La circulation des connaissances : un regard socioculturel

Autor(en): **Zittoun, Tania**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales**

Band (Jahr): **67 (2009)**

Heft 2: **Les suisses au travail : heureux, mais ... fatigués ; Les circulations au cœur de la mondialisation**

PDF erstellt am: **23.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-142290

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

LA CIRCULATION DES CONNAISSANCES: UN REGARD SOCIOCULTUREL

TANIA ZITTOUN
Institut de psychologie & éducation, MAPS, Université de Neuchâtel
tania.zittoun@unine.ch

> La circulation des connaissances est indispensable au maintien et au développement des personnes et des collectivités. Cet article considère la circulation des connaissances comme un phénomène social, dynamique et médiatisé. Il examine des notions qui permettent de capturer les dynamiques de circulation de connaissances à différents niveaux d'analyse. De cette manière, il propose de baliser le vaste champ de recherche appelé par l'étude de la circulation des connaissances.

Mots clés: psychologie socioculturelle, représentations sociales, médiation, activité, usage d'artefacts.

La question de circulation des connaissances est absolument fondatrice de notre société. La personne humaine naît démunie, et incapable de survivre seule. Au cours des premières années de sa vie, ses proches lui transmettent les savoirs qui lui permettent de survivre, et de vivre dans un groupe de semblables. Progressivement, elle est aussi exposée aux expériences d'autres personnes, qui vivent différemment, et ailleurs dans l'espace et dans le temps. Ces expériences sont indispensables au développement de la personne et de son inscription au sein de collectivités humaines – et elles sont ainsi à la base des connaissances. Ces connaissances se partagent parfois par le geste ou par l'action, parfois aussi sous forme symbolique, par la parole, le dessin, l'écriture ou la sculpture, etc. Des connaissances peuvent s'échanger lorsque deux personnes sont en présence l'une de l'autre, ou lorsqu'elles se savent distantes, et qu'elles font appel à des techniques comme le tambour ou le téléphone. Parfois encore, des connaissances peuvent circuler entre deux personnes quand bien même elles ignorent tout l'une de l'autre – comme lorsque la connaissance est consignée dans des livres, des sculptures ou des circuits électroniques. Enfin, dès lors que les humains s'organisent en groupe ou qu'ils définissent des institutions, la question du contrôle des connaissances et de leur circulation devient un enjeu majeur, notamment pour garantir la survie du groupe, et pour se différencier d'autres groupes.

Dans la perspective que j'adopterai ici, une perspective socioculturelle de la psychologie, la question de la circulation des connaissances est donc par définition une question sociale: elle demande la mise en relation d'une personne (ou d'un groupe), avec une autre personne (ou groupe), toutes deux développant des relations spécifiques à un objet ou corpus de connaissances. Ainsi examine-t-on des situations triangulaires, où le rapport des personnes

est médiatisé par des objets de connaissances ou des artefacts, mais aussi où le rapport de chaque personne aux objets de connaissance ou aux artefacts est médiatisé par d'autres personnes (Moscovici, 1980). De plus, dans cette perspective, une telle relation triangulaire a toujours lieu dans un champ symbolique donné, cadré ou structuré par des groupes, des règles, et des institutions (Zittoun, 2008).

Dans le cadre de cet article, j'adopterai une définition très large de l'idée de *connaissance*. Je dirai qu'un objet de connaissance est un objet de nature symbolique, cristallisant sous forme de signes des expériences humaines, transmissible d'une personne à l'autre et au travers du temps et de l'espace – ce qui suppose que des personnes puissent s'accorder, au moins partiellement, sur la signification de cet objet. Cette définition, n'est pas celle qu'adoptent nombre de spécialistes qui cherchent notamment à distinguer les connaissances de type scientifiques des savoirs du quotidien (Moscovici, 1961; Piaget, 1967). Toutefois, lorsque l'on parle de «circulation de connaissances» dans une approche interdisciplinaire, comme nous le faisons dans ce numéro spécial, il me semble que nous avons intérêt à examiner une grande diversité des objets symboliques qui peuvent avoir fonction d'objet de connaissances.

L'idée de *circulation* des connaissances implique également que l'on confère une attention spécifique aux dynamiques par lesquelles la connaissance se transmet, s'acquiert, se transforme ou se construit. Ces dynamiques peuvent être étudiées avec un grain plus ou moins fin. Ainsi, lorsque Duveen & Lloyd (1990) examinent la circulation des connaissances sociales de genre, il combinent trois grains d'analyse: ils examinent l'ontogenèse de ces connaissances, c'est-à-dire la manière dont un enfant développe progressivement ses connaissances et infléchit son comportement en fonction d'elles; ils considèrent la micro-genèse de ces connaissances, la manière dont elle se négocient dans l'ici et maintenant des interactions, par exemple lorsque le regard désapprobateur d'une enseignante mène un petit garçon à laisser sa poupée pour se saisir d'un camion; et enfin ils examinent la sociogenèse de ces connaissances – c'est-à-dire la manière dont ces connaissances se développent et évoluent au niveau social collectif. Evidemment, ces trois types de changement participent tous les uns des autres. De même, toute circulation de connaissance requiert des processus de changement que l'on peut observer à différentes échelles et qui sont interdépendants.

Ces quelques considérations suggèrent que la question de la circulation des connaissances, si elle paraît particulièrement saillante dans une société caractérisée par une économie globale, une mobilité des personnes encore jamais vue, et des échanges constants et presque immédiats de quantités astronomiques d'informations, n'est pas nouvelle en soi. Toute société s'est construite sur la circulation des connaissances, et le contrôle de cette circulation. En revanche, ce qui me semble caractéristique des tentatives de *l'étude* de la circulation des connaissances, est qu'elles surviennent précisément lorsque la circulation des connaissances... ne va plus de soi. C'est en effet le plus souvent lorsqu'il y a *rupture* des canaux de la circulation des connaissances, irruption de nouvelles connaissances, changement majeur des auteurs ou des personnes à qui s'adressent les connaissances, redéfinition des enjeux économiques de leur circulation (voir Jeannerat, ce numéro), ou transformation des institutions qui les canalisent, que les sciences humaines et sociales se penchent sur la question de la circulation des connaissances.

Dans ce qui suit, et sur la base des caractéristiques de la circulation des connaissances identifiées jusqu'ici – nature triangulaire, située, et dynamique des échanges – je vais pré-

senter une sélection toute partielle de travaux qui ont examiné certains de ces enjeux en des moments de rupture. Je vais me concentrer successivement sur des travaux qui sont situés à différents niveaux d'analyse des dynamiques sociales (Doise, 1982): les travaux sur les représentations sociales et les croyances, qui sont situés à un niveau sociétal et symbolique; des travaux montrant comment la circulation des connaissance est tenue dans les structures institutionnelles et des rapport intergroupes; d'autres encore qui s'intéressent aux négociations interpersonnelles; d'autres enfin, questionnant les très fins processus par lesquels des personnes en particulier sont porteurs de connaissances qui circulent au travers de leur expérience. Ce rapide survol permettra ainsi de baliser le vaste champ des travaux qui peuvent porter sur la circulation des connaissances, et indiquera certains des instruments théoriques déjà existants pour aborder cette vaste problématique. Enfin, ce survol soulèvera peut-être de nouvelles interrogations qui, à leur tour, appelleront des connaissances nouvelles....

LA CIRCULATION DES CONNAISSANCES EN SOCIÉTÉ

La psychologie sociale et culturelle s'intéresse, comme beaucoup de sciences sociales, à la société ou la culture et son fonctionnement. Sa spécificité est de prêter une attention particulière aux personnes qui constituent et vivent dans cette société. Différentes approches cherchent ainsi à conceptualiser l'articulation entre l'individuel et le collectif. Une première manière de le faire est de se positionner au niveau du champ social ou culturel, et de le considérer comme étant constamment traversé par des courants symboliques, suivant des lignes de forces, et se cristallisant en des formes temporairement identifiables. L'étude de la circulation des connaissances devient alors l'étude de tels phénomènes symboliques, soumis à des forces historiques, et liés à des groupes et des pratiques.

L'étude des *représentations sociales* examine des connaissances quotidiennes relativement partagées, qui se développent dans différentes niches sociales, et qui permettent aux personnes de s'entendre au sujet d'un évènement ou d'un type de personnes. Ainsi parle-t-on des représentations sociales de genre, de la démocratie, de la folie, des biotechnologies... Les représentations sociales émergent lorsque quelque chose fait évènement dans le monde social: une nouvelle connaissance scientifique, un nouveau découpage géographique, ou un nouvel état des relations humaines perturbe ce que la majorité pensait être l'ordre des choses. C'est dans cet état de tension, ou de conflit, que de nouvelles constructions symboliques se développent: l'étude des représentations sociales permet alors d'identifier les processus par lesquels le non familier est rendu familier. Dans les années 60, Serge Moscovici (1961) inaugurait l'étude des représentations sociales en montrant comment la connaissance spécialiste qu'était la psychanalyse en France devint, au quotidien des Français, un discours sur le «complexe»que l'on peut avoir comme l'on a un rhume; au début des années 90, la chute du mur de Berlin a permis d'observer comment les représentations sociales de ce que pouvait être la «démocratie»qui se développaient dans les anciens pays socialistes, différaient fondamentalement de celles des pays de l'ouest (Marková, Moodie & Plichtová, 2000); au tournant du millénaire, le développement des nouvelles technologies (procréation médicalement assistées, clonages, cellules souches) s'est accompagné, dans le public, d'un intense travail représentationnel pour leur donner sens, faisant appel aux discours mythiques et bibliques alors disponibles (Wagner, 2006); aujourd'hui, dans de nombreux pays du globe, la confrontation des pratiques médicales traditionnelles et de leur explications et des pratiques

occidentales, créent de nouveaux discours représentationnels (Duveen, 2007). L'étude des représentations sociales n'examine pas seulement des processus idéels qui se transmettraient par «influence» ou de manière désincarnée. Au contraire, elle considère que ces réalités symboliques complexes se donnent à voir dans des actions, des prises de positions, des formes communicationnelles, des réalisations matérielles et symboliques, des organisations de l'espace; elles constituent des identités, et manifestent des structures sociales et de pouvoir. L'étude des représentations est une étude de la circulation des connaissances par excellence, et de leurs transformations au gré de leur circulation (Bauer & Gaskell, 1999). Elle examine les transformations des connaissances des milieux scientifiques ou spécialistes au profane, ou lors de contacts interculturels; elles permettent aussi d'identifier les transformations des connaissances sociales lorsqu'elles celles-ci se meuvent de leurs formulations les plus abstraites aux pratiques actuelles, ou lorsque des pratiques nouvelles deviennent progressivement objets de discours collectif.

Les chercheurs en sciences sociales s'intéressent à un deuxième mode de circulation de connaissances sociales, celui par lequel celles-ci se transmettent dans le temps long. L'étude de la *mémoire collective* est elle aussi le plus souvent stimulée par des évènements qui rendent le passé d'un groupe ou d'une collectivité problématique. C'est lorsque la relecture du passé, qui détermine des identités collectives, et donc des rapports intergroupes, et avec eux, des droits à certains bien ou certaines reconnaissance, que les dynamiques de recréation du passé s'activent. Celles-ci varient bien entendu en fonction des intérêts des personnes, de certains motifs culturels très profondément ancrés, et des évènements partagés par un groupe. Par exemple, Wertsch (2002) montre comment la relecture de l'histoire de la Russie change en fonction des générations qui en sont l'auteur, ou comment la mémoire du passé historique que développent les jeunes américains suit des motifs très différents de celles de jeunes russes.

LE RÔLE DES INSTITUTIONS DANS LA CIRCULATION DES CONNAISSANCES

La circulation des connaissances se fait le plus souvent dans, et au travers de groupes, d'institutions ou de systèmes sociaux existants. De telles institutions sont abordées par des travaux que l'on peut classer sur deux axes.

Le premier examine les rapports entre les différents niveaux organisationnels de systèmes ou d'institutions. Les travaux du courant dit *théorie de l'activité* examinent ces changements lorsque le système devient dysfonctionnel, que des conflits s'y développent, ou qu'il est engagé dans une transformation profonde. Ces dynamiques peuvent être qualifiées d'ascendantes, comme lorsque Engeström (1999) interroge la manière dont un mouvement spontané de personnes pouvait mener au changement drastique que représentait la fin de l'apartheid ou la chute du mur de Berlin. Ces dynamiques peuvent au contraire être considérées comme descendantes lorsque les chercheurs examinent la manière dont des projets de développement dans le cadre de la coopération internationale se transforment au gré de leur circulation d'une instance à l'autre: bureau international de la coopération, agences occidentales se rendant dans les pays en voie de développement, organisations locales, groupes de personnes potentiellement bénéficiaires, etc. (Cornish & Ghosh, 2007; Muller Mirza, 2005). Ces travaux montrent que la circulation de connaissances ne laisse celles-ci intactes ni dans la forme, ni dans le fond; ils indiquent aussi à quel point il est important

d'examiner ce que les groupes particuliers peuvent faire des connaissances qui leurs parviennent par des canaux marqués socialement ou politiquement. Les relations des personnes à ces connaissances sont médiatisées par des motifs et des buts à plus ou moins long terme, elles se déclinent au gré du système social et des répartition des rôles dans les groupes, des règles qui régissent les communautés et leurs actions, elles dépendent des objets qui les représentent, etc.

Si ces travaux examinent les transformations de connaissances circulant des sphères décisionnelles vers les acteurs sociaux - et réciproquement - sur un axe vertical, d'autres travaux examinent des modalités plus horizontales de circulation de connaissances. Ainsi peut-on examiner la confrontation, ou le dialogue possible entre groupes ou institutions porteurs de connaissances différentes, ou ayant développé un rapport spécifique à des connaissances données, mais dont les rapports ne sont pas franchement hiérarchiques. Un certain nombre de travaux examinent ainsi la manière dont des groupes au sein d'une même population revendiquent un passé mythique ou une lecture spécifique de l'histoire (Kalampalikis, 2007). Evidemment, dans les faits, les analyses des situations réelles demandent souvent que ces deux axes se combinent, comme par exemple lorsque des groupes autochtones se déplacent de leurs terres vers les villes et sont confrontés à la fois à des institutions majoritaires, et à de nouvelles formes d'altérité (Lavanchy, 2007).

Les institutions éducatives constituent un phénomène central et paradigmatique dans l'étude de la circulation des connaissances. Sur notre axe vertical, elles ont été étudiées de manière à montrer la circulation historique et géographique des idées, la circulation qui va des planificateurs aux acteurs, les dynamiques d'innovation en son sein, etc. (Chevallard, 1994). Sur l'axe horizontal, un nombre grandissant de travaux étudie les rapports de circulation des connaissances entre les écoles secondaires, supérieures ou les institutions de formation permanente, et le monde du travail (Perret & Perret-Clermont, 2004). La possibilité de faire usage d'une connaissance formelle par un groupe, dans un lieu donné, apparaît dépendant de nombreuses autres connaissances informelles – compréhension des rapports interpersonnels et des demandes implicites, mobilisation de l'expérience personnelle, manière dont les connaissances s'intègrent, ou non à une «culture professionnelle », avec ses valeurs et son histoire (Säljö, 2003).

La question de la circulation horizontale des connaissances entre des groupes aux histoires, aux langues et aux cultures différentes dans les institutions éducatives est elle aussi d'une très grande actualité. Elle devient saillante lorsque des enfants d'un groupe de culture différente de celle majoritairement partagée par la société qui organise l'école peinent à s'approprier les connaissances qui leur sont proposées. Les chercheurs examinent alors un certain nombre de stratégies qui faciliterait cette circulation des connaissances: faire de la culture des élèves un objet de connaissance auquel on applique des modes de pensées scientifiques (Hedegaard et Chaiklin, 2005), amener les connaissances scolaires auprès des familles et des communautés desquels proviennent ces enfants (comme dans le cas des familles Roms dans les pays de l'Est, Smékal, Gray & Lewis, 2003), créer des espaces «tiers»dans lesquels les enfants peuvent expérimenter des connaissances hybrides, combinaisons ludiques des connaissances scolaires et de celles de leur culture (Cole, 1996). En tous les cas, ces questions indiquent encore une fois combien la question de la circulation des connaissances est indissociable de pratiques concrètes, d'identités collectives, de rapports de force, et de loyautés.

LA NÉGOCIATION INTERPERSONNELLE DES CONNAISSANCES

La circulation des connaissances se donne à voir dans les interactions entre les personnes, dans une infinité de situations sociales. La plupart des cadres sociaux peuvent être examinés sous l'angle de la circulation des connaissances (école, formation, travail, loisirs, interactions avec les nouvelles technologies...). Les travaux qui nous permettent de contribuer à cette réflexion se distinguent souvent selon qu'ils examinent des lieux dont la fonction explicite est de fait d'assurer que des connaissances soit transmises de certaines personnes à d'autres (éducation formelle, travail), de tous les espaces sociaux ou cette circulation est incidente (socialisation par l'activité, éducation informelle, adoption de nouvelles technologies, etc.).

Un de premiers lieux où il est attendu que de la connaissance circule est la famille. Que les travaux s'intéressent aux premières interactions mère – père – enfant (Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 2001), aux histoires racontées avant de dormir (Pinto, Gamannossi, & Cameron, in press), aux modalités de discussions à table (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007), et quelle que soit leur orientation théorique, ils examinent en fait les microprocessus par lesquels la connaissance qui constitue la culture est transmise des aînés aux cadets, ou la manière dont de jeunes enfants se forment dans cette culture, apprennent à l'utiliser, et en deviennent à leur tour porteurs.

Parmi les espaces où une forme de transmission de connaissances est explicitement visée, on notera également l'étude des interactions en classe (Mercer & Littleton, 2007), l'étude des situations d'enseignement à distance (Perriault, 2002), l'étude des interactions entre thérapeute et patient (Grossen & Perret-Clermont, 2002), ou encore l'étude des interactions entre maître d'apprentissage et apprenti (Fillettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008), etc. Quand bien même ces situations sont socialement construites pour que de la connaissance circule, leur étude révèle qu'une grande partie de ces interactions est simplement consacrée à la construction d'une compréhension mutuelle des attentes et des enjeux de la situation: par exemple, s'agit-il de «bien répondre», ou de comprendre? Les travaux montrent aussi le complexe rôle de médiation mutuelle qui s'opère entre les relations des personnes entre elles, et les rapports de chaque personne aux connaissances autour desquelles la situation est construite. Typiquement, en classe, des enfants répondent très différemment aux questions d'une dame présentée comme «une maîtresse»ou comme «une dame qui vient jouer»! (Perret-Clermont, 2000). Ainsi, à nouveau, il n'y a pas de connaissance qui circule de manière pure: une connaissance apparaît toujours à une personne, dans une situation spécifique, dans une relation particulière à une autre personne, face à qui l'on se positionne.

Certains cadres sociaux apparaissent non pas organisés dans le but de la circulation de connaissance, mais conditionnés par cette circulation. Les travaux sur les situations de travail montrent notamment que les informations pertinentes sont devenues trop complexes pour être gérées par une seule personne (Clot, 1999). Par exemple, personne ne connaît toutes les informations nécessaires au contrôle d'un avion ou d'un paquebot, mais ces derniers sont pilotés grâce à la circulation constante de connaissances entre les différents acteurs chargés de sa bonne route. Les chercheurs ont appelé *cognition* distribuée ces phénomènes (Hutchins, 1993). Ceux-ci remettent en question la nature de la connaissance, puisque, plutôt qu'un «corps»de connaissance, elle semble dès lors être une propriété émergente d'un système complexe fait d'interactions interpersonnelles. Une telle métaphore ne doit toutefois pas

nous faire oublier que là encore, même lorsque l'on se met à l'affût de connaissances émergentes comme dans le cas de collaborations scientifiques, les personnes sont toujours prises dans des jeux de négociation identitaire, de rapport à autrui, de (mé)compréhension de la tâche, etc. (Tartas & Muller Mirza, 2007).

LA MOBILISATION DE CONNAISSANCES

La plupart des situations évoquées jusqu'ici supposent qu'une personne, dans une situation donnée, soit à même de faire usage des connaissances dont elle dispose. Par exemple, acheter des pommes «appelle» certaines actions et modes de pensée: il faut pouvoir mobiliser les connaissances informelles permettant de maintenir un échange communicationnel avec un vendeur, des connaissances élémentaires de botanique pour choisir les pommes, et des pratiques de mathématique pour calculer la somme due. Autrement dit, il devrait y avoir circulation de connaissance d'une situation vécue par une personne en un lieu et un temps donné, à une autre situation, dans un autre temps.

La notion de *transfert* avait été proposée par les chercheurs pour indiquer cette capacité à faire usage de compétences ou de connaissances acquises antérieurement (Perkins & Salomon, 1992): ainsi espérait-on qu'avoir appris les proportions en classe puisse être «transféré»à une situation quotidienne d'achat de pommes. Pourtant les chercheurs se sont rendu compte que le transfert était loin d'être une chose évidente. Au contraire, il est de plus en plus clair que toute connaissance doit être reconstruite dans une situation donnée, en fonction de l'activité qu'elle requiert; une connaissance développée dans une situation antérieure ne peut être volontairement mobilisée que pour autant que la personne identifie que la situation en question se rapproche, sous un quelque aspect, de cette autre situation (Lobato 2006). Evidemment, cette identification de similarité peut se faire de manière plus ou moins pertinente aux yeux des observateurs. Ainsi, du point de vue d'une enfant provenant d'une famille autoritaire, il peut être pertinent d'identifier un enseignant comme «la personne à qui il faut donner une réponse qui le satisfasse »; mais du point de vue de l'enseignant, une réponse superficielle et docile n'est pas adéquate s'il exige une prise de position personnelle de la part de l'élève (Clémence, Biétry, Gex-Collet, et al., 2006).

Par ailleurs, des travaux qui s'intéressent au raisonnement quotidien montrent aussi que pour résoudre des situations qui font problème, les personnes sont susceptibles d'utiliser toutes les types de connaissances auxquelles elles ont accès: des conversations informelles, des choses lues ou entendues dans les médias, des situations rencontrées dans les œuvres de fiction, etc. Ainsi peut-on voir des jeunes adultes régler leurs actions face à des mendiants en faisant appel à des images bibliques (Zittoun, 2006).

Notamment, étant donné que chacun a un accès direct limité aux connaissances disponibles limitées, les personnes développent une expertise dans l'usage d'outils et autres moyens de médiation sémiotique qui permettent d'avoir accès à des connaissances développées par d'autres personnes, en d'autres lieux ou en d'autres temps (Cole, 1996; Vygotsky, 1934). Ainsi, dans une situation de résolution de problème quotidien, on pianotera en ligne pour trouver la recette de la gougère, ou on lira un conte africain pour se changer les idées. Les travaux qui se développent autour de la question de l'usage d'artefacts montent ainsi que, dans la plupart des situations dans lesquelles les personnes agissent en tant qu'expertes, les connaissances à disposition ne sont pas que «dans la tête », mais en partie dans des outils

ou des artefacts maîtrisés de manière experte (Perriault, 1989). Un chercheur en sciences humaines peut ne pas pas «tout connaître» dans son domaine, mais il sait où et comment trouver rapidement l'information dont il a besoin. Les artefacts en tout genre étendent les capacités de pensée et d'action des personnes, et sont d'une certaine manière constitutifs de leurs compétences et connaissances. En retour, cette médiation nécessaire de la pensée et de l'action implique toujours que l'on convoque ici et maintenant des connaissances élaborées ailleurs et avant; autrement dit, toute action médiatisée participe de la circulation de connaissances (Valsiner, 2007).

Finalement, tout usage de connaissances par une personne dans une situation donnée requiert à la fois une certaine compréhension des enjeux de cette situation, et un rapport privilégié à des objets et médiations sémiotiques, en un moment particulier de l'histoire de la personne. Lorsque l'on examine ces processus dans une perspective développementale, on s'aperçoit aussi que les rapports que les personnes ont aux connaissances et aux objets médiateurs sont eux aussi développés dans le temps, et associés à des expériences plaisantes ou difficiles, avec des personnes émotionnellement signifiantes ou au contraire indifférentes, etc. (Rochex, 1998). Il arrive bien souvent que l'usage privilégié qu'une personne a d'un type de connaissance soit lié au fait qu'une personne proche aie médiatisé son rapport à celle-ci: ainsi peut-on devenir philatéliste parce qu'un oncle adoré nous a initié à sa passion. Les chercheurs tentent maintenant de formaliser et d'étudier cette dimension émotionnelle et symbolique des rapports des personnes aux usages de connaissances (par ex. Tisseron, 1999).

SYNTHÈSE ET OUVERTURE

La question de la circulation des connaissances est de première importance lorsque l'on s'intéresse à la place de la personne dans le monde social et culturel, puisqu'elle est le moyen par lequel elle se socialise et devient membre de groupes et de collectivités, et le moyen par lequel elle peut changer ce groupe. Elle est aussi au cœur des processus par lesquels des groupes se maintiennent dans le temps et au travers des générations, et se renouvellent au gré des mouvements de personnes et de l'évolution des techniques. Les chercheurs en sciences humaines et sociales se sont intéressés de tous temps à ces processus; mais leur importance est particulièrement mise en évidence lorsque la fluidité des circulations de connaissances est remise en question. Aujourd'hui, alors que les mouvements des personnes semblent accélérés et que les productions de connaissances semble évoluer de manière exponentielle, nous avons souvent l'impression que des canaux de transmission de connaissances sont interrompus, ou que des connaissances deviennent obsolètes, ou que de nouvelles connaissances sont appelées à émerger. L'étude de la circulation des connaissances devient, ou redevient, alors une priorité.

Dans ce cadre, cet article a proposé d'une part une problématisation de la question de la circulation de connaissances – une dynamique toujours sociale, médiatisée et en évolution – et d'autre part un balisage du champ qu'elle peut mener à étudier. Les travaux que nous avons parcourus ont ainsi offrent des terminologies et des modèles permettant d'examiner la circulation des connaissances comme un phénomène sociétal ou intergroupe, ou comme relevant des négociations interpersonnelles, ou comme dépendant de la capacité d'une personne à relier deux moments de son expérience. Ces phénomènes sont mutuellement dépendants; tou-

tefois, les traditions de recherche qui les examinent sont distinctes. En mettant en évidence les lignes de forces qui organisent cette problématique, cet article espère offrir des repères qui pourraient permettre aux approches de la circulation des connaissances de reconnaître leurs complémentarités et de faciliter leurs rapprochements. En effet, la circulation des connaissances, fondatrice de nos sociétés, mérite que nous la traitions comme un phénomène complexe, ce qu'une réelle collaboration transdisciplinaire peut rendre possible.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAUER, Martin W., et GASKELL, George, «Towards a paradigm for research on social representations», *Journal for the theory of social behaviour*, vol. 29, n°2, 1999, pp. 163-186.

CHEVALLARD, Yves, «Les processus de transposition didactique et leur théorisation ». In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, Andrée Tiberghien (éds), *La transposition didactique à l'épreuve*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1994, pp. 135-180.

CLÉMENCE, Alain, BIÉTRY, Valérie, GEX-COLLET, Delphine, SÉNAC, Nelly, ZITTOUN, Tania, KAISER, Claude-Alain, MODAK, Marianne, & NICOLET, Michel, *Exercer l'autorité dans la famille et à l'école: des styles parentaux à l'intégration scolaire*, Lausanne, Faculté des Sciences Sociales et politiques, 2006.

CLOT, Yves, *La Fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

COLE, Michael, *Cultural psychology. A once and future discipline*, Cambridge, MA/London, The Belknap Press of Harvard University Press, 1996.

CORNISH, Flora et GHOSH, Riddhi, «The necessary contradictions of 'community-led' health promotion: A case study of HIV prevention in an Indian red light district», *Social Science and Medicine*, vol. 64, n°2, 2007, pp. 496-507.

DOISE, Willem, *L'explication en psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.

DUVEEN, Gerard, «Culture and social representations», In Jaan VALSINER et Alberto ROSA (Eds.), *Handbook of sociocultural psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007, pp. 543-559.

DUVEEN, Gerard, et LLOYD, Barbara, (eds), *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

ENGESTRÖM, Yrjo, «Activity theory and individual and social transformation», In Yrjo. ENGESTRÖM, Reijo MTETTINEN et Raija-Leena PUNAMAKI (Eds.), *Perspectives on activity theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

FILLIETTAZ, Laurent, DE SAINT-GEORGES, Ingrid, et DUC, Barbara, «*Vos mains sont intelligentes*»: *Interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n°117, 2008.

FIVAZ-DEPEURSINGE Elisabeth, et CORBOZ-WARNERY, Antoinette, *Le triangle primaire. Le père, la mère et le bébé*, Odile Jacob, Paris, 2001.

GROSSEN, Michèle et PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly, *L'Espace thérapeutique*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992.

HEDEGAARD, Marianne, et CHAIKLIN, Seith, *Radical-local teaching and learning*, Aarhus, Aarhus University press, 2005.

HUTCHINS, Edward, *Learning to navigate*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

KALAMPALIKIS, Nikos, *Les Grecs et le mythe d'Alexandre. Etude psychosociale d'un conflit symbolique à propos de la Macédoine*, Paris, L'Harmattan, 2007.

LAVANCHY, Anne, *Comment rester Mapuche au Chili ? Autochtonie, genre et transmission culturelle*, Thèse de Doctorat en Lettres et sciences humaine, Université de Neuchâtel, Faculté des lettres et sciences humaines, 2007.

LOBATO, Joanne, «Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research», *Journal of the learning sciences*, vol. 14, n°4, 2006, pp. 431-449.

MARKOVA, Ivaná, MOODIE, Eleanor et PLICHTOVA, Jana, «Democarcy as a social representation», In CHAIB, Mohamed et ORFALI Birgitta (Eds.), *Social representations and communicative processes*, Jönköping, Jönköping University Press, 2000, pp.156-176.

MERCER, Neil et LITTLETON, Karen, *Dialogue and the Development of Children's Thinking: a sociocultural approach*, London, Routledge, 2007.

MOSCOVICI, Serge, *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, Presses universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, Serge, *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003 (édition originale 1980).

MULLER MIRZA, Nathalie, *Psychologie culturelle d'une formation d'adulte: L'île aux savoirs voyageurs*, Paris, L'Harmattan, 2005.

PERKINS, David. N., & SALOMON, Gavriel, «Transfer of learning», In *International Encyclopedia of Education*, Oxford, UK, Pergamon Press, 1992, pp. 2-13 (2ème edition).

PERRET, Jean-François, & PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly, *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*, Paris, L'Harmattan, 2004 (2ème édition).

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly, «Apprendre et enseigner avec efficience à l'école », In Uri P. TRIER (Ed.), *Efficacité de la formation entre recherche et politique*, Zürich, Ruegger, 2000, pp. 111-134.

PERRIAULT, Jacques, *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, 2002.

PERRIAULT, Jacques, *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989.

PIAGET, Jean, *Logique et connaissance scientifique*, Paris: Gallimard, 1967.

PINTO, Giuliana, ACCORTI GAMANNOSSI, Beatrice, et CAMERON, Carolin Ann, «Joint book reading: Socialization of literacy in cultural perspective», In Jaan VALSINER, Sergio SALVATORE, Joshua CLEGG et Sara STROUT (Eds). *Yearbook of Idiographic Science*, Rome, Giorgio Fireira, sous presse.

PONTECORVO, Clotilde et ARCIDACONO, Francesco, *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, Rome, Raffaello Cortina Editore, 2007.

ROCHEX, Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

SÄLJÖ, Roger, «Epilogue: From transfer to boundary-crossing», In Terttu TUOMI-GRÖHN & Yrjo ENGSTRÖM (Eds), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*, Amsterdam, Pergamon, 2003, pp. 311-321.

SMÉKAL, Vladimir, GRAY, Hilary, et LEWIS, C. Alan, *Together we will learn. Ethnic minorities and education*, Brno, Barrister & Principal, 2003.

TARTAS, Valérie et MULLER MIRZA, Nathalie, «Rethinking collaborative learning through participation in an interdisciplinary research project: Tensions and negotiations as key points in knowledge production», *International Journal for Psychological and Behavioral Science*, vol. 41, n°2, 2007, pp. 154–168.

TISSERON, Serge, *Comment l'esprit vient aux objets*, Paris, L'Aubier, 1999.

VALSINER, Jaan, *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*, New Delhi, Sage, 2007.

VYGOTSKI, Lev S. *Pensée & langage*, Paris, La dispute, 1997 (édition originale 1934).

WAGNER, Wolfgang, «Vernacular science knowledge: Its role in everyday life communication», *Public Understanding of Science*, vol. 16, n°1, 2006, pp. 7-22.

WERTSCH, James V., *Voices of collective remembering*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

ZITTOUN, Tania, «Development through transitions», *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, n°2, 2008, pp. 165-181.

ZITTOUN, Tania, *Transitions. Development through symbolic resources*, Greenwich, CT, InfoAge, 2006.