

***Le modèle comme outil de synthèse
en recherche interdisciplinaire.
Une expérimentation avec le schéma d'Engeström***

Anne Farisse Boyé, Docteure en Sciences de l'information et de la communication

Université Paul-Valéry, Montpellier 3, France

Résumé

Après une recherche qualitative sur les définitions du terme synthèse, les diverses acceptions utilisées dans notre pratique de recherche – expérimentation en milieu scolaire conduisant à la réalisation d'un dispositif – sont caractérisées de façon à voir comment faire face à l'hétérogénéité des différents systèmes et synthétiser nos démarches. Cette caractérisation des orientations – rapprocher, rassembler, etc.– permet de dégager trois situations correspondant à trois activités de synthèse : comme chercheuse associant les Sciences de l'information et de la communication aux concepts et méthodes de Sciences de l'Éducation et de Psychologie, nous devons faire une synthèse de disciplines, donc rassembler et structurer; comme chercheuse de terrain, nous faisons la synthèse entre diverses théories et comme enseignante, nous amenons les élèves à faire une synthèse de résultats. Nous avons représenté ces trois situations en prenant comme outil de synthèse une représentation figurative (schéma d'Engeström sur la théorie de l'activité) dont nous utilisons les fonctions heuristiques.

Mots clés

DISCIPLINE, MODÈLE D'ENGESTRÖM, SCHÉMA, SYNTHÈSE, THÉORIE DE L'ACTIVITÉ

Introduction

Nos activités, qui nous placent dans une double situation de chercheuse et d'enseignante menant un projet collaboratif en lycée, nous conduisent à entrecroiser plusieurs disciplines – Sciences de l'information et de la communication (SIC), Langues vivantes, Sciences de l'éducation (SE), Psychologie – mais aussi plusieurs théories et univers différents. Ceci nous conduit à pratiquer fréquemment diverses démarches synthétiques, selon les moments et les situations : synthèse de documents, de théories, de disciplines, et il a donc été nécessaire d'envisager les définitions du terme pour définir ces différentes pratiques.

Ensuite, en nous plaçant dans une démarche compréhensive, nous avons voulu déterminer s'il est possible de faire des synthèses dans des domaines ayant des

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série « Les Actes » – numéro 27 – pp. 114-130.

LA SYNTHÈSE EST-ELLE POSSIBLE EN RECHERCHE QUALITATIVE?

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2023 Association pour la recherche qualitative

épistémologies, des cadres conceptuels, des méthodes et des langages différents, pour ensuite tenter de proposer une « synthèse de ces synthèses » ou du moins, de suggérer un moyen de comparaison de ces synthèses multiples, en recherchant un dénominateur commun. Pour cela, nous utiliserons une représentation figurative inspirée du schéma d'Engeström, afin de modéliser les démarches et les rendre plus intelligibles.

Définition du terme « synthèse »

Il nous a semblé ne pas pouvoir faire l'impasse sur une recherche de définitions pour préciser ce dont on parle tout au long de notre travail. Nous avons donc mené une recherche qualitative sur les définitions du terme dans différents dictionnaires.

Regard lexical et encyclopédique

La synthèse est un terme qui provient du latin *synthēsis* et dont l'origine la plus ancienne se trouve dans un vocable grec.

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL) fournit un ensemble de significations en fonction de divers contextes. Nous relevons en particulier que la synthèse est une « méthode de raisonnement, démarche de l'esprit qui va des notions ou des propositions les plus simples aux plus complexes » (CNTRL, 2012).

Le terme apparaît aussi dans plusieurs expressions, avec des significations différentes :

- « Synthèse de la thèse et de l'antithèse » : « Proposition, notion nouvelle qui prend en compte et retient ce que contient la thèse et l'antithèse pour les combiner, à un niveau supérieur de compréhension, de connaissance ».
- « Esprit de synthèse » qui consiste à « regrouper des choses différentes au premier abord : acte de l'esprit qui unit diverses représentations, divers sentiments ou diverses tendances pour en faire un **tout unique et organisé** » (Lal. 1968), et débouche sur la *Synthèse mentale* : « Procédé, opération qui consiste à unir, à faire **fusionner** des éléments différents pour obtenir **un tout, un nouvel élément cohérent** ».
- « Faire la synthèse de... » : opération consistant à rassembler des éléments de connaissance sur **un sujet**, une discipline et à donner une vue générale, une idée d'ensemble de ce sujet (*Faire la synthèse d'une époque, dégager une synthèse de l'histoire...*) (CNRTL, 2012).

Un concept documentaire manquant

Un problème se pose néanmoins : le concept scientifique devrait correspondre aux règles des thésaurus et des classifications et être précis, clair, monosémique, univoque. Or, cela ne semble pas le cas ici. On peut donc se demander si l'on se trouve face à un mot polysémique qui recouvre plusieurs concepts ou à un concept à plusieurs niveaux

évoluant en fonction des études faites, ce qui le rend donc dépendant des situations. Ce problème existe, selon nous, dans toute démarche de conceptualisation. Ainsi, Zins (2007a) ne présente pas moins de 130 définitions des concepts « donnée », « information » et « connaissance », rédigées par 45 chercheurs en sciences de l'information de différents pays. De plus, Zins (2007b) fournit aussi 50 définitions des sciences de l'information, recueillies dans un panel identique¹.

Vers une carte de connaissances

Cette recherche qualitative sur les définitions du terme synthèse dans les dictionnaires peut conduire à présenter une carte de connaissances sur la synthèse sur le modèle de Zins (2007c).

En effet, de la même façon qu'il expose une carte de connaissances globale et systématique basée sur dix catégories principales – fondement, ressources, travailleurs du savoir, contenu, applications, opérations et processus, technologies, environnements, organisations et enfin utilisateurs –, nous avons pu exposer huit points qui orientent la définition :

- Éléments de départ (c'est-à-dire fondements) : sont-ils séparés par un processus préalable (antithèse et thèse), simplement épars, ou opposés et contradictoires?
- Intention : veut-on regrouper, juxtaposer, structurer, ou on sélectionne les idées majeures ou l'on présente plutôt une forme réduite de tous les éléments (ce qui se rapproche d'un résumé)?; à partir de deux éléments, veut-on les rapprocher, mais les garder distincts, ou bien aboutir à une unité (fusion), ou encore à un 3^e élément distinct (issu d'une hybridité)?
- Objectif : s'agit-il de réaliser un travail, ou de présenter des idées?
- Environnement : est-il plutôt théorique ou pratique?
- Organisation
- Travailleurs du savoir
- Outils : normes, modèle, schéma...
- Utilisateurs.

Aboutissement de la démarche

Un bilan global permet de distinguer des différences notables d'orientation : selon les cas, il s'agit, en utilisant les actions que nous venons de décrire, de rapprocher (orientation 1), rassembler (orientation 2), regrouper (orientation 3), unir (orientation 4), combiner (orientation 5), concilier (orientation 6), fusionner (orientation 7).

En analysant nos pratiques au regard de ces orientations, nous avons pu dégager trois différentes situations que nous allons présenter.

Trois synthèses pour trois situations

Commençons par exposer le premier cas, directement en lien avec nos recherches en SIC.

Première situation

La première situation s'oriente vers les actions de **rassembler** et **concilier**. En tant que chercheuse (associant les Sciences de l'information et de la communication, discipline pluridisciplinaire et des concepts et des méthodes venant de Sciences de l'éducation et de Psychologie), nous devons faire une synthèse de disciplines (rassembler) au niveau universitaire.

Étant professeur de langues, nous avons au début eu des craintes d'être vue « hors SIC », et trop SE car notre formation et le terrain s'y prêtent. Nous avons donc fait des efforts pour nous recentrer sur les SIC (travail de définition du terme dispositif, lectures à partir d'une bibliographie sur les changements organisationnels, approfondissement de l'aspect collaboratif du dispositif créé avec analyse des interactions) de façon à concilier au mieux ces deux disciplines. En cherchant à définir plus précisément notre posture de recherche et à mieux cerner les différents concepts théoriques rencontrés, nous avons été éclairée par un article de Maryvonne Charmillot et Caroline Dayer (2007), issu des actes du premier colloque international francophone de méthodes qualitatives, organisé par le CERIC et qui s'était tenu à l'Université Paul-Valéry du 27 au 29 juin 2006 sur le thème « Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales ».

Deuxième situation

Notre sujet de thèse conduit à faire la synthèse entre des théories (de l'activité, des pratiques, de la pratique, des usages) : il s'agit de les **rapprocher** malgré leurs différences.

Il amène à étudier nos démarches (au sein de celles des professeurs dans l'Éducation nationale, très sollicités pour le changement, l'innovation) ainsi que celles des élèves (eux aussi sollicités de la même façon) et à réfléchir aux liens entre les deux, donc aux possibilités de les **combiner**.

Ceci nous conduit à fréquenter des mots, que nous réalisons être plutôt des concepts, mais des concepts aux frontières imprécises, voire floues. Ce constat a été fait par Patricia Champy-Remoussenard : « Activité, action, pratique, travail [...] Sans se recouvrir totalement, ces termes et ces concepts sont définis par des arrière-plans théoriques parfois voisins, parfois éloignés. En outre, ils se superposent toujours à des termes du langage courant » avec pour conséquence : « on peut noter la difficulté qui peut être celle des praticiens de la formation à trouver leurs repères parmi ces nuances sans doute difficiles à saisir » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 12).

Les théories de l'action ne se donnent, pas plus que celles de l'activité, à saisir comme « une école de pensée ou un paradigme unifié » (Baudouin & Friedrich, 2001, p. 7). Cependant, leurs démarches ont le même objectif, alors « peuvent-elles par conséquent encore longtemps ignorer leurs territoires communs? » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 33).

Cette dernière relève une distinction entre les praticiens et les scientifiques, et pense que les premiers peuvent avoir un rôle moteur :

On peut se demander si l'intérêt qu'il y aurait à croiser ces démarches correspond potentiellement plutôt à un besoin des praticiens ou à un besoin des milieux scientifiques? Les usages de ces méthodes et quasi-méthodes s'adosent aux travaux « théoriques » qui leur sont associés, mais les praticiens prélèvent dans toutes ces démarches qui les intéressent ce qui leur paraît le plus utile... Peut-être que c'est de leurs pratiques que surgiront des croisements, des débats qui n'ont pas tous eu lieu encore dans le champ scientifique? (Champy Remoussenard, 2005, p. 40).

Certains auteurs sont allés plus loin que « l'analyse » et ont associé le concept de théorie aux pratiques, mais de différentes façons. Dans son texte « L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique? » (2010), l'architecte Peter C. Lippman s'appuie sur la « théorie de la pratique » qui décrit les interactions entre l'apprenant et son environnement et repose sur le principe selon lequel l'environnement d'apprentissage est lui aussi actif (Farisse-Boyé, 2018). Cependant, il faut noter qu'il n'y a pas une « théorie de la pratique », mais de nombreuses variations, qui apparaissent souvent sous le terme de « théorie des pratiques » vers laquelle nous avons tourné notre intérêt. Celle-ci – développée en Grande-Bretagne et dans les pays scandinaves dans les années 2000 – est un « mouvement qui repose sur les travaux du théoricien social Theodore Schatzki (1996) et de ceux du sociologue culturaliste Andreas Reckwitz (2002), tous deux inspirés à la fois par les écrits de Ludwig Wittgenstein et par ceux de Martin Heidegger » (Dubuisson-Quellier & Plessz, 2013, p. 3).

Comme cette théorie permet de saisir les conditions de modification des pratiques diverses, nous avons choisi de l'appliquer au niveau scolaire. D'une part, parce que la définition que donne Andreas Reckwitz d'une pratique correspond à ce qu'il est possible d'observer dans un établissement scolaire (Farisse-Boyé, 2019). En effet, il s'agit :

d'un type de comportement routinisé qui consiste en plusieurs éléments interconnectés entre eux : des formes d'activités corporelles, des formes d'activités mentales, des « choses » et leur usage, des connaissances de base constituées de compréhension, savoir-faire, états émotionnels et motivations (Reckwitz, 2002, p. 249).

Et d'autre part, nous avons pu le faire parce que Théodore Schatzki (2002), l'un des fondateurs, parle des pratiques éducatives organisées à la fois

par une compréhension de la manière dont on enseigne, note ou encadre, par des règles sur la manière de construire ou conduire un cours et enfin par une structure téléoaffective qui engage à recevoir de bonnes notes pour les étudiants et de bonnes évaluations pour les enseignants (Dubuisson-Quellier & Plessz, 2013, p. 4).

L'article de Dubuisson-Quellier et Plessz évoque par ailleurs Bourdieu :

Pour Bourdieu, en rupture avec le structuralisme, mais aussi l'ethnométhodologie, la théorie de la pratique est d'abord un moyen de dévoiler les relations entre les structures et les pratiques, puisque c'est bien cette relation qui, pour le sociologue, contribue à l'ordre établi (Dubuisson-Quellier & Plessz, 2013, p. 4).

Bourdieu cherche alors moins à produire une théorie des pratiques sociales qu'à inclure la pratique dans un programme théorique de l'action sociale afin de comprendre « le mode de génération des pratiques » (Bourdieu, 1972/2000, p. 257).

Or, les positions de Bourdieu et de Foucault ont fait l'objet d'une « critique serrée » pour aboutir au projet d'une théorie des pratiques qui était l'ambition de M. de Certeau. Même si nous étions dans les années 1970-80 et qu'à présent le contexte a changé, Joëlle Le Marec signale son actualité : « Subsiste le projet d'une théorie des pratiques, à laquelle peut contribuer l'approche communicationnelle » (2004, p. 146). D'après elle, on peut

aller chercher chez Certeau une réflexion qui fait écho à des préoccupations très vives dans le champ des sciences de la communication : celle qui articule l'ambition de théoriser les pratiques à la nécessité d'une réflexion sur les conditions de sa propre pratique de recherche (p. 142).

Cependant, Joëlle Le Marec dit aussi :

Les recherches sur les usages contribuent-elles à une théorie des pratiques? Les sciences de la communication sont particulièrement concernées par les études d'usages, du simple fait que les Tic constituent une bonne partie de leurs objets de prédilection (Le Marec, 2004, p. 143).

Alors, faut-il voir aussi du côté de la « Théorie des usages » qu'évoque Serge Proulx dans *La sociologie des usages, et après?* Si oui, on peut y lire que :

La tradition des études d'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) a pris naissance en France au début de la décennie 1980, à partir d'analyses sociologiques décrivant ce que les gens font effectivement avec des objets techniques... Cette tradition s'est

cristallisée autour d'une première topique conceptuelle articulant les catégories analytiques d'usage, de pratique, de représentation et de contexte (Proulx, 2015, paragr. 1).

On trouve aussi dans l'article de Peter C. Lippman sur la théorie de la pratique, déjà mentionné, une évocation de Vygotski dont il indique, dans sa bibliographie, l'ouvrage de 1978 intitulé *Thought and language* et qu'il mobilise en appui de sa phrase : « les environnements pédagogiques du XXI^e mettent à profit les outils modernes (TIC) dont on estime qu'ils guident les apprenants et favorisent le développement » (Lippman, 2010, p. 2).

De ce fait nous avons voulu chercher du côté de Vygotski – dans *Vygotski maintenant* (Clot, 2012) –, ce qui nous a conduit à la théorie de l'activité dont il est un des fondateurs, théorie qui, selon Spasser, « peut fournir à la science de l'information un vocabulaire riche, unifié et heuristiquement précieux, et un cadre conceptuel qui facilite à la fois l'amélioration continue de la pratique et assure la transférabilité et l'accumulation des connaissances » (Spasser, 1999, cité par Ben Abdallah, 2012, p. 16).

Le développement le plus connu de la théorie de l'activité a été réalisé par Engeström sur lequel nous allons nous appuyer en troisième partie. Engeström vient renforcer l'affordance² des objets, lesquels sont considérés comme des entités (matérielles ou symboliques) à part entière du système d'interaction de toutes activités humaines. Nous travaillons sur des concepts vus comme entités symboliques, donc des objets.

Troisième situation

Dans le cadre de l'expérimentation menée dans le lycée où nous enseignons, nous devons amener les élèves à faire une synthèse de documents et d'informations dans un dispositif en élaboration et donc, à établir une synthèse de résultats (c'est-à-dire **regrouper** en **unifiant**, ce qui correspond aux orientations 3 et 4 présentées précédemment).

Le projet Discodu³ tel qu'il était pensé au départ (année scolaire 2016-2017) s'appuyait sur le programme 2010 du cycle terminal (premières et terminales). Celui-ci précisait : « L'élève peut aussi être invité à assurer la collecte, le classement en dossier éventuellement avec l'aide du professeur documentaliste, puis l'exploitation, en fonction d'objectifs préalablement définis, de documents authentiques à étudier en classe » (Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2010).

Nos activités permettaient donc d'entraîner les élèves à réaliser une synthèse à partir de différentes informations récoltées.

C'est avec ce même objectif que nous avons poursuivi le projet Discodu les années suivantes. À partir de la Réforme du lycée, ce but s'est enrichi d'autres directives plus précises pour les Langues vivantes (LV), explicitées dans les nouveaux programmes.

On peut y lire en effet, pour les activités de Réception – Compréhension de l'Écrit (CE) et Compréhension de l'Oral (CO) –, dans le paragraphe intitulé *Progressivité* :

À l'écrit comme à l'oral, l'entraînement doit aider l'élève à accéder au sens en allant du plus accessible (repérage du titre, identification du thème, accès au sens global et décodage de la situation d'énonciation [...]) vers le traitement d'informations complexes (corrélation d'informations diverses, lecture de l'implicite du discours, etc.) en fonction du niveau de compétence visé. (Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019).

Ceci est aussi explicité dans la *Grille pour l'évaluation de la CO ou CE* où l'on se rend compte que ce qui est évalué, entre autres critères, est la capacité de l'apprenant à passer d'un simple relevé (niveau Pré A1⁴) à une identification de la cohérence globale d'un document (niveau B2). Autrement dit, l'élève, après une collecte de différents éléments doit pouvoir en faire une synthèse suffisamment claire pour qu'elle montre sa bonne compréhension.

Cependant, c'est dans une activité langagière intitulée « Médiation » introduite pour la première fois dans des programmes de lycée (mais déjà présente dans le CECRL) que l'on perçoit le plus l'importance de la maîtrise de la synthèse. En effet, celle-ci consiste « à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre » (Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019). Pour y arriver, l'élève doit être capable de faire rapidement une synthèse des informations reçues. Pour cela, il est aussi indiqué : « À l'oral comme à l'écrit, l'élève médiateur : prend des notes, paraphrase ou synthétise un propos ou un dossier documentaire pour autrui, par exemple à l'intention de ses camarades en classe [...] ». Ainsi, « la médiation place l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences » (Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019).

Cette idée se retrouve bien sûr dans le tableau synthétique des descripteurs de la médiation qui annonce que si, en B1, l'élève est capable de « rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et de les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y) », il atteindra le niveau supérieur B2 seulement s'il peut « comparer, opposer et synthétiser (en langue Y) des informations et points de vue différents (en langue X) » (Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019).

Ce besoin de synthèse est aussi présent au niveau des professeurs encadrant le projet Discodu. En effet, en ce qui concerne les consignes à donner aux élèves, il a été nécessaire de se concerter pour clarifier nos attentes et prendre des décisions. Pour donner un exemple concret, lors d'une séance de création d'une présentation avec l'outil Genially dont le but était de promouvoir un pays hispanophone pour une agence de voyages, nous nous sommes demandé s'il était pertinent de suggérer – voire d'imposer – des normes de présentation aux élèves pour harmoniser le dispositif final et en faciliter l'utilisation des futurs usagers. L'idée était esthétiquement séduisante, mais ce n'est pas l'option que nous avons retenue pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette solution aurait bridé la créativité des élèves et limité leur rôle de créateurs en le remplaçant par celui de simples exécutants. Ensuite, ce projet est aussi l'occasion de développer leurs compétences en TICE, entraînement à présent requis par les directives liées à la plateforme PIX⁵, en vue d'une validation en fin de cycle terminal. Ainsi, le fait d'observer l'impact du choix de telle ou telle police sur un document permet aux élèves de s'habituer à un usage plus autonome de ce type d'outils. De même, l'utilisation de certaines images peut se heurter à un problème de droits et rendre nécessaire des stratégies pour trouver des solutions satisfaisantes correspondant au besoin. Pour finir, les essais des uns peuvent aider les autres et confirmer de cette façon les avantages du travail collaboratif.

Pour cette même raison, même si nous expliquons aux élèves dès le début de l'année que ce projet existait les années précédentes, nous ne leur montrons pas à ce moment-là l'état d'avancement du projet, pour qu'ils n'aient pas l'impression de devoir rentrer dans le moule d'un dispositif déjà préétabli. Cela permet, selon nous, de garder intacte leur motivation et de laisser un espace suffisant pour accueillir leurs suggestions. Une synthèse reste néanmoins nécessaire et inévitable en fin d'année scolaire pour arriver à un résultat cohérent et satisfaisant. Étant chronophage, elle n'est réalisée qu'en partie avec les élèves, après un premier effort d'unification fait par les professeurs encadrant le projet.

Bilan

Il paraît évident que les trois situations que nous venons d'exposer sont très différentes et on peut même se demander s'il s'agit de la même synthèse. Ainsi, pour mieux saisir les ressemblances et les différences, nous avons opté pour une modélisation qui, selon nous, permet d'établir une synthèse claire.

Synthèse par la modélisation de la théorie de l'activité

La première étape a consisté à chercher l'outil le plus adapté aux trois situations que nous venons d'exposer.

Choix d'un outil

Pour assurer des synthèses de nos trois situations qui soient comparables et permettent une vue synthétique globale, nous avons utilisé le schéma d'Engeström sur la théorie de l'activité (Engeström, 1987, p. 78, cité dans Engeström, 2008) et qui peut être « employé pour analyser les éléments en interaction dans deux activités de recherche » (Ben Abdallah, 2012, parag. 3).

Ce type de choix est classique en recherche, comme le dit Ben Abdallah :

Le choix par un chercheur d'une approche théorique donnée n'est probablement pas aléatoire; plusieurs raisons motivent son choix, il maîtrise bien l'approche choisie et il est convaincu qu'elle est la seule qui lui permet de répondre correctement à la question posée. En outre, ses interactions avec les membres de sa communauté et les règles imposées par le cadre général de l'étude sont probablement aussi des éléments déterminants non seulement le choix de l'approche théorique à adopter, mais aussi la manière selon laquelle cette approche est interprétée et utilisée (Ben Abdallah, 2012, parag. 33).

Nous avons donc réalisé trois schémas appliqués aux trois situations, permettant de comparer, de rapprocher et peut-être unifier notre démarche (et donc en assurer une synthèse à un niveau supérieur).

Le modèle d'Engeström (voir Figure 1), en tant que forme de conceptualisation de la structure d'activité, sera employé pour analyser les éléments en interaction dans nos activités de recherche.

La comparaison de cette figure et de la carte de connaissances que nous avons élaborée préalablement à la consultation des travaux d'Engeström montre qu'il y a une série de concordances qui indique que nous nous trouvons bien dans le même champ, malgré quelques différences. La similarité entre « instruments » et « outils », « objet » et « objectif » est évidente. Les « intentions » sont celles du sujet, le « résultat » est destiné à de futurs utilisateurs, la « communauté » fait partie de « l'environnement » du système, la « division du travail » se fait entre les « travailleurs du savoir ». De même, nous pourrions dire que, dans une relation peut-être un peu plus mince, les « règles » sont une partie de « l'organisation ». Dans notre proposition de carte de connaissances, nous avons emprunté à Zins sa catégorie de « fondement » qui pourrait trouver sa place dans le schéma d'Engeström, avant le « sujet », dans une symétrie avec le « résultat ».

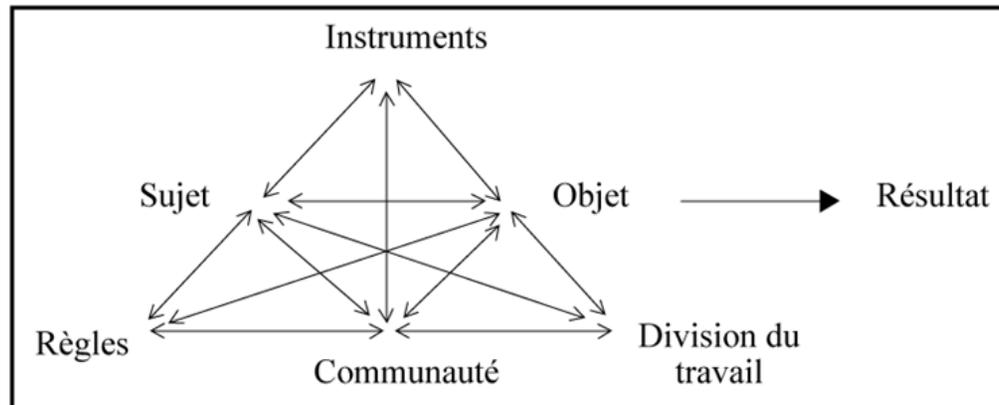


Figure 1. La structure générale d'un système d'activité (Engeström, 1987, p. 78).

Démarche modélisatrice

Nous avons utilisé une représentation figurative (un schéma) pour rendre plus intelligible la synthèse que nous concevons. De ce fait, en cherchant une utilité pour l'action, en agissant sur les schémas pour un changement de l'état de connaissances qui soit opératoire, nous sommes dans le constructivisme.

On notera que nous avons quelque peu amendé le schéma d'Engeström. La démarche nous a paru possible, car un parcours des représentations de ce schéma sur internet nous a montré que la plupart des utilisateurs se permettaient de petits écarts avec le modèle initial. Elle nous a aussi paru licite, car nous n'avons fait là qu'utiliser la fonction heuristique des schémas et des modèles, permettant de comprendre et de concevoir, mais aussi de corriger certaines erreurs ou de découvrir de nouveaux faits, de nouvelles relations, de nouvelles explications, voire d'énoncer de nouvelles hypothèses. La modélisation est ainsi un « activateur », un animateur (Willet, 1995, p. 36).

Nous avons noté qu'outre un problème de terminologie (utilisation du terme objet au sens d'objectif), le triangle proposé par Engeström rejette le résultat à l'extérieur du triangle alors qu'il est un élément essentiel. De ce fait, le schéma nous semble représenter plus un préalable à l'activité que l'activité elle-même. Nous avons donc choisi une représentation qui s'écarte du modèle canonique sur deux points (positions de l'Objet et du Résultat, explicitation d'« Objet » en « Objectif »).

Une triple modélisation

Les trois schémas obtenus en vue d'unifier notre démarche sont les Figures 2, 3 et 4.

Dans la Figure 2, nous sommes dans la pédagogie classique, où le cours permet à l'élève d'acquérir des compétences. Dans ce cas, la « division du travail » consiste à répartir des travaux entre les élèves, donc entre des personnes ayant le même statut.

Dans la Figure 3, la « division du travail » ne se fait plus entre des personnes, mais il s'agit de segmenter les activités d'une seule personne dans le temps, dans ce que nous appellerons une planification.

Dans la Figure 4, la « division du travail » cherche à produire un objet (un peu comme sur le modèle d'une entreprise) et se fait entre des partenaires de fonction différentes puisqu'elle met en jeu des élèves, des professeurs, éventuellement des intervenants et parfois, des parents d'élèves ou membres de la communauté éducative.

En étudiant les relations dans les figures, nous voyons bien que les notions de « communauté » et d'« instruments » sont très cohérentes et représentent des médiations en jeu entre les intentions du « sujet » et le « résultat ». D'autre part, les « règles » dépendent de façon étroite du « sujet » et de la « communauté » dans laquelle elle se trouve. Il y a là une véritable triade. Enfin, la « division du travail » destinée à obtenir un « résultat » et qui concerne la « communauté » (ou du moins, en partie) est l'élément le plus délicat à justifier, car il est très dépendant des situations. Ce point demandera, à notre sens, une réflexion plus poussée.

Ces figures montrent bien que nous devons mener de pair trois démarches visant à des résultats différents : tout d'abord, s'intégrer dans l'établissement qui demande de collaborer et de faire des projets en motivant les élèves pour les faire progresser; ensuite, s'intégrer dans la classe en réalisant un dispositif avec les élèves et pour finir, s'intégrer dans le laboratoire en rédigeant une thèse.

Conclusion

Nous avons présenté ici un questionnement sur notre recherche qualitative et non des résultats sur notre travail de terrain, avec l'intention de voir s'il est possible de faire une synthèse à partir de disciplines, théories et méthodes différentes et de proposer, le cas échéant, une façon de la réaliser. Nous avons suivi la maxime d'Eugenio d'Ors affirmant qu'« une synthèse vaut dix analyses »⁶ [traduction libre] (Eugenio d'Ors, 1938, cité dans Señor, 1997, p. 87).

Notre recherche qualitative sur les définitions du terme « synthèse », en combinant regard lexical et regard encyclopédique, nous a conduit à proposer une esquisse de carte de connaissances. Après avoir listé les orientations possibles de la synthèse, nous les avons appliquées à nos pratiques, ce qui a permis de définir trois situations, dont les synthèses ont été faites par une modélisation utilisant le schéma d'Engeström dans une démarche heuristique. Ceci nous a permis d'unifier notre démarche en clarifiant les différentes attentes et de progresser d'une part, vers la configuration la plus adéquate de l'outil et d'autre part, vers la compréhension de notre domaine d'étude.

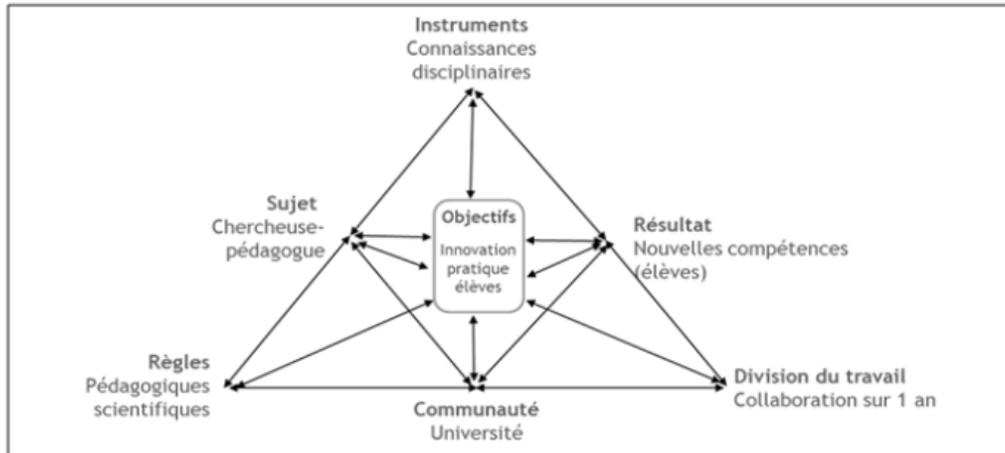


Figure 2. Application du schéma d'Engeström à l'activité de pédagogue.

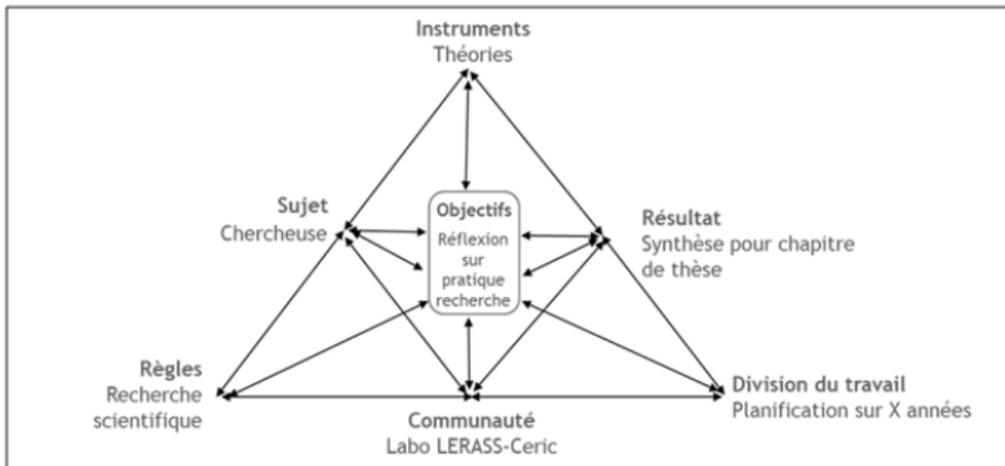


Figure 3. Application du schéma d'Engeström à l'activité de chercheuse.

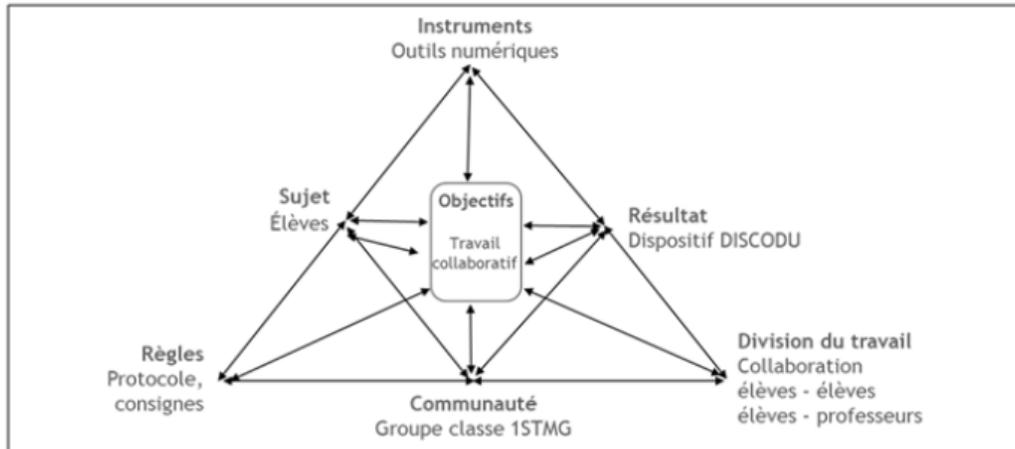


Figure 4. Application du schéma d'Engeström à l'activité des élèves en classe.

Notes

¹ Dont l'approche a été théorisée par Alex Mucchielli dans ses travaux sur la sémiotique situationnelle (Mucchielli, 2008).

² Néologisme anglais dérivé du verbe *to afford* qui a un double sens « être en mesure de faire quelque chose » et « offrir ». Le terme était utilisé pour les objets mais, en 1988, Donald Norman dans *The psychology of everyday things* l'utilise d'une manière plus large pour désigner les potentialités d'action dans le cadre de l'interaction homme-machine. Entre les deux, nous voyons les concepts comme des potentialités d'action d'objets symboliques.

³ Le projet vise à amener les élèves à créer une base de données (texte et image) concernant le tourisme dans les pays hispanophones, dans un Dispositif Communicationnel Durable en élaboration (Discodu).

⁴ Il s'agit des niveaux de langue répertoriés dans le CECRL, le Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, Enseigner, Évaluer), un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

⁵ « Depuis la rentrée scolaire 2019, le dispositif PIX remplace le brevet informatique et internet (B2i) et le niveau 1 de la certification informatique et internet (C2i). PIX est un outil permettant d'évaluer en ligne les compétences numériques des élèves, des étudiants et des stagiaires en formation continue. PIX détermine s'ils maîtrisent les savoir-faire définis par le cadre de référence des compétences numériques (CRCN) : référentiel qui rassemble les compétences numériques à maîtriser durant la scolarité et dans le contexte de la formation des adultes. L'utilisateur obtient une certification de son niveau de compétence » (Site officiel de l'administration française, 2021).

⁶ « Una síntesis vale por diez análisis » (Eugenio d’Ors, 1938, cité dans Señor, 1997, p. 87). Eugeni d’Ors i Rovira (connu en France sous le nom d’Eugenio d’Ors), (1881-1954) est un écrivain catalan de nationalité espagnole appartenant à la génération de 1914.

Références

- Baudouin, J. M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l’action et éducation*. De Boeck Université.
- Ben Abdallah, N. (2012). Réflexions sur la prise en compte de l’évolution des concepts dans les systèmes d’organisation des connaissances. *Études de communication*, (39), 117-139. <https://doi.org/10.4000/edc.3886>
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d’une théorie de la pratique : précédé de trois études d’ethnologie kabyle*. Seuil (Ouvrage originale publiée en 1972).
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l’activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50.
- Charmillot M., & Dayer C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, 3, 126-139.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (2012). *Synthèse*. <https://www.cnrtl.fr>
- Clot, Y. (2012). *Vygotski maintenant*. La Dispute.
- Desfriches-Doria, O. (2015) Théories de l’activité en sciences de l’information et de la communication et conception de dispositifs orientés utilisateurs. *Questions de communication*, 2(28), 43-64.
- Dubuisson-Quellier, S., & Plessz, M. (2013). La théorie des pratiques. *Sociologie*, 4(4). <http://sociologie.revues.org/2030>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Kosultit Oy.
- Engeström, Y. (2008). Quand le centre se dérobe : la notion de *knotworking* et ses promesses. *Sociologie du travail*, 50(3), 303-330.
- Farisse-Boyé, A. (2018). Espaces pédagogiques, pédagogie spatiale. *Les cahiers pédagogiques, Hors-série Espaces et architectures scolaires*, (48), 36-41.
- Farisse-Boyé, A. (2019). Le management des établissements scolaires : une efficacité virtuelle? LERASS-Ceric, *Colloque International Développement/Changement personnel-organisationnel, Management et communication* (actes n 1). https://doi.org/10.34745/numerev_1755

- Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2010). *Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019796a.html>
- Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2019). *Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, annexe 2 sur le Programme de langues vivantes de première et terminale générale et technologique, enseignements commun et optionnel*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502
- Le Marec, J. (2004). Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès, La Revue*, 38(1), 141-147.
- Lippman, P. C. (2010). L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique? *CELE Échanges, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces*, (13). <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/centrepourdesenvironnementspedagogiquesefficacescele/46444102.pdf>
- Mucchielli, A. (2008). *Manuel de sémiotique situationnelle*. Éd. Paradigme.
- Norman, D. (1988). *The psychology of everyday things*. Basic Books.
- Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. <https://doi.org/10.4000/rfsic.1230>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices - a wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Señor González, L. (1997). *Diccionario de citas [Dictionnaire de citations]*. Espasa Calpe Mexicana.
- Site officiel de l'administration française. (2021). Direction de l'information légale et administrative – Premier ministre. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F19608>
- Willet, G. (1995). *La communication modélisée*. Éd. ERPI.
- Zins, C. (2007a). Conceptions of information science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(3), 335-350. https://www.researchgate.net/publication/220434422_Conceptions_of_information_science

Zins, C. (2007b). Conceptual approaches for defining data, information, and knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(4), 479-493.

https://www.researchgate.net/publication/220432993_Conceptual_approaches_for_defining_data_information_and_knowledge

Zins, C. (2007c). Knowledge map of information science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(4), 526-535

https://www.researchgate.net/publication/227496774_Knowledge_map_of_information_science_Research_Articles

Pour citer cet article :

Farisse Boyé, A. (2023). Le modèle comme outil de synthèse en recherche interdisciplinaire. Une expérimentation avec le modèle d'Engeström. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (27), 114-130.

Anne Farisse Boyé est titulaire d'une maîtrise d'Espagnol (1991) et professeur agrégée d'espagnol au lycée Pierre d'Aragon de Muret (31600). Elle a souhaité dépasser le cadre de sa discipline en initiant un projet collaboratif. Elle a soutenu, en décembre 2022, une thèse en SIC à l'Université Paul-Valéry (Montpellier 3). Ses recherches portent sur une modélisation à partir de la théorie de l'activité et la création d'un dispositif info-communicationnel en contexte scolaire. Trois publications à ce jour.

Pour joindre l'autrice :

faboa@orange.fr