

# La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques

Jean-Paul Dugal  
Yvon Léziart

---

*L'utilisation des connaissances scientifiques par les praticiens est au cœur des réflexions sur la formation. Les avis sont souvent très partagés. Certains estiment que les savoirs pratiques se passent aisément de connaissances scientifiques, d'autres au contraire estiment que sans les savoirs scientifiques le savoir de la pratique demeure peu formalisé donc intransférable. Nous estimons que ces positions antagonistes stigmatisent les oppositions entre les savoirs de la science et les savoirs de la pratique. Nous pensons que ces savoirs sont de nature différente, qu'ils respectent des modes de construction particuliers. Cependant, dès lors qu'un projet est précisément défini, les savoirs se dévoilent, circulent, se confrontent et se modifient. Nous illustrons notre position en analysant les modes de transformation que font subir les enseignants stagiaires aux concepts didactiques présentés par un chercheur lors d'un stage de formation.*

---

**Mots-clés** : savoirs scientifiques, circulation des savoirs, enseignants, théorie, didactique, épistémologie.

## **LA CIRCULATION DES SAVOIRS : POSITIONNEMENT THÉORIQUE**

Les savoirs sont souvent posés dans notre société comme des données fixes. Ils sont également fréquemment mythifiés car à l'idée de savoir est associée celle de théorisation et de pouvoir.

Ces idées relèvent du savoir commun et sont profondément ancrées dans l'inconscient collectif de la population. La coupure désormais classique crée une situation de blocage et classe les savoirs en deux

catégories distinctes : les savoirs de la science et les savoirs de terrain, ces derniers étant souvent confondus avec les savoir-faire ou les tours de mains. Cette coupure installée rend, en conséquence, toute tentative de mise en relation complexe et peu valorisée. Y. Schwartz (1988) tente une explication de cette séparation sensible. Pour cet auteur, la conception tayloriste du travail a établi de manière ferme une classe de concepteurs et une classe d'exécutants. Il estime également que cette césure dans l'ordre du travail se transfère au domaine de la connaissance et renforce cette distinction sociale arbitraire entre savoirs de la

science et savoirs de la pratique. Ce « *taylorisme à double effet* » conduit à poser la connaissance scientifique comme éther de la pensée et à obturer ainsi ses relations au monde de l'expérience. La connaissance scientifique est comme happée par la fascination de l'indiscutabilité, de la pureté théorique. Demeure évacué tout un pan de la culture et de l'expérience humaine. Cette incommunicabilité des paradigmes rend l'expérience humaine mal connue et sous-étudiée. Le déclin dans la connaissance du travail, du professionnel, du réel s'installe et nuit ainsi à sa propre transformation. Notre travail s'inscrit dans la volonté de prendre pour objet d'étude l'expression du quotidien des enseignants. Dans cet article, nous nous attachons à analyser les avancées, les résistances, les ruses que les enseignants, confrontés lors d'un stage de formation aux concepts de la didactique, mettent en jeu pour s'appropriier, dans leur langue, ces concepts nouveaux. Le mécanisme d'envie d'apprendre et de se transformer sans causer de rupture brutale avec ses habitudes de pensée est donc au cœur de ce texte.

### **L'épistémologie des savoirs : des rapports théorie-pratique à une perspective plus dynamique des relations entre deux types de savoir**

La question des rapports entre la théorie et la pratique longtemps débattue est sérieuse même si son actualité semble un peu lointaine. Elle pose, entre autres, deux problèmes majeurs : celui de l'utilité sociale des connaissances produites et le rapport des savoirs entre eux. Ainsi la distinction établie entre savoirs fondamentaux et savoirs appliqués ne permet pas d'aborder de front les conditions de l'utilisation des savoirs produits dans notre société. La création de deux régimes de savoirs scientifiques ou deux régimes de savoirs sociaux renforce la distinction entre ceux-ci et exacerbe les différences. Sans nier l'existence d'une différence de nature entre les savoirs produits nous estimons que la société exige et réalise de fait des mises en relation entre différents savoirs. L'épistémologie traditionnelle a valorisé l'analyse du produit et du producteur. Nous estimons, à la suite d'Y. Chevallard, que l'épistémologie de l'utilisateur (comment les savoirs sont perçus, reçus et transformés) est une voie de dépassement des oppositions trop systématiquement établies et un complément indispensable à la compréhension des mécanismes de construction et de diffusion des savoirs.

Les didacticiens, en focalisant leur recherche sur les interactions établies entre un savoir, les élèves et l'enseignant, ont sérieusement transformé l'abord de l'épistémologie et des rapports théorie-pratique en dépassant justement cette opposition trop systématique donc stérile. Deux positionnements majeurs se perçoivent actuellement.

Y. Chevallard (1985) pose la réflexion sur l'épistémologie d'une autre manière. Il propose le passage d'une épistémologie du producteur et du produit à une épistémologie de l'utilisateur. Cette position conduit l'auteur à se centrer sur la question de la transmission des savoirs, de leur circulation. En nous inscrivant dans cette perspective, nous suggérons de prendre en considération l'originalité du traitement des produits scientifiques mais aussi la production des savoirs de la pratique. L'idée de la location des savoirs développée également par Y. Chevallard permet d'aborder la réflexion sur les savoirs produits par une perspective dynamique. Pour cet auteur, dès que les savoirs entrent dans la sphère publique, ils circulent, sont utilisés (l'épistémologie de l'utilisateur trouve ici son sens) par des individus ou groupes d'individus et sont de ce fait transformés. Différents groupes d'individus peuvent s'approprier (au sens plein du terme) ces savoirs en même temps et donc les utiliser différemment. La location des savoirs est également variable en fonction des groupes d'utilisateurs. Dans les propositions de Chevallard (1989) apparaît très nettement l'idée de transformation des savoirs, c'est-à-dire l'idée que deux savoirs de nature différente, les savoirs circulant et les savoirs des receveurs se confrontent, se frottent et se modifient les uns et les autres. Le problème de la circulation des savoirs est ainsi posé. Cette approche est effectivement d'une toute autre nature que celle qui analyse les rapports des savoirs différents en termes d'opposition ou en termes d'incommensurabilité. L'idée de circulation des savoirs ne place pas, implicitement ou non, les savoirs dans un ordre hiérarchique (les savoirs nobles et les savoirs de la pratique). Les savoirs sont de nature différente. Leur confrontation crée des modifications chez chacun d'eux. La revendication par Chevallard de la mise en chantier d'un travail sur l'anthropologie de ces savoirs, ce qu'il nomme l'anthropologie du didactique, apparaît alors nécessaire.

Ce mode d'approche dynamique de l'épistémologie des savoirs est également défendu par des chercheurs inscrivant leurs travaux dans la perspective de la circulation des savoirs.

## La circulation des savoirs

La circulation des savoirs est une terminologie employée actuellement par un certain nombre de chercheurs qui jugent en général le concept de transposition didactique peu opérant pour comprendre la vie des savoirs dans leur complexité. Ils contestent en particulier le caractère mécanique et réducteur de la transposition didactique. À mesure que la transposition didactique s'effectue, le savoir perd de sa complexité et, pour devenir accessible, s'appauvrit. L'idée de la transposition didactique, perçue ainsi, repose sur l'idée que le savoir savant dont il est difficile d'ailleurs de définir précisément le sens dans certaines disciplines scolaires (l'éducation physique et sportive en particulier) s'appuie sur l'existence d'un savoir de référence nécessairement formalisé et structuré (le savoir savant). Les auteurs contestant cette position se situent au-delà d'une contestation de forme ou de terme. L'opposition dépasse largement cette dimension et pose comme base de réflexion l'existence de savoirs de nature différente qui se combinent, se conjuguent dans toute action de transmission et de communication. De manière simple, nous pourrions opposer à la logique descendante (la transposition didactique) une logique horizontale (la circulation des savoirs).

Dans ce cadre d'analyse, la contestation de l'idée de transfert de connaissances est affirmée. Il n'existe pas de transfert de connaissances comme ont pu l'expliquer certains travaux dans les décennies précédentes. Ainsi, Huberman, Gather-Thurler et Nufer (1998) proposent à des chercheurs de présenter à des enseignants leurs travaux afin de mesurer les effets de la diffusion de ces écrits vers un public de praticiens. Les résultats montrent aisément que l'idée d'un transfert des connaissances relève de la croyance naïve et de l'utopie. J.-C. Passeron (1991), dans un article remarquable, « *les trois savoirs sur le savoir* », évoque avec justesse le poids de ces croyances. Les débats sur les sciences appliquées et sur l'application de la science, conduits par Mosconi (1986) ont également amplifié ce débat et ont sans doute retardé l'apparition d'une réflexion moins mécanique sur la mise en relation des savoirs de nature différents. De même, l'opposition entre théorie et pratique nuit à ce changement d'orientation théorique en maintenant une opposition ferme et systématique entre ces deux termes. Latour (1996) dit d'ailleurs à propos de ces termes que la théorie possède également sa pratique et qu'il est vain de vouloir les maintenir à distance.

Les savoirs sont donc divers, multiples et ne se trouvent pas que dans la sphère académique de production scientifique. Les pratiquants produisent des savoirs que l'on doit revendiquer comme terrain d'étude et de recherche. Y. Shwartz (1988) développe vigoureusement cette idée dans son ouvrage « *Expérience et connaissance du travail* ».

Le terme de transposition discuté, comment le dépasser ? Quels termes proposés refléteraient mieux la mise en relation dynamique des savoirs de nature différente ?

M. Callon (1986) dans « *Éléments pour une sociologie de la traduction* » explique que lorsque des publics différents sont en relation dans une action à réaliser, l'idée de traduction apparaît car chacun possède un niveau de connaissances particulier et un investissement personnel original. Traduire, c'est exprimer dans son propre langage ce que les autres disent et veulent, c'est s'ériger en porte-parole. Pour obtenir ce résultat un discours unificateur est produit. Il est fait de rencontres multiples, de débats. La traduction correspond donc au point d'arrivée d'un nombre important de discussions où les intérêts de chacun se confrontent. La traduction est un processus long qui aboutit à une mobilisation d'individus différents sur un même projet. Les controverses sont toujours possibles. La trahison et la dissidence guettent. Cependant l'état d'équilibre obtenu assure à quelques-uns la légitimité de la représentativité et le droit de parler au nom de tous les protagonistes. La traduction conduit nécessairement à une infidélité aux textes ou orientations initiaux et à une reconstruction collective donnant sens et légitimité aux nouveaux textes. Cette perspective novatrice en sociologie de la connaissance ouvre des dimensions intéressantes. Les idées de traduction et de controverse permettent de mieux cerner les relations établies entre des individus de connaissances différentes engagés dans une même action.

Les critiques formulées à la sociologie de la traduction concernent essentiellement le terme de « traduction » car une ambiguïté certaine demeure quant au sens qui lui est accordé le plus souvent. L'idée de traduction renvoie dans le sens courant à une opération qui passerait un texte dans une autre langue sans en changer le contenu, ni le sens. Les actions engagées et décrites par M. Callon (1986) dépassent de beaucoup cette compréhension stricte du terme.

Pour mettre un terme à cette ambiguïté, un groupe de chercheurs réunis autour d'un projet de l'INRP « *Transfert et valorisation des résultats de recherche*

*en éducation* » propose de réfléchir à la notion de problématisation. J.-L. Martinand (2002) se dit très attaché à cette notion. La notion de transfert a montré ses limites et sa faible efficacité. La notion de circulation demeure trop générale. L'idée de problématisation s'impose comme un dépassement possible et un moyen de proposer à l'ensemble des participants au dispositif de formation un travail sur les connaissances extérieures au groupe afin de les intégrer comme données de l'ensemble des participants. Selon les circonstances et les types de travaux engagés, l'auteur propose de parler de co-problématisation dans un groupe où le chercheur est co-auteur, de préproblématisation dans le cas d'une situation où des innovations sont possibles ou encore de reproblématisation des résultats de la recherche pour la formation. L'idée de problématisation correspond à l'objectif de créer les conditions d'une circulation véritable des savoirs en faisant que chaque membre du groupe ait un rapport direct aux savoirs collectifs en train de se développer. Cette idée s'inscrit bien dans la volonté de décloisonner les savoirs et de construire à plusieurs, des savoirs collectifs réels.

Ces positionnements nous permettent d'aborder autrement que par le passé les relations entre différents régimes de savoirs. Nous estimons qu'une circulation entre des savoirs peut s'établir à condition, pour reprendre le terme de J.-L. Martinand (2002), qu'une problématisation soit réalisée et qu'elle permette la création d'un forum hybride présenté par N. Dodier (2000) comme un lieu d'échange libre et ouvert dont le but est d'élaborer une vision du monde partagée entre différents publics. La recherche présentée dans cet article illustre un cas de forum hybride où la circulation entre des savoirs a pour objet de permettre une intégration des concepts centraux de la didactique par des conseillers pédagogiques, enseignants d'EPS d'établissement secondaire en formation. L'intérêt de ce travail réside dans le fait que la didactique propose des concepts qui ont une proximité certaine avec les enseignants. La didactique se caractérise comme une science, qui théorise les questions de la pratique pour les formuler et leur donner un caractère de généralité permettant le dépassement des situations particulières quelles que soient les disciplines enseignées. Les concepts en didactique ont donc une proximité par rapport à la pratique, mais également une distance que justifie son caractère scientifique. Se trouvent interrogées ici les questions de circulation des savoirs entre un formateur chercheur et des enseignants conseillers pédagogiques, autour de concepts didactiques.

## **UNE RECHERCHE COOPÉRATIVE, INSTANCE DE FORMATION DE CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES (CP) EN EPS**

### **L'origine et le contexte de cette action**

Cette action s'enracine dans l'étude du conseil, un moment privilégié du travail qui se mène dans les dyades conseiller pédagogique (CP) – professeur stagiaire (PS). Elle conduit notamment au constat suivant : les entretiens conseils, éléments du processus de professionnalisation des PS en tant qu'enseignants et des CP en tant que formateurs, constituent des objets problématiques. Nous avons pu, en particulier, montrer que la question des contenus enseignés ne semble y occuper qu'une place restreinte. La priorité des préoccupations des CP et des PS semble aller d'abord vers les questions d'organisation (ou « gestion de la classe »).

Ces éléments sont à l'origine de la mise sur pied d'une recherche coopérative associant chercheur, formateurs et CP et ambitionnant de concilier visées de recherche et de développement professionnel des CP. Il apparaît, au-delà de la complexité des relations organisation/contenus, que le conseil ne peut se réduire à une pratique spontanée que tout enseignant chevronné (critère habituel de recrutement des CP) pourrait exercer naturellement. Les compétences d'enseignant s'adressant à des élèves et de conseiller auprès d'un PS ne peuvent exactement se superposer ; certains considéreront même qu'enseigner et conseiller sont deux fonctions différentes. Il nous est ainsi apparu pertinent de travailler ces perspectives dans le cadre d'une association originale chercheur – formateurs – praticiens (CP) susceptible de constituer une instance de formation pour les CP, sous la forme d'une recherche que nous avons qualifié de coopérative.

Cette dernière s'inspire des principes de la recherche collaborative (Desgagné, 1998) ; si elle en partage certaines visées, notamment en tentant de mettre en relation les points de vue de la recherche et de la formation (« un point de jonction »), pour autant elle ne la reproduit pas à l'identique. Elle se démarque clairement de la recherche collaborative qui privilégie une option socioconstructiviste un peu radicale : l'entrée dans la collaboration se réalise à partir des savoirs pratiques des professionnels, de leur expérience et de leurs routines d'interprétation ; le primat du point de vue du praticien et de sa compétence d'acteur social en contexte est sans cesse réaffirmé. En revanche, notre démarche coopérative

considère, elle, qu'il est possible de s'ancrer à la fois sur les savoirs de la recherche et sur les savoirs des praticiens. Ainsi, les connaissances issues des recherches didactiques, en tant que construits scientifiques, peuvent constituer des points d'appui qui permettent aux CP de questionner et de réfléchir sur leurs pratiques (Dugal et Amade-Escot, 2004). Cependant les connaissances didactiques n'occupent pas une position « en surplomb ». Autrement dit, dans cette démarche, l'entre-deux de la co-construction de connaissances s'articule entre l'analyse des savoirs pratiques des CP et l'étude des apports théoriques des recherches didactiques. Ainsi, la coopération crée les conditions d'une co-construction de savoirs professionnels pour les CP en confrontant les connaissances théoriques et leur ingéniosité de praticiens (Amade-Escot, 2001). Dans cette perspective, les premières ne prétendent pas se substituer aux secondes, mais plutôt les rencontrer et se confronter à elles ; en bout de course, chaque CP conserve son libre arbitre quant à l'appropriation personnelle qu'il pourra réaliser de ces savoirs et quant à l'utilisation qu'il pourra en faire dans sa propre pratique.

Il faut enfin mentionner que dans ce cadre-là, le chercheur occupe une position en tension, parfois un peu délicate à tenir : il est, en effet, à la fois impliqué comme membre de l'équipe, et en posture d'extériorité comme membre d'une communauté scientifique. Il se trouve contraint de gérer en permanence une relation dialectique chercheur - régulateur.

### **Le fonctionnement de l'équipe de recherche coopérative**

Le travail mené au sein de l'équipe de recherche coopérative s'est étalé sur une durée de trois ans sous la forme de dix journées de travail. Son mode de fonctionnement s'appuie sur l'existence permanente d'un espace de négociation, permettant à chacun de toujours avoir un droit de regard sur les différentes étapes de la recherche coopérative ; ainsi, le calendrier et le programme des réunions sont toujours discutés et négociés. Ces éléments s'inscrivent dans l'élaboration d'un contrat de recherche au démarrage de l'action. Cela débouche sur une gestion de l'incertitude en ce qui concerne l'avancement et la nature des activités entreprises par le groupe. Enfin, le projet collectif traduit également le souci de valoriser les expertises de chacun quel que soit son statut, dans un contexte propice aux échanges entre partenaires. Cette option est donc clairement différente « *d'une ingénierie de formation linéaire* » (Le Boterf, 2003),

dans laquelle les savoirs de la recherche sont à mettre en œuvre par les praticiens.

Une autre orientation fondamentale caractérise les modes de fonctionnement de l'équipe ; elle consiste à combiner :

- des entrées « par la théorie » : étude de documents et d'articles autour des notions théoriques didactiques (observation, contrat, milieu), généralement à partir de leur présentation par l'exposé d'un CP, suivi de discussions... ;
- des entrées « par la pratique » : des observations de leçons menées par un PS sur le terrain ou enregistrées vidéo, des analyses de pratique professionnelle à partir d'études de cas proposées par un CP...

En définitive, des modalités de fonctionnement organisées en vue de tenter de créer une interface entre la recherche et la pratique, une certaine perméabilité des deux discours, ou encore une « zone interprétative » (Bednarz, Poirier, Desgagné, Couture, 2001). Elles ont été pensées en intégrant la question de la circulation des savoirs, objet de cet article. Cette question va néanmoins se poser à plusieurs reprises avec une acuité qui n'était pas prévue.

## **LA POSSIBLE « VIABILITÉ » DE DEUX CONCEPTS SCIENTIFIQUES TRAVAILLÉS AU COURS DE L'ACTION**

### **Statut des concepts en didactique et rapports des enseignants à ces concepts**

Nous rappellerons d'abord que l'originalité de l'approche didactique est, d'une part, l'entrée dans l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage par les savoirs enseignés et d'autre part les interactions de ces derniers avec les deux autres instances du système didactique, les élèves et l'institution enseignante ; toute interprétation didactique nécessite la convocation de ces trois pôles constituant ainsi un triplet solidaire. Ces fondements de la didactique l'engagent sur la voie d'une position en tension entre deux types d'orientations :

- des orientations scientifiques : produire des connaissances sur le système didactique à partir d'une posture descriptive et compréhensive, ou encore élaborer des modèles descriptifs et compréhensifs de l'ingenium du professeur (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 2001 ; Sensevy, 2001) ;
- des orientations praxéologiques : développer des perspectives d'ingénieries didactiques ou encore des recherches d'aide à la décision (Martinand, 1994).

En EPS notamment, on peut voir que des unes aux autres « se dessine là tout un continuum allant des recherches pour comprendre aux recherches pour l'intervention » (Amade-Escot, 2003), ce qui laisse entrevoir quelques possibles difficultés quant aux rapports que peuvent entretenir les enseignants (CP ou PS dans notre cas) avec la didactique :

- les recherches didactiques peuvent leur permettre d'accéder à une plus grande lucidité sur leurs pratiques, mais il serait illusoire d'imaginer qu'elles puissent leur livrer des produits didactiques à appliquer clés en main ;

- les enseignants sont contradictoirement confrontés à trois points de vue vis-à-vis de la didactique qualifiée selon son origine par Martinand (1994) de « *praticienne* » (la littérature professionnelle), de « *normative* » (les programmes et l'institution) et de « *critique et prospective* » (la recherche).

### Contrat et milieu didactique

L'observation didactique des activités des élèves en EPS constitue un axe prioritaire pour le travail engagé avec les CP dans notre démarche de recherche coopérative. La particularité de ce type d'observation consiste à s'appuyer sur l'évolution des dispositifs matériels, les interventions et consignes du professeur, et l'activité des élèves ; à partir de là, il sera possible de suivre l'influence de ces trois éléments sur les contenus réellement enseignés. Cela nécessite un véritable entraînement à l'observation qui tente de suivre le fil de l'évolution des contenus enseignés au cours d'une leçon ou « *d'observer les relations didactiques qui se développent, s'organisent et se clôturent par rapport aux contenus enseignés* » (Amade-Escot, 1995).

L'observation didactique articule deux notions théoriques fondamentales travaillées au sein de l'équipe de recherche coopérative :

#### *Le contrat didactique*

Nous retenons en particulier de la définition de Brousseau (1986) l'aspect implicite du contrat didactique qui repose donc sur les attentes réciproques et non formulées de chacun des protagonistes de la relation didactique. D'ailleurs, ce contrat préexiste, sans jamais avoir été discuté, dans le projet social qui fonde l'acte d'enseignement. Il s'établit ainsi sur des contradictions ou des paradoxes :

- si le professeur indique explicitement le comportement ou les réponses qu'il attend de ses élèves, il les empêche de les produire eux-mêmes, et donc d'apprendre (Brousseau, 1988) ;

- le temps didactique (chronogénèse) qui contraint le professeur à faire avancer son projet d'enseignement dans le temps scolaire qui lui est imparti, mais qui n'est pas superposable au temps long de l'apprentissage pour l'élève (Sensevy, 2001) ;

- des événements initiés soit par l'enseignant, soit par les élèves vont intervenir dans les leçons et vont avoir pour effet de transformer ou de changer l'enjeu ou l'objet d'apprentissage ; ce dernier va ainsi fonctionner sur des ruptures de contrat qui vont entraîner l'avancée de la connaissance.

#### *Le milieu didactique*

Ce concept s'inscrit dans des perspectives socio-constructivistes (interactions sujet/milieu, apprentissages par adaptation, interactions sociales) (Sensevy, 2002 ; Johsua et Félix, 2002). Le milieu peut être décrit comme comprenant un certain nombre d'éléments :

- le dispositif et les contraintes de la tâche, les instruments et les objets matériels qui en font partie (milieu matériel) ;

- les connaissances déjà acquises par l'élève, utilisables pour un nouvel apprentissage ;

- la « mémoire » de la classe, c'est-à-dire ce que l'enseignant connaît des élèves et des apprentissages déjà réalisés ;

- les savoirs visés, ou ce que l'enseignant projette de l'utilisation des contenus ;

- les interventions et consignes de l'enseignant visant à moduler et réguler le milieu.

Dans notre travail, cette notion apparaissait au départ prometteuse pour réexaminer la question de la place des contenus dans le conseil et la dichotomie (réelle ? apparente ?) entre les questions d'organisation et de contenus. Le milieu, dont l'installation et la régulation sont sous la responsabilité de l'enseignant – qui veille notamment à maintenir les interactions élève/milieu les plus favorables à l'apprentissage – est en effet le lieu de la mise en scène des savoirs à apprendre.

Contrat et milieu constituent par ailleurs deux notions interdépendantes. Le milieu est l'outil à la disposition de l'enseignant pour que ce dernier puisse créer les conditions de l'installation du contrat didactique. Le milieu est donc nécessaire à l'existence du contrat didactique et réciproquement, ce dernier permet à l'élève de s'engager dans les interactions élève/milieu.

Contrat et milieu didactiques ont été l'objet d'études et de réflexions dans l'équipe de recherche coopérative à partir de la présentation, puis de leur discussion par les CP d'articles ou d'extraits des différents auteurs cités (cf. entrées « par la théorie »). Ils ont également été mis à l'épreuve, en tant qu'outils de lecture, dans des observations de séances menées par des PS (cf. entrées « par la pratique »). Nous reviendrons en particulier, dans la section suivante, sur un exemple parmi les modalités de travail mises en œuvre au cours de la recherche coopérative : une séance menée par un PS et enregistrée en vidéo a été observée par le groupe des CP en début d'action (journée n° 2) et en fin de l'action (journée n° 10, deux ans et demi plus tard). Nous avons essayé de pointer les différences et les évolutions qui émergent des discours des CP à partir de ces deux temps d'observation.

### **La transformation de ces concepts par les stagiaires : dérive de sens ou réappropriation active ?**

Dès le départ, nous avons pressenti quelques risques potentiels de difficultés et de confusion à propos de ces notions construites par la recherche à des fins de modélisation de la lecture et de l'analyse des tâches d'enseignement-apprentissage. Par exemple, la notion de contrat didactique, notamment dans sa dimension implicite, pouvait apparaître comme contre-intuitive pour les CP par rapport au terme même de contrat. Serait-il facile de la distinguer de la pédagogie du contrat avec laquelle les CP sont familiers ? Dans ce dernier cas, il y a, au contraire, un effort d'explicitation et de clarification des exigences, avec des possibilités de négociation de certains aspects du contrat (échéance, moyens, etc). Quant au concept de milieu, le risque de « naturalisation » est grand, en le réduisant à l'aspect dispositif matériel, généralement le plus évident et le plus immédiatement perceptible dans les tâches d'apprentissage en EPS.

Les résultats de l'étude montrent que le concept de contrat didactique se heurte à la vision habituelle de la notion de contrat manipulée par les CP dans le cadre de la pédagogie du contrat. Il est d'usage, en effet, dans l'enseignement de l'EPS, d'explicitier et de négocier avec les élèves les attentes du professeur. Les CP ont ainsi une grande expérience de l'utilisation de ce type de contrat. Dans cette option pédagogique, il apparaît clairement comme résultant d'une négociation explicite pouvant même donner lieu à un

document contractuel signé par les deux parties. Au cours de discussions animées, certains CP ont même considéré qu'il y avait abus de langage dans l'emploi du mot « contrat », en argumentant autour des notions habituellement associées à celle de contrat dans son acception courante : négociation, engagement écrit ou verbal, contractualisation. Par suite, ils ont même envisagé de substituer le terme de « rupture didactique » (voire même de « rupture » tout court) à celui de rupture du contrat didactique, inapproprié selon eux à la réalité de leur pratique. À titre d'illustration, dans le questionnaire bilan terminal de la recherche coopérative, à la question : « T'es-tu approprié certains aspects issus des recherches didactiques dans ta pratique ? » un CP répond : « *j'ai transformé certaines notions en les intégrant : de contrat didactique à rupture* », ce choix se trouvant validé, à ses yeux, par les observations réalisées au cours des différentes leçons. Il semble que nous sommes bien là devant un processus incertain de co-construction d'une notion, imprévisible quant à son aboutissement. Il s'agit d'un point de concrétisation de la question de « *viabilité* » (Desgagné, 1998, 2001) des savoirs, à la fois pour les chercheurs et les praticiens.

Arrêtons-nous un instant sur l'exemple de la situation d'observation d'une séance quatrième dont l'activité support est le volley-ball, enregistrée en vidéo (1) et menée par un PS avec une classe de quatrième. En début d'action les remarques des CP portent essentiellement sur la gestion de la classe et de la séance. L'un d'entre eux note par exemple plusieurs éléments :

- « *bon contact sur le plan des relations élèves/prof,*
- *est-ce que les élèves sont passés dans tous les rôles ?*
- *quel est l'intérêt de la démonstration réalisée par un groupe d'élèves ?* ».

Deux ans et demi plus tard, le regard du même CP a sensiblement évolué puisqu'il indique notamment :

- « *dans la 2<sup>e</sup> situation, rupture initiée par les élèves : non respect de la consigne pour la zone arrière,*
- + *rupture initiée par le prof : il ne dit rien,*
- *à la fin de la situation, dans le dialogue avec les élèves (institutionnalisation du savoir appris : lancer haut, se déplacer, se placer, regarder), c'est le prof qui choisit les réponses : celles qu'il attend* ».

Ces différentes observations notées au vol par un CP confirment un basculement vers des préoccupations didactiques. Le travail autour des notions didactiques mené dans l'équipe de recherche coopérative a certainement produit des effets qui se manifestent dans les orientations adoptées par les CP au cours de leur activité d'observation et de conseil. Il n'en reste pas moins que le CP de notre exemple n'utilise jamais le terme de « contrat didactique », mais plutôt celui de « rupture » qui lui a sans doute paru mieux concrétiser la réalité de sa vision de la pratique observée. La recherche est alors questionnée : s'agit-il d'une réalité partagée par le chercheur et le praticien, mais appréhendée par des dénominations différentes ? En partie, si on considère que les CP ont été sensibles aux « ruptures » (2) qui scandent le déroulement d'une leçon et qui introduisent des changements dans les contenus enseignés. On peut de ce point de vue estimer que les apports des recherches didactiques ont « irrigué » les savoirs d'expérience des CP. Il faut également noter que tous les CP n'ont pas été unanimement d'accord ni pour adopter, ni pour récuser le terme de contrat didactique (et surtout le mot « contrat » lui-même), ce dernier s'intégrant de manière différenciée dans leur « épistémologie » personnelle de professeur (Amade-Escot, 2001). Ensuite, comme le remarquent d'ailleurs quelques CP, l'attention portée aux ruptures risque parfois de les conduire à généraliser ce terme à tout type de rupture, y compris des ruptures non didactiques (tout incident de quelque nature que ce soit dans l'activité des élèves). Enfin, signalons que nous n'avons pas manqué d'être interrogé par la lecture d'un rapport rédigé par un CP, à l'issue de sa visite à un PS, qui précise : « *le PS fait preuve de bonnes qualités relationnelles, mais le contrat didactique devrait être plus rigoureux afin de ne pas courir le risque de se laisser déborder* ». Dans cet exemple, le CP souhaite que le contrat dont il parle soit encore plus explicite, alors que le contrat didactique comporte fondamentalement une part d'implicité ... une ambiguïté persistante ?

Un autre moment de dissonance entre les notions scientifiques et les savoirs élaborés par les CP se manifeste à propos de milieu didactique. Cette notion, que nous avons retenue comme très prometteuse pour notre travail, s'est avérée en réalité peu (ou pas du tout) reprise par les CP, comme le montrent les entretiens réalisés avec eux six mois après la fin de la recherche coopérative. Quand il est question de milieu, cette notion reste assimilée au dispositif matériel utilisé dans les situations d'apprentissage ; et ce, d'autant plus que la pertinence et l'intérêt des dispositifs maté-

riels mis en œuvre pour les apprentissages en EPS sont valorisés par la communauté professionnelle comme une manifestation de l'expertise. Gardons-nous cependant d'une interprétation trop définitive : les CP ont souvent repéré dans leurs observations didactiques les effets des changements de dispositif ou de consignes sur l'évolution des contenus enseignés (et « les ruptures »). De ce point de vue, ces éléments sont donc apparus à leurs yeux de praticiens comme pertinents. Et de son côté, la recherche didactique pourrait les lire comme des phénomènes relevant de la mésogénèse (Sensevy, 2001), dimension de l'action du professeur qui relève de la régulation qu'il peut opérer sur le milieu. On peut alors se demander si leurs observations ne portent pas sur ces aspects mésogénétiques, sans qu'ils y reconnaissent le concept de milieu travaillé d'un point de vue théorique, notamment dans les exposés qui y ont été consacrés. Peut-être pourrions-nous aller jusqu'à dire qu'il s'agit d'une intégration « à leur insu » du milieu didactique, même si les CP indiquent généralement qu'ils ne se souviennent pas de cette notion ? Nous mentionnerons enfin que si la notion de contrat didactique avait fait l'objet de vives discussions au sein du groupe de CP (peut-être parce qu'ils ont bien perçu les enjeux qu'elle soulève), celle de milieu didactique n'a suscité aucun débat particulier et a semblé vite oubliée.

Ces deux exemples de circulation des concepts scientifiques, au-delà de leurs différences, nous conduisent à souligner une contrainte qui pèse sur les rapports entre les savoirs de la recherche didactique et la formation. Il existe un certain décalage (une « non-superposition ») entre « *la sémantique naturelle de l'action* » du praticien et « *le langage des modèles* » du chercheur (Sensevy, 2002), la première représentant la manière dont le familier de l'action perçoit le sens de cette dernière et s'exprime à son propos ; le second correspond au langage théorique utilisé par le chercheur pour décrire et analyser cette même action d'un point de vue distancié, indispensable pour construire une rupture avec le niveau empirique, préalable à tout discours de nature scientifique. Quels que soient les efforts réalisés pour installer une certaine adéquation d'un langage à l'autre, on ne peut, avec Sensevy, que livrer une appréciation prudente et mesurée sur la possibilité d'aboutir à un discours scientifique qui rende compte, pour le praticien, de la totalité du sens de l'action contenue dans ses propres formulations. Nous avons touché, dans notre cas, ce point sensible, puisque certains CP ont parfois évoqué des décalages recherche / terrain. De la même manière, le chercheur pourrait dire que les significations que prennent les



concepts didactiques sont, en réalité, dépendantes des institutions dans lesquelles ils sont mobilisés. Peut-être nous faut-il accepter l'idée d'une certaine « *incommensurabilité résiduelle irréductible* » (Dugal, 2003) entre concepts scientifiques du chercheur et langage quotidien du praticien ?

Cela nous conduit à nous montrer prudent vis-à-vis de certains volontarismes qui laissent entendre que pour améliorer les pratiques d'enseignement et de formation, il suffirait de mettre les résultats de la recherche à la disposition des praticiens : la circulation des savoirs entre les deux domaines se présente sans doute comme beaucoup plus complexe que cette vision un peu sommaire. Nous avons également tenté au cours de cette recherche coopérative de sortir de l'impasse qui pourrait naître de deux prises de position catégoriques. La première est celle qui, pour les chercheurs didacticiens, consisterait à affirmer que la recherche doit produire des connaissances scientifiques visant la description et la compréhension des phénomènes didactiques sans se préoccuper de l'éventuel impact de ces connaissances sur les enseignants, qui ne seraient pas « la bonne cible ». En écho, une seconde lui répond : celle des praticiens qui, soit posent la question de l'utilité des connaissances sur les phénomènes d'enseignement-apprentissage si elles ne fournissent pas de solutions pour la pratique, soit récusent par avance toute connaissance de type scientifique parce que par nature trop théorique. Les résultats de notre démarche coopérative (Dugal, 2003) montrent qu'une confrontation est possible entre savoirs de la recherche et savoirs pratiques des CP. Cette confrontation, forme particulière de circulation des savoirs, permet aux praticiens une intégration individualisée de certains éléments des savoirs (apports ?) de la recherche ou encore « une acclimatation » de ces derniers à leurs savoirs professionnels qui s'en trouvent par suite modifiés. En retour, et cette dimension est essentielle, l'interrogation et le questionnement par les praticiens des notions théoriques de la didactique fait partie intégrante pour le chercheur de son objet d'étude au même titre que l'examen des conditions de possibilité des coopérations praticiens/chercheurs.

## **EN CONCLUSION : FAIRE CONFIANCE À L'INTELLIGENCE DE CHACUN ET DE TOUS**

### **La question de la circulation des savoirs**

Dans le cas de cette action de formation, malgré la prise en compte, dès les fondements de la recherche

coopérative, de la perspective d'une appropriation personnalisée des savoirs de la recherche par les C.P., les concepts travaillés font difficulté pour les praticiens. La circulation des savoirs entre le site de l'action et le site de la recherche est complexe et semée d'embûches. C'est une utopie de considérer que ce processus puisse fonctionner de manière mécanique. Il relève d'une croyance identique à celle qui anime les défenseurs de l'idée de l'enseignement comme science appliquée de la psychologie ou de toute autre science ... en témoigne le transfert « *un peu trop sommairement conçu* » des recherches psychologiques vers la pédagogie pointé dans l'ouvrage de J. Piaget, *Psychologie et Pédagogie*, dont le sous-titre « *La réponse du psychologue aux problèmes de l'enseignement* » laisse penser qu'on pourrait fonder une pédagogie prescriptive au nom des résultats de la science (Donnay et Bru, 2002) ; or les concepts relèvent d'un certain mode de construction des savoirs et ne sont compréhensibles et utilisables comme tels que par ceux qui en possèdent les mécanismes de lecture et de compréhension. Les C.P. dans le cas présent ne sont pas formés à la manipulation de ces concepts théoriques. Une diffusion de ceux-ci au plus près de leur signification scientifique conduit inmanquablement à l'échec. Ce premier et obligatoire constat a découragé bien des chercheurs préoccupés de l'utilisation sociale de leurs travaux. L'ouvrage d'Huberman (1998) est symptomatique de cette position.

Cet échec ne prend sens que dans une position linéaire de la diffusion. Je transmets, ils intègrent. L'article de J.-C. Passeron (1991) est illustratif de cette position lorsqu'il développe la pensée de Peguy sur l'enseignement supérieur.

Si l'on abandonne cette position et que l'on considère que les concepts livrés sur la place publique deviennent la possession des utilisateurs, les concepts présentés sont à étudier dans leur transformation, dans leur déformation et dans leur réappropriation par les utilisateurs. C'est ainsi sans doute que l'on approche de la circulation des savoirs. C'est ainsi que s'établit la circulation des savoirs qui engage une véritable dynamique dans la genèse, la formalisation et la diffusion des savoirs. Ces trois mécanismes ne sont pas à concevoir de manière isolée mais comme en constantes interactions.

### **L'intelligence des utilisateurs**

Cet exemple engage aussi une réflexion sur l'intelligence des utilisateurs et conduit à considérer qu'il

y a de la malice de l'intelligence à mettre à profit et à utiliser du savoir venant d'ailleurs. Le mécanisme apparaît comme un double régime « *d'altération et de réappropriation inventive* » (Amade-Escot et Léziart, 1996) des produits de la recherche par les praticiens. Les savoirs scientifiques ne sont pas sous-estimés par les enseignants. Ceux-ci sont seulement très réservés quant aux discours d'intention de certains théoriciens, considérant que leurs travaux apportent de fait des solutions aux problèmes des praticiens. Ces positionnements sont rejetés en bloc. Les autres connaissances ne sont pas niées en tant que telles. L'approche des connaissances par les praticiens demeure cependant complexe et délicate, même si ceux-ci sont prêts à faire des efforts de compréhension et d'intégration. Diverses stratégies sont alors repérées. Elles dépendent également de l'aide qui peut être apportée aux enseignants. Nous avons centré notre analyse sur la constitution d'un groupe de travail de longue durée associant de manière étroite chercheur et praticiens. Quelles que soient les procédures employées, les enseignants mettent en jeu des procédures intelligentes analysées particulièrement par des auteurs sensibles aux mécanismes de l'intelligence humaine et de sa capacité à contourner à transformer à se réappropriier des connaissances dont ils n'ont pas possession.

## Prendre en compte les controverses

La conception de la circulation des savoirs ne nie évidemment pas la différence des savoirs existant entre les individus. Elle accorde par contre une réelle importance à la capacité qu'a chaque individu à s'adapter, à s'inscrire dans un échange, à faire progresser par la mise en commun, la maîtrise collective des connaissances. Cette perspective dont l'article révèle un aspect nous paraît essentielle au dépassement des clivages anciens et à la mise en perspective de nouvelles formes sociales de production de connaissances utiles et efficaces. Nous pensons également qu'enrichir l'approche des savoirs produits dans ces « forums hybrides » consisterait en une analyse des controverses produites entre les différents membres du groupe de travail quant aux abandons parfois douloureux et aux conquêtes riches que chacun est conduit à réaliser dans ce contexte d'échange et de production collective. Cette analyse des controverses liée à l'étude de la transformation du savoir collectif est un axe de recherche que nous souhaitons privilégier dans nos travaux à venir.

Jean-Paul Dugal  
IUFM du Limousin et ID2 LEMME,  
Université P. Sabatier, Toulouse III

Yvon Léziart  
Lecps, Université Rennes II

## NOTES

(1) La consigne donnée aux CP était la suivante : « Vous êtes le CP du PS dont vous observez la leçon. Indiquez quels sont les principaux points sur lesquels vous orienterez l'entretien conseil qui va suivre cette leçon ».

(2) Notion dont la validité a été, selon les CP, confirmée dans les différents moments d'observation.

## BIBLIOGRAPHIE

AMADE-ESCOT C. (1995). – Observer les situations didactiques : de la recherche à la formation. *In La formation au métier d'enseignant*. Paris : Éditions Revue EPS (Dossier EPS ; n° 27).

AMADE-ESCOT C. (2001). – De l'usage des théories de l'enseignement. Questions de l'étude des contrats didactiques en EP. *In A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier, Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles-Paris : De Boeck.

AMADE-ESCOT C., LÉZIART Y. (1996). – **Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens**. Rapport scientifique de recherche INRP n° 30506. Paris : INRP.

BARBIER J.-M. (1998). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.

BROUSSEAU G. (1986). – Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**, vol. 7, 2 (Grenoble, La pensée sauvage Edt).

- CALLON M. (1981). – Pour une sociologie des controverses technologiques. **Fundamenta Scientiae**, vol. 2, n° 3/4 (Pergamon PressLtd, Great Britain).
- CALLON M. (1986). – Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. **L'année sociologique**, n° 36.
- CHEVALLARD Y. (1985). – **La transposition didactique**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1989). – **Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel**. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique (doc. interne n° 108). Grenoble : Université Joseph Fourier.
- CLOT Y. (1995). – **Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie**. Paris : La Découverte.
- COLLINET C. (dir.) (2001). – **Éducation physique et sciences**. Paris : PUF.
- DARRÉ J.-P. (1999). – **La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence**. Paris : Éditions de la Msh-Inra.
- DE CERTEAU M., GIARD L. (1980). – **L'invention du quotidien**, tome 1. Paris : rééd. Gallimard, coll. folio-essais (1994).
- DELBOS G., JORION P. (1994). – **La transmission des savoirs**. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DELBOS G. (1993). – Eux, ils croient, nous on sait. **Revue d'Éthnologie Française**, n° 3, tome 23.
- DEROUET J.-L. (2002). – Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche, **Recherche et Formation**, n° 40.
- DESGAGNÉ S. (1998). – La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. **Recherches qualitatives**, vol. 18.
- DESGAGNÉ S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L., LEBUIS P. (2001). – L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. 27/1.
- DESTIENNE M., VERNANT J.-P. (1974). – **Les ruses de l'intelligence : la métis des Grecs**. Paris : Champs Flammarion.
- DODIER N. (2000). – **Le désenclavement de la médecine et de la science. Leçons politiques de l'épidémie du sida**. Rapport multigraphe, Ehess-Cermes.
- DONNAY J., BRU M. (2002). – **Recherches, pratiques et savoirs en éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- DUGAL J.-P. (1999). – **Le contenu et la forme du conseil dans la relation conseiller pédagogique - professeur stagiaire**. Mémoire de DEA non publié. Université Toulouse II Le Mirail.
- DUGAL J.-P. (2003). – **Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS**. Thèse de doctorat non publiée. Université P. Sabatier Toulouse III.
- DUGAL J.-P., AMADE-ESCOT C. (2004). – Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. **Recherche et Formation**, n° 46.
- ÉTÉVÉ C., RAYOU P. (2002). – La demande de transfert des résultats de la recherche. Présentation de quelques points de vue. **Recherche et formation**, n° 40.
- HUBERMAN M., GATHER-THURLER M., NUFER E. (1998). – **La mise en pratique des recherches scientifiques : étude de la dissémination des résultats du programme national de recherche « Éducation et vie active »**, rapport exécutif. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- JOSHUA S., FELIX C. (2002). – Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. **Revue française de pédagogie**, n° 141.
- LATOUB B. (1996). – Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- LÉZIART Y. (1996a). – Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique et sportive : permanence ou changement ? Études de trois périodes significatives. **Revue Française de Pédagogie**, n° 117.
- LÉZIART Y. (1996b). – Transposition didactique et éducation physique et sportive, remarques générales. **Revue Staps**, n° 42.
- LE BOTERF G. (2003). – L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. **Éducation permanente**, n° 157.
- MARTINAND J.-L. (1994). – La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. **ASTER**, n° 19.
- MARTINAND J.-L. (2002). – Entretien avec É. Burguière. **Recherche et formation**, n° 40.
- MOSCONI N. (1986). – De l'application de la psychanalyse à l'éducation. **Revue française de pédagogie**, n° 75.
- PASSERON J.-C. (1991). – **Le raisonnement sociologique, l'espace non poppérien du raisonnement sociologique**. Paris : Nathan.
- SARRAZY B. (2001). – Didactique et enseignement des mathématiques. L'enjeu de leurs rapports pour la formation des professeurs. In A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier, **Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement**. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- SCHWARTZ Y. (1988). – **Expérience et connaissance du travail**. Paris : Terrains/Éditions sociales.
- SENSEVY G. (2001). – Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudoin et J. Friedrich (Eds), **Théories de l'action et éducation. Raisons éducatives**. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2002). – **Discours et action : quels types de relations ? Communication table ronde au colloque Cultures sportives et artistiques ; formalisation des savoirs professionnels**. Rennes : ARIS.
- TERRISSE A., LÉZIART Y. (1997). – L'émergence d'une notion : la transposition didactique, entretiens avec Michel Verret. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**.