 présenté par Bruno Studer.

¹³ In *Le Monde* du 13 janvier 2022 Désinformation : les pistes de réflexion du rapport Bronner (Sociologue qui pilote la commission « Les Lumières à l'ère numérique », a remis ses propositions mardi 11 janvier) par les journalistes Samuel Laurent et Damien Leloup.

Le Rapport : <https://www.vie-publique.fr/en-bref/283196-desinformation-en-ligne-les-preconisations-du-rapport-bronner>

¹⁴ *BO* n° 8 du 24 février 2022.

plus fragiles, égalité filles-garçons). Une part importante des formations est aussi dédiée à l'éducation artistique et culturelle ainsi qu'au numérique éducatif et à l'innovation comme leviers de transformation du système éducatif. Les contenus d'enseignement sont quant à eux intégrés dans un axe spécifique (axe 2) afin de garantir la consolidation des apprentissages fondamentaux et la réussite des élèves.

La diversification des situations de formation initiale et continue, en lien avec la montée en puissance des logiques d'accompagnement professionnel, renouvelle les tensions et les dilemmes que les formateurs vivent au quotidien. Ces expériences nourrissent des dynamiques de professionnalisation plurielles, entre inégale reconnaissance professionnelle, traduction active des politiques éducatives et institutionnalisation progressive de leur propre formation (Dossier de veille ifé, 2023).¹⁵

Comment dans ce contexte prescriptif et évolutif maintenir une logique d'apprentissages expérimentés, éprouvés, analysés et contre-transposés ?

Apports possibles de nos propres recherches en didactiques à la communauté scientifique et professionnelle : la question de la transférabilité

Dans un rapport réalisé par le Cnesco¹⁶ au sujet des voies possibles de la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation, et, parmi les quinze propositions qui ont été faites, Régis Mallet pointe le problème « *d'un modèle de formation très descendant en France.* ». Il souligne ensuite qu'il faut « *envisager la recherche comme une posture à développer chez les enseignants pour les engager dans des collectifs enseignants de formation. Ce qui passe par l'aménagement du temps de travail et par la reconnaissance institutionnelle* ».

Nos travaux trouvent un écho à ce constat puisque nous menons depuis longtemps des recherches en didactiques et avec la didactique de l'information-documentation qui repose fondamentalement sur les pratiques de recherche et sur *un mouvement ascendant*.

Nous accompagnons de nombreux groupes professionnels à la mise en place progressive d'une *Posture de recherche* (Frisch, 2020) et des formes « d'efficacité réflexive ».¹⁷ Souvent en investissant des types de recherche comme des recherche-action, recherche-action-formation, recherche collective et collaborative. Avec des méthodes telles que des regards croisés nous travaillons en assumant les orientations complexes, interdisciplinaires et plurielles. Nous relierons la recherche aux dimensions des activités professionnelles réelles.

Nous avons développé une forme d'épistémologie de la pratique de recherche en éducation et en formation avec le champ de recherches de la « didactique de l'information-documentation » et en proposant une nouvelle approche didactique(s). Nous accompagnons par la recherche les constructions de savoirs en lien avec différents dispositifs, différentes pratiques et organisations. Nous étudions la façon dont les praticiens des « métiers de l'humain » (Education-Formation-Médiation-Soins) sont confrontés à la construction de savoirs, de compétences, au « faire apprendre », à travers des nouveaux dispositifs, dans des contextes et territoires différents. Nous accompagnons également les transformations et les évolutions professionnelles en tenant compte des avancées scientifiques ; en se formant avec la recherche (la didactique de l'information-documentation et le savoir de

¹⁵ Dossier de veille de l'ifé réalisé par Claire Ravez (chargée d'étude). *Former à enseigner : activité(s), mutations, tensions*, n°143, mai 2023.

¹⁶<http://www.cnesco.fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deducation/>

¹⁷ In Frisch, Muriel (2016). (Dir.). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris : L'harmattan, p.56.

l'information sont ici précieux), en tenant compte du parcours de chacun dans une perspective assumée de didactique curriculaire où la visée à plus ou moins long terme est fondamentale.

Nous distinguons plusieurs significations de ce que l'on peut considérer comme un « champ » : « champ conceptuel » au sens de fournir un cadre permettant de comprendre les filiations et les ruptures entre les connaissances (Vergnaud) ; « champ professionnel » au sens où une discipline comme l'Information-Documentation (et EMI) se constitue pour nous aussi en fonction de l'activité professionnelle réelle, c'est un secteur d'activité qui a ses particularités ; « champ disciplinaire », dans la mesure où plusieurs disciplines peuvent intégrer un même champ : bibliographie, bibliothéconomie, information, documentation etc.). (Frisch, 2016, p.38).

Nous mettons en œuvre un travail en intelligence collective, co-disciplinaire avec différentes catégories socio-professionnelles dans les métiers de l'humain¹⁸ (médecine, santé-infirmiers, éducation, formation et cadres...).

Dans nos recherche(s), il s'agit d'approcher la question des rapports aux savoirs en reconnaissant des formes de savoirs plurielles : les savoirs académiques, experts, professionnels, de vie, d'action, émergents, politiques, institutionnels, d'inclusion, réflexifs, numériques, visibles ou invisibles, vivants et en mouvement...et en les caractérisant du point de vue de leur recours dans et pour l'activité professionnelle et de leur évolution propre.

Ce que nous apprend notre expérience d'élaboration d'une didactique de l'Information-Documentation

Le développement d'une culture info-documentaire de la maternelle à l'université¹⁹ n'est toujours pas considéré comme une nécessité par tous ; quand elle l'est, elle reste difficile à mettre en œuvre. Pourtant : dès l'étude du manifeste *Qu'est-ce que la Documentation ?* de Suzanne Briet (1951), dans le prolongement du *Traité de Documentation* publié par Paul Otlet (1934), beaucoup d'éléments constitutifs d'une théorie, d'une épistémologie de la Documentation sont posés.

Un modèle didactique fondé sur des pratiques de recherche et une « discipline interdisciplinaire »

Nos premières recherches en didactique des disciplines (2001-2006) et plus particulièrement de la documentation ou information-documentation ont contribué dans le collectif CIVIIC à reprendre la question de l'interdisciplinarité qui tiennent compte du caractère incontournable de la spécialisation disciplinaire et donc la caractérisation d'un savoir de l'information pour la documentation à l'école. Nous avons développé l'idée que les apprentissages correspondent plus à des transformations intellectuelles à opérer plutôt qu'à des acquisitions, que cette discipline fonctionne plus avec des objectifs « en tête » plutôt qu'« en liste ». L'information-documentation se construit par la multitude de pratiques qu'elle met en œuvre. Parmi les savoirs qui la caractérisent, il y a le savoir que nous avons qualifié de « savoir interdisciplinaire » et qui se traduit par un ensemble de compétences à intégrer dans les curricula, par exemple : « établir des liens entre les informations de champs différents », « mettre en comparaison une notion réutilisable dans différents champs disciplinaires », « mettre en relation plusieurs disciplines en établissant des liens de complémentarité, de coopération. ». Nous avons conçu l'Information-Documentation comme un nouveau champ d'étude et de recherche au

¹⁸ Paragot, J.-M. formateur clinicien, articule depuis 2009 l'expression « métier de l'humain » et celle de « métiers impossibles » notamment en référence aux travaux de Fain, Cifali, Enriquez, Cournut (1987).

¹⁹ Frisch, M. (2015-2016). *Articulation et complémentarité des équipes pédagogiques et des services de documentation au cœur de la transformation pédagogique*, contribution au rapport de l'étude réalisée par le LISEC pour la MIPES-DGESIP. Rapport Coordonné par Saeed Paivandi, laboratoire LISEC.

confluent des sciences de l'information, de la communication, des sciences de l'éducation et pratiques de formation, en nous demandant si la puissance de l'information-documentation n'était pas d'être une « discipline interdisciplinaire et pratique » qui contribue aussi à la mise en place d'une nouvelle posture professionnelle à l'articulation de la recherche et de la formation. Au fil du temps nous avons appréhendé l'information-documentation comme une discipline et un champ d'intervention permettant de former à la recherche et par la recherche. (Frisch, 2012, p.245 ; 247).

L'Information-Documentation a un rôle très important dans le développement d'une démarche de questionnement, de réflexion, de construction, de réflexivité avec les sujets, les apprenants, ce qui n'est pas tellement accentué dans la circulaire de missions des professeurs-documentalistes²⁰, ni dans les différents rapports énoncés qui ont privilégié ces derniers temps l'informatique, le numérique et les médias. Le document est bien un média parmi d'autres mais l'Information-Documentation est une activité professionnelle qui a aujourd'hui une épistémologie, une didactique, des sciences de référence, ce qui va bien au-delà des entrées : document, information, médias, ressources. Elle est vectrice de médiations et contribue à des constructions de savoirs par les pratiques de recherche et les évolutions technologiques. Avec les évolutions numériques et des webs (du web sémantique au web social) tout fait trace. Cela révèle des nouvelles formes de l'activité humaine et par là-même aussi info-documentaire²¹.

Nous avons démontré que la didactique de l'Information-Documentation « en situation » prend appui sur « le dynamogène » que constituent la recherche et le projet. Elle peut consister à s'en décaler de manière métacognitive pour identifier ce que l'on apprend en cherchant, en faisant ; pour extraire des « savoirs authentiques ». Des « savoirs authentiques », c'est-à-dire : qui émergent et se constituent au fur et à mesure de la recherche, qui tiennent compte de la source originelle, originale, et qui ne sont pas forcément routinisés, ni anticipés. Ils peuvent se situer entre des savoirs théoriques (formalisés, épistémiques, curriculaires) et des savoirs pratiques (savoir-faire, d'action).

Cette didactique de l'Information-Documentation est amenée à intégrer des tensions actuelles de natures différentes.

Tension « représentation »/ « comportement et prédiction »

Cardon (2005)²² nous explique qu'avec le développement des réseaux sociaux c'est un modèle de l'autorité qui a été produit par l'uniformité « J'aime ce document ». Il permet à n'importe qui de participer au classement. C'est la compétition de la réputation. Il s'agit de mesurer les comportements et moins les représentations. C'est une vision comportementale : « c'est toi qui nous intéresse avec tes traces ». Il s'agit de mettre au jour les corrélations pour prédire, c'est l'ère de la prédiction. Nous sommes passés d'un modèle de représentation à un modèle de prédiction avec les algorithmes. Nous ne sommes plus sur un modèle explicatif. D'un point de vue didactique : l'apprentissage par exploration, c'est un apprentissage sans prédiction. Cela a donc des incidences sur la façon d'enseigner, de former.

Tension « IA Génératives comme ChatGPT » et « les moteurs de recherche de type Google »

²⁰ <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>

²¹ Voir la thèse que nous avons encadrée soutenue le 18 décembre 2023 à l'URCA de Madame Victoria Pfeffer-Meyer intitulée « Contre-transposition didactique : identifier et caractériser des savoirs issus du « Faire-Ecrit » des professeurs-documentalistes » et soutenue le 18 décembre 2023 à l'URCA.

²² Cf Dominique Cardon *A quoi servent les algorithmes* ed. du Seuil

Cf entretien avec le journaliste lors d'une émission sur France culture La suite dans les idées 24 avril 2016.

Récemment, avec le robot conversationnel Tchat GPT en Intelligence Artificielle c'est une nouvelle révolution technologique qui arrive sur le devant de la scène pouvant remettre en cause l'intérêt de la pluralité des moteurs et méta moteurs de recherche. Puisque l'on suppose que l'IA sous cette forme devient capable d'avoir réponse à tout avec tous les dangers pour la liberté et l'expression de l'humain que l'on devine. De nombreux films d'anticipation en nous projetant dans un avenir qui est devenu aujourd'hui présent nous invitaient à cette prise de conscience. Les milieux de l'éducation, de la formation lancent aujourd'hui des projets de recherche autour de cette question. Nous participons également à une recherche dans le Grand Est²³ pour faire un état des lieux de pratiques professionnelles avec ces nouvelles possibilités. Il s'agit de contribuer aux réflexions sur les évolutions technologiques, numériques au service de l'humain sans qu'il perde sa capacité de réflexion et la motivation d'entreprendre et de se mettre à l'épreuve lui-même.

Apports de nos travaux pour la recherche et la formation.

Des formes, des réalisations comme autant de résultats de recherche, de manifestations du changement en cours.

Nous pouvons à ce jour réinvestir nos résultats de recherche en didactiques et faire des propositions concrètes pour contribuer de façon transverse à l'évolution des pratiques professionnelles dans les métiers de l'humain sans renoncer aux questions de rapports aux savoirs et de la multiplicité des savoirs dans les dispositifs de formation. Nous intervenons dans des contextes et des environnements professionnels variés en construisant des savoirs avec les professionnels dans des parcours de formation pour les métiers de l'humain.

Transposition et contre transposition au centre de nouvelles recherches en cours (transmission, appropriation)

Nous utilisons un modèle didactique qui repose sur un double mouvement de transposition et de contre-transposition.

La « contre-transposition didactique » permet « d'appréhender le milieu comme générateur de savoirs et de pratiques ». Alors que la transposition procède à « un ensemble de transformations adaptatives des savoirs de références, à un travail d'appropriation des éléments théoriques pour agir dans la pratique » (Frisch, 2016). Le travail de didactisation par contre-transposition se réalise à partir des pratiques et des activités menées dans une organisation professionnelle. Elle implique de tenir compte des savoirs extraits à partir de l'activité « réelle » et analysée des professionnels. (Frisch, 2016).

Ce processus de didactisation nécessite d'analyser les savoirs et les rapports aux savoirs en jeu dans les pratiques professionnelles, les problèmes rencontrés, les questions soulevées en cours d'action et d'activité. La contre-transposition permet d'élaborer des savoirs à condition d'analyser le faire et le dire des acteurs en référence à différentes situations singulières mobilisatrice de travail.

Elle consiste également à construire des formes de conceptualisation qui proviennent de la complexité inhérente à la pratique, à l'activité professionnelle au sein d'une organisation.

Plusieurs de nos doctorant(e)s mettent à l'épreuve ce mouvement de contre-transposition. Nous avons évoqué la thèse soutenue le 18 décembre 2023 de Madame Victoria Pfeffer-Meyer intitulée « Contre-transposition didactique : identifier et caractériser des savoirs issus du « Faire-Ecrit » des professeurs-documentalistes ». Cette dernière avec une l'étude des écrits professionnels sur les blogs a cherché à savoir par exemple si les professionnels par leurs traces proposent des analyses en tenant compte du réel de l'activité.

²³ « GTnum » qui traite de l'usage des IA génératives et des grands modèles de langage conversationnels et/ou multimodaux dans les écoles et lycées du Grand-Est (IA2GE)

Nous pouvons aussi évoquer la thèse en cours de Madame Christel Poher qui étudie des complexités du métier de clown en établissement de soins.

Espace de vulgarisation et de production des savoirs par un travail collaboratif, pluricatégoriel et en intelligence collective : la plateforme IDEKI « Didactiques et Métiers de l'humain »

Dans le réseau IDEKI signifiant « ouverture » (en Basque), et, avec la plateforme IDEKI²⁴, nous avons développé une approche d'intelligence collective, exigeant des compétences, de collaboration, de coopération, de co-élaboration. Nous avons mis en place un écosystème qui permet différents styles d'écritures (celle de chercheurs, de praticiens, d'étudiants), dans le respect de l'énonciation du contexte de travail et du droit de l'auteur. Dans le respect également de la loi RGPD, chaque auteur assume sa trace dans le respect de la protection des données des personnes et en évitant de fournir « des « données identifiantes ».

Navarro (1990) a insisté sur l'importance du « partage des connaissances, des représentations et des références communes pour collaborer dans l'action ». Pour Levy (1997), l'intelligence collective est une intelligence qui est diffusée partout, constamment valorisée, coordonnée en temps réel, et qui conduit à une mobilisation efficace des compétences ». Avec l'arrivée d'internet nous avons pu développer cette forme d'intelligence collective. Dans son livre intitulé *L'intelligence collective, la révolution invisible*, Noubel (2004) lui, a insisté sur l'importance pour notre société des apprenants et même des gouvernements de ne pas se limiter à "l'intelligence collective pyramidale ». C'est aussi notre point de vue. L'intelligence collective se manifeste sous différentes formes (Arnaud et Caruso Cahn, 2019, p.15) : une forme d'intelligence coopérative, c'est-à-dire une organisation collective du travail dans laquelle les buts sont communs mais les tâches sont réparties et d'autre part, une forme d'intelligence co-élaborative caractérisée comme le fruit d'une innovation menée collectivement et qui conduit également à l'émergence de l'intelligence collective.

En fondant le réseau IDEKI²⁵, nous visions à travers des processus de partage, d'échange, et de création, à valoriser les métiers de l'humain et permettre à tous les acteurs impliqués dans l'*Ecole* (de la maternelle à l'université) de développer des pratiques en transformant les objets de recherche en objets de formation et des objets de formation en objets de recherche. Le projet de construction de la plateforme a permis de réaliser du développement ergonomique des espaces d'IDEKI, de créer des contenus numériques, d'impulser un fonctionnement en communauté de réseau. En lien avec la plateforme, le réseau IDEKI a organisé dans le même temps des colloques scientifiques. Le projet de recherche repose sur une distribution croisée des recherches, un dépassement de clivages catégoriels et institutionnels par des objets de recherche en commun, par exemple : émergences, cheminements et construction de savoirs.

La mise en place du wiki IDEKI et le développement de la plateforme a été l'occasion d'un travail autour de l'intérêt et des limites actuels dans l'utilisation de cet outil ; de l'importance de l'organisation des données, des documents, de ressources déposées ou produites par ceux qui les exploitent. Nous avons fait le choix de privilégier des documents. Nous avons d'abord utilisé la technologie wiki qui a permis le dépôt de documents assez facilement, la construction collective de savoirs. Il a offert la possibilité d'une structuration originale, d'ajouter des méta-données (wiki sémantique). Plusieurs stratégies d'utilisation étaient possibles : onglet recherche, par les espaces, par des événements annoncés à la communauté. Il s'est agi de réfléchir à la mise en place d'un dispositif constructiviste, de type web 3.0 (Trestini, M., Lemire, G., 2010).

²⁴ L'espace numérique d'intelligence collective du réseau IDEKI Disponible à l'adresse : <https://ideki.org/>

²⁵ Frisch, M., Paragot, J.M. et al. 2009.

Nos investigations se sont également appuyées sur la plateforme IDEKI pour explorer les pratiques d'acteurs divers dans des situations d'exercice professionnel ou d'apprentissage.

Le dispositif repose depuis l'origine sur un espace hybride et structuré, une manifestation bi-annuelle : colloque, journée d'étude bi-annuelle, un projet de recherche qui évolue, une ligne éditoriale, un réseau coopératif (professionnels, chercheurs, étudiants).

Le processus de didactisation peut permettre de poser la question de la capacité professionnelle d'adapter ses pratiques aux contextes et situations dans lesquels l'activité se déroule, dans une organisation apprenante. Cette adaptation répond à la nécessité de mettre au premier plan les méthodes de travail collectives et collaboratives dans la pratique. La matrice didactique se forge par les interactions entre les acteurs impliqués. Nous avons produit un conceptogramme²⁶ avec des concepts ayant émergé au cours des recherches avec le réseau IDEKI.

Nouvelle proposition méthodologique pour les recherches de type recherche-action, recherche-action-formation- recherche-intervention, recherche collaborative et des regards croisés

Au cours de nos travaux nous mobilisons plusieurs domaines et champs de connaissances. Ils impliquent des démarches et des méthodes utilisées dans le cadre de l'enseignement, de la formation, et de façon plus vaste dans les « Métiers de l'humain ». ²⁷ Ils tiennent compte du « réel » de l'activité, des parcours, du développement individuel et de l'accompagnement en formation et en recherche, des pratiques sociales et des contextes sociétaux. Nous procédons à un mouvement de théorisation avec les acteurs concernés en essayant d'élucider la nature de ce qui a été mis en œuvre au niveau des apprenants et au niveau des formateurs en rapport à des situations de formation. Il s'agit d'appréhender certains degrés de cohérence entre les objectifs poursuivis en formation et les pratiques effectives, dans un souci d'efficacité. Deux concepts en lien avec ces méthodes sont caractérisés : « objets interfaciel » et « focus nodal ». (Frisch, 2014).

À la différence d'autres formes de recherche la recherche-action « *demande aux acteurs de participer activement avec les chercheurs à la conduite de la recherche du début (problématique) à la fin (résultats)* ». (Delmège, s.d).²⁸ Or dans certains cas les acteurs sont très présents (Réunion de lancement de la recherche, réunion de régulation, envoi de nombreux documents, envoi de compte-rendu de réunion, mise à disposition de matériaux...) mais pas forcément impliqués de bout en bout dans la construction et la problématisation de la recherche. Cela étant s'il s'agit d'une recherche sur et pendant l'action et que l'objectif de compréhension et de transformation de l'activité décrit par Astolfi dès 1993, est bien présent, on est dans cette forme de recherche.

Certaines de nos recherches sont envisagées plus comme une recherche collaborative et participative. Nous entendons la science participative, collaborative dans le sens où des acteurs professionnels participent à l'élaboration des connaissances. Cette forme de recherche mobilise un réseau d'acteurs et de groupes professionnels pluri-catégoriels. La démarche collaborative nous amène à poser des regards pluriels, multi référencés (Ardoino, 1993) sur les objets au travail. Elle est de nature compréhensive, car nous cherchons à rendre explicite le sens que les individus donnent à leurs actions en lien avec des pratiques et des situations professionnelles d'éducation et de formation,

²⁶ Disponible à l'adresse : https://ideki.org/wp-content/uploads/2022/06/IDEKI_CONCEPTOGRAMME_072022.pdf

²⁷ Orientation développée avec le réseau IDEKI dès 2009 et conceptualisée avec Jean-Marc Paragot notamment dans les actes du premier colloque organisé par IDEKI qui s'est déroulé en 2012 et valorisé dans Frisch, M. (Dir.). (2013). *Didactiques et métiers de l'humain et de la relation*. Paris : L'harmattan.

²⁸ Delmège, Alexis (s.d.). La recherche-action utilisée par l'OVSM de Genève.

des phénomènes de transposition et de contre-transposition et elle s'ancre sur des formes de complexité²⁹.

Professionalisation et développement professionnel : l'expérience d'accompagnement de collectifs professionnels en posture de recherche et en contre-transposition

Par exemple en accompagnant une recherche-action-formation hybridée avec les Infirmières de l'éducation nationale. Nous avons mené un travail en contre-transposition au carrefour des pratiques professionnelles de la formation et de la recherche à partir du développement des Ateliers d'Analyse de Pratiques Professionnelles. Pendant le temps de confinement de mars à mai 2020 des professionnelles volontaires ont été mobilisées hors éducation nationale (EHPAD, Services hospitaliers, maisons d'accueil spécialisées). Il a fallu se préparer à la fin du confinement sans perdre ce qui venait de se construire. La conseillère technique auprès de la Rectrice a recueilli 21 traces d'expériences élaborées par les professionnelles concernées. Trois moments institutionnels ont été programmés et conçus de façon hybride : le recensement, la découverte, le décodage et l'analyse des textes qui ont été réalisés en visio puis combinés à des temps de présence. Une organisation en 4 binômes a été réalisée à distance pour réfléchir au travail de catégorisation. Une cellule d'écoute des professionnelles a été organisée (groupe de 10 personnes) pour chaque séance de travail, quatre sessions de trois heures chacune. Dans la cellule d'écoute, un scénario prévu avec respect de quatre périodes : présentation de la rencontre et les conditions particulières de fonctionnement liées à la Covid-19, point local sur le fonctionnement de chaque atelier, enfin les professionnelles notent les demandes de formation en lien avec la poursuite d'ateliers de développement de la réflexivité. Les échanges ont été enregistrés puis restitués aux participants afin qu'ils puissent avoir accès à leur réaction en « après-coup ». Les retours d'expériences ont été classés en trois thématiques *Engagement, Reconnaissance, Portage ou Soutien* (Fonction Phorique chez Pierre Delion, 2018). *« Le portage est, de ce point de vue, un organisateur psychique de la qualité des interactions bébé-parents. »* Les supports de communication numériques et à distance ont permis de respecter les « gestes barrières » liés au confinement sans se substituer aux relations humaines. Ils ont aussi obligé à développer des formes de recherche aux temporalités adaptées aux exigences singulières, sociales ou professionnelles. Les encadrants de cette recherche-action-formation ont contribué par leur accompagnement expert à transformer le travail d'atelier avec une présence incarnée et influente à une forme virtuelle et partielle (désincarnée) de relation à distance. La professionnalisation des infirmières scolaires s'appuie progressivement sur davantage de savoirs savants par un jeu d'allers-retours didactiques entre les savoirs dans l'action et les savoirs sur l'action, de l'action.

Transfert d'un concept émergent en recherche « efficacité réflexive » pour lire et analyser les pratiques professionnelles en formation

La réflexivité et la réflexion sont des concepts très présents dans la formation professionnelle et qui ont évolué au fil du temps. Au cours de nos travaux, nous avons fait émerger celui « d'efficacité réflexive » (Benabid-Zarrouk, 2015).

Nous avons mis au jour 12 indices « d'efficacité réflexive » (Frisch, 2016, p.56). Nous accordons beaucoup d'importance aux émergences entendues au sens (d'éclosion, d'innovation, de création, de moment inédits consacrés à la caractérisation de savoirs, de pratiques, d'activités, de dispositifs, de modèles, d'espaces, de mots-concepts...)

Nous avons fait ressortir des manifestations d'« efficacité réflexive » qui dépassent une logique stricto sensu d'application de compétences. Les acteurs sont ainsi conviés par les travaux en didactique(s) à « entrer » dans le processus de conception d'un travail « pour eux-mêmes » et « pour autrui », en

^{29 29} Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Ed. Seuil, 158 p.

réfléchissant aux différentes façons d'agir, en créant, en innovant. Chaque exemple marque le lien entre « savoir d'expérience », « savoir expérientiel » (né dans l'expérience du vécu), « savoir d'expérimentation », « savoir-concept » pour cheminer vers des formes d'efficacité en formation par le questionnement, la réflexion, l'analyse ; par le retour sur l'activité, sur la pratique, « le faire », au service des apprentissages et de leur appropriation.

Transfert d'une méthode pour penser, lire et interpréter des situations professionnelles en lien avec des pratiques professionnelles

Nous avons développé peu à peu une méthode (Frisch, 2016, p.73-74) qui consiste à instaurer :

- une « temporalité de la recherche » (prévoir et organiser des temps de regroupement de recherche),
- des « moments d'émergence » (laisser émerger les savoirs, les expériences, les problèmes professionnels...),
- des temps d'action, de formation, de compréhension
- de mise en place de « feed-back » réguliers avec les professionnels sur : les problèmes professionnels, les prises de conscience, le sens et la récurrence de certains mots dans les interactions verbales que nous appelons « mots concepts » dans le cours de la recherche, de cadrage théorique,
- d'intégration de concepts didactiques qui peuvent servir les analyses, et, aider à la construction de savoirs,
- de repérage de « situations mobilisatrices de travail » c'est-à-dire qui fassent sens et qui puissent être analysées et constituer des références pour procéder aux recherches,
- de dégagement de critères d'intelligibilité de l'activité, des pratiques « du Faire »,
- de production et la communication en impliquant les participants à la recherche,
- d'évaluation collective, sociale et professionnelle de l'action.

La dimension éthique dans nos recherches

Nous défendons l'idée des singularités irréductibles à des formes de généralisations voire de normalisation. Le chercheur en accompagnement garantit le cadre éthique³⁰ et développe un contrat de confiance avec les professionnels. Un temps est consacré à l'instauration des modalités de travail qui vont s'établir pour la recherche et à la connaissance des lois en vigueur qui régissent cette activité de recherche en sciences humaines, en éducation, en formation.

L'expérience de réalisation du Parcours original de Formation IDEMIH à l'INSPE de Reims

Formation à l'esprit critique

L'expérience de réalisation du Parcours IDEMIH : un dispositif de formation hybride qui se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif est hybride parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation." (Charlier, Deschrivier et Peraya, 2006).

³⁰ In Frisch, Muriel (2021). Intelligence collective et mouvement de contre-transposition. *Revue annuelle de l'AFIRSE-section française Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*. N° "Epistémologie et éthique. Entre sciences de l'éducation et praxis pédagogiques", sous la Direction de Cédric Prévot dans l'année de la recherche en sciences de l'éducation. p.149-163. Disponible à l'adresse : <https://www.decitre.fr/revues/l-annee-de-la-recherche-en-sciences-de-l-education-2021-epistemologie-et-ethique-9782343255545.html>

Une intégration de plus en plus étroite de l'enseignement en présentiel et de l'enseignement en ligne a été questionnée dans le réseau Ideki (Ambert, in Frisch (Dir.) (2018) *Construction de savoirs et de dispositifs*).

Nous avons privilégié les dimensions : les sciences de l'éducation et de la formation et ses didactiques, l'intersection SIC et SEF, les pratiques collaboratives et collectives, les médiations humaines, techniques-numériques et scientifiques. Une dimension humaniste et critique, afin d'interroger les pratiques professionnelles, didactiques et sociétales intégrant de l'information-documentation et du numérique. La dimension professionnelle par le développement de compétences en matière de formation et d'accompagnement et exigeant une pratique réflexive, analytique et évolutive avec des outils conceptuels et didactiques. Nous avons proposé une forme d'alternance : synchrone³¹/asynchrone³², une co-modalité systématique dans le cadre des interventions en présentiel.

Distance, influences en formation dans des environnements numériques

En interrogeant l'équipe pédagogique pendant la période du tout à distance pour appréhender l'impact du distanciel récurrent pour certains étudiants en 2021, les réponses suivantes ont pu être listées par notre collègue³³ :

« *Premier îlot d'expérience* »

« Un relation à la fois de distance et de proximité quand on est en petit groupe », la présence des étudiants sur des sites distants n'est pas forcément un obstacle à la réussite », « je pense que ça fonctionne car on a la chance d'avoir des promotions très réduites et que l'on peut ainsi faire un suivi individualisé », « il manque la relation incarnée, mais une vraie relation de travail peut être développée, à condition que l'Autre accepte de parler », « ce n'est pas évident au début d'instaurer un climat de confiance, d'oser parler, d'oser se voir ».

« *Deuxième îlot d'expérience* »

« On peut aller chercher l'Autre par la voix, c'est plus difficile par la Posture, le geste qu'en présentiel », « Ce qui est intéressant c'est l'implication de chacun dans le travail accompagné, à différents niveaux : la parole, l'écriture (tchat), le partage d'un document, d'une trace », « les étudiants décrochent moins quand ils sont plusieurs sur le même site », « ...le travail de co-construction et d'intelligence collective qui se met en place petit à petit... ».

L'expérience de réinvestissement d'une forme de complexité dans le cadre du laboratoire et du projet de la Maison des SHS

Pluralité des professionnels engagés dans les réalités sociales et besoins sociétaux (nutrition, santé publique, formation, éducation) vers des formes de co construction en intelligence collective

La recherche en lien avec le projet EvalNuts « Nutrition et Sensorialité » a été menée par un collectif de chercheur(e)s en didactiques au laboratoire Cérep³⁴ dans l'orientation scientifique du thème 1 *Epistémologies, didactiques et interdisciplinarité*. Elle est intervenue au niveau régional dans la Région

³¹ Synchrone : au même moment pour tout le monde

³² Asynchrone : l'inverse

³³ Pierre-Yves Conan MCF SIC et co-directeur jusqu'à la rentrée 2023 avec nous du parcours IDEMIH : Information-Documentation-EMI (Education aux Médias et à l'Information) Intelligence collective pour les métiers de l'humain Disponible à l'adresse : <https://www.univ-reims.fr/inspe/master-meef/mention-2nd-degre/parcours-idemih.25469.42818.html>

³⁴ Centre d'étude et de recherche sur les emplois et les professionnalisations

Académie grand Est, dans l'académie de Reims Champagne-Ardenne en partenariat avec l'éducation nationale, le CHU de Reims, la Maison de la nutrition³⁵ et un financeur privé (de la filière du lait). L'objectif essentiel des intervenants a été de contribuer à la diminution des inégalités sociales de la santé sur ce territoire ample.

Transposition et contre transposition sur le temps long d'une expérimentation accompagnée visant le changement (RAF/RIF...) confrontées aux différentes temporalités

Cette recherche multimodale et multi partenaires a fait intervenir un réseau d'acteurs et de groupes professionnels pluri-catégoriels. Le public cible est les enfants de 3 à 11 ans, les actions ont été programmées pour eux. Différents environnements ont été concernés, ceux auprès des enfants : les crèches, les écoles (maternelle et élémentaire), les cantines, le péri (garderie) et l'extra-scolaire (centre de loisirs). Ceux des intervenants au travail en formation, en animation, en accompagnement. Plusieurs types de réseaux sont interpellés : réseaux d'établissements : écoles, péri-scolaire, cantines..., réseau de sites : communauté de communes Argonne Ardennaise, Romilly, Vitry-Le-François (un quartier), réseaux de partenaires impliqués dans le projet : URCA, Cérep, CHU, Maison de la nutrition, Communauté de communes. Elle a démarré dans le contexte de la pandémie de la Covid 19 et des confinements successifs imposés. Il a donc fallu adapter certaines attentes initiales en lien avec l'équipe de la Maison de la Nutrition.

Emergences de savoirs construits à partir des pratiques éparpillées et variées des professionnels engagés

Cette recherche consiste en l'évaluation d'une ingénierie de formation mise en œuvre par des experts diététiciens, personnel administratif de la Maison de la Nutrition (MdN) à destination des publics scolaires. Les chercheurs ont cherché à comprendre les expériences d'éducation nutritionnelle, alimentaire, sensorielle et au goût sur les terrains ciblés en tenant compte d'un concept mobilisé par l'équipe, celui de tridimensionnalité en éducation alimentaire (Bertin, 2020). Ils ont analysé le dispositif proposé aux acteurs, l'organisation du travail et des formes d'intelligence collective, certaines conceptions de professionnels, les cheminements d'acteurs et des types de savoirs impliqués, la transférabilité et la mise en pratique du concept. À partir de méthodes mixtes : pré-questionnaires, post-questionnaire, captations audio, et, vidéo, d'entretiens.

Territoires Apprenants, Complexité et Réseaux

La première complexité de cette recherche est liée d'une part au fait qu'elle doit tenir compte de la pluralité des acteurs financeurs et décideurs. La seconde complexité est inhérente à la recherche en elle-même. Les chercheurs sont confrontés à l'implication d'une multitude d'acteurs, à des représentations, des croyances, des attentes très différentes, en lien entre autres, avec une évaluation préalable de la formation par un cabinet extérieur, à partir de laquelle l'ARS avait fait des préconisations d'amélioration. De plus, les chercheurs ont dû appréhender rapidement de nombreux documents et de nombreuses informations liées au dispositif d'intervention.

En conclusion

Nous pouvons réaliser à travers cette communication différentes formes de complexités, d'interdépendances et d'efficacité réflexives pour agir en éducation, en formation, et produire du développement professionnel en recherche et par la recherche. Avec des modélisations (Transposition-Contre-transposition), des concepts innovants (captations didactiques, efficacité réflexive); des méthodologies (Emergences, cheminements et Constructions) scientifiques,

³⁵ 4 participants (3 décideurs impliqués + 1 agent administratif)

analytiques et inédites. A travers différents systèmes et dispositifs proposés : dispositifs complexe, en réseaux (IDEKI), et, parcours novateurs sans renoncer à la mise en place d'un développement de l'esprit critique (IDEMIH).

Avec une éthique, une philosophie une ligne éditoriale. Quelle que soit la situation, les humains sont en interaction avec leurs milieux, entre eux, et, nous relient les éléments. De nombreuses recherches en éducation et en formation peuvent être mobilisées pour permettre de la professionnalisation, du développement professionnel dans des formes complexe et avec une épistémologie constructiviste.

Bibliographie

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation-analyses*, n°25-26, p.1-13.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF
- Astolfi, J.P. (1993). Les trois paradigmes pour les recherches en didactique, *RFP*, avril-mai-juin, n°103, p.5-18.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. Paris : ESF
- Bolle De Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance*. Paris : L'Harmattan, Tome 1.
- Briet, S. (1951). *Qu'est-ce que la Documentation ?* Paris : Edit.
- Cardon, D. (2005). *A quoi servent les algorithmes*. Paris : ed. du Seuil
- Delion P. (2018). *Fonction phorique, holding et institution*. Érès, « Thémapsy ». DOI : 10.3917/eres.delio.2018.01. URL : <https://www.cairn.info/fonction-phorique-holding-et-institution--9782749258553.htm>
- Frisch, M. et Pfeffer-Meyer, V. (Dir.). (2021). *Rapports aux savoirs, intelligence collective et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan. Extraits disponibles à : <http://liseuse.harmattan.fr/978-2-343-24936-0>
- Frisch, M. (2022). « Hybrider sans déshumaniser dans les métiers de l'humain et les recherches en sciences de l'éducation et de la formation pendant le confinement », in Bost, F. ; Delettre, P. ; Odou., P. ; Ranvier, A. ; Thuriot, F. (dir.), *Les épidémies au prisme des SHS. De quelles crises les épidémies sont-elles porteuses ?*, Editions des archives contemporaines, France, (pp. 239-250), DOI : <https://doi.org/10.17184/eac.6010>
- Frisch, M. (2021). Intelligence collective et mouvement de contre-transposition. *Revue annuelle de l'AFIRSE-section française Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*. N° "Epistémologie et éthique. Entre sciences de l'éducation et praxis pédagogiques", sous la Direction de Cédric Prévot dans l'année de la recherche en sciences de l'éducation, (pp.149-163). Disponible à l'adresse : <https://www.decitre.fr/revues/l-annee-de-la-recherche-en-sciences-de-l-education-2021-epistemologie-et-ethique-9782343255545.html>
- Frisch, Muriel. (2020). *Didactique de l'Information-Documentation et développement d'une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective...*Paris : L'harmattan. (Préface de Richard Wittorski).
- Frisch, M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris : l'harmattan. (Préface de Rosine Galluzzo-Dafflon).
- Legroux, J. (J.-M.). « De l'information à la connaissance », *Mésonnance*, 1, IV.
- Monteils, J.M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Maurecourt, Ed. Uiversitaires-UNMFREO.
- Frisch, M. (2014). « Les méthodes de regards croisés en formation : l'exemple d'un dispositif en information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation ». *Recherches en Didactiques*, n°18, p.57-77.
- Frisch, Muriel. (2012). *Didactique de l'information-documentation : enjeux de professionnalisation*. (pp. 240-241). Chapitre Approches interdisciplinaires et intelligibilité des contenus Coordonné

- par Marie-France Bishop. In : Elalouf, Robert, Belhadjin&Bishop (2012). (Dir.). *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Belgique : de boeck. (Préface de Gérard Vergnaud).
- Jorro, A. (2008). La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun: valeurs, références, exigences. Français, Langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants? Actes du colloque de Lyon, 12-14 mars 2008. Disponible sur: <http://www.ife-ens-lyon.fr>. (Consulté le 8 septembre 2015).
- Martinand, J.-L. (1989). Pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation*, n°2, p.23-29.
- MEN-France. (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république, circulaire n°2013-595, JO, 8 juillet.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : éd. du Seuil.
- Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. In: Chimères. *Revue des schizoanalyses*, N°5-6,1988. pp. 1-18 ; doi : <https://doi.org/10.3406/chime.1988.1060>
- OCDE. (2000). La littératie à l'ère de l'information. Disponible à l'adresse: <http://www.oecd.org/fr/Education/etudes/pays/39438013.pdf>
- Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. En ligne: <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-a-bou-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Le Bas, Alain. (1995). De la gymnastique sportive à l'activité gymnique en éducation physique. Une recherche d'ingénierie didactique au cycle des apprentissages fondamentaux à l'école primaire. Thèse sous la direction de monsieur le professeur Jean Guglelmi.
- Otlet, Paul. (1934). *Traité de Documentation. Le livre sur le livre. Théorie et Pratique*. Bruxelles : eds. Mundaneum.
- Trestini, M. Lemire, G. (2010). Environnements constructivistes d'apprentissage : quand les activités collectives et individuelles permettent aux apprenants de construire leurs connaissances. *Education Canada*, 50 (1), p.56-60.
- Mahyeux, D. (2021). "Entre ombre et lumière, l'esquisse d'une épidémie", dans *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, HS, Covid 19. Retour d'expériences dans le champ de l'enfance et de l'adolescence, n°1, (pp.19-48), Paris : l'harmattan.
- Paragot, J.-M.. (2020). *Chroniques du confinement : Du soi professionnel confiné au soi personnel continué*. Paris : l'Harmattan.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>