eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

16 | 2009

Varia

Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche. Exemple d'un dispositif de formation continue de type collaboratif associant un chercheur et des enseignants

Vincent Grosstephan et Stéphane Brau-Antony

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6794>

DOI : 10.4000/ejrieps.6794

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Vincent Grosstephan et Stéphane Brau-Antony, « Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche. Exemple d'un dispositif de formation continue de type collaboratif associant un chercheur et des enseignants », *eJRIEPS* [En ligne], 16 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2009, consulté le 10 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6794> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6794>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche. Exemple d'un dispositif de formation continue de type collaboratif associant un chercheur et des enseignants.

Vincent Grosstephan & Stéphane Brau-Antony

IUFM Champagne Ardenne, LERP, JE (2537), France

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche qui vise à décrire et comprendre, dans le cadre d'un dispositif original de formation continue associant un chercheur et neuf enseignants, le processus d'incorporation de savoirs issus de la recherche en didactique.

Le cadre conceptuel de cette recherche s'inscrit dans le champ de la professionnalisation des enseignants dans une approche à la fois didactique (professionnelle et disciplinaire) et relative au cadre théorique de la clinique de l'activité.

Le cœur de notre recherche présenté ici consistera, à partir d'un cadre d'analyse du discours se référant aux théories pragmatiques, à tenter de décrire le processus en jeu dans les échanges entre le chercheur et les enseignants lors des journées de travail en commun.

Cet article rend compte d'une partie d'un travail de thèse dont l'objet est la description et la compréhension du processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche, tout particulièrement de la recherche en didactique. Le constat désormais largement admis d'une difficulté à rapprocher les mondes de la recherche en éducation et de la pratique d'enseignement nous amène à tenter de mieux cerner ce qui se joue dans des dispositifs de formation dont l'objectif est de favoriser l'appropriation de savoirs issus de la recherche pour en faire des ressources possibles pour l'action (Collinet, 2006).

Chercher à réduire la distance entre les mondes de l'enseignement et de la recherche constitue un véritable défi adressé aux universités chargées de former des praticiens de l'enseignement (cf. la mastérisation des formations des enseignants) qui nécessite de rompre avec une approche de type applicationniste incarnée par le modèle dit de la science appliquée (Argyris, 1980) ou de la rationalité technique selon le paradigme de recherche des sciences pures, la recherche se situant ici en surplomb de la pratique d'enseignement. Rapprocher les deux mondes suppose donc une posture s'inspirant d'une « épistémologie de l'agir professionnel » plutôt que d'une « épistémologie positiviste

de la pratique » (Schön, 1996). De fait, l'opposition classique entre savoirs théoriques et savoirs pratiques nécessite d'être réinterrogée à la lumière de cette nouvelle posture (Latour, 1996). Cette problématique nous amène ainsi à articuler trois types de questions emboîtées nécessitant chacune, pour y répondre, la convocation de cadres théoriques diversifiés :

- quelle est la nature des savoirs mobilisés par les enseignants dans l'exercice de leur profession ? Nous tenterons de répondre à cette question selon une perspective didactique (disciplinaire et professionnelle) nourrie des apports de la clinique de l'activité (Clot, 2008) ;
- quels sont les processus de construction de ces savoirs à l'œuvre chez les enseignants d'EPS ? Là encore les apports de la didactique professionnelle nous permettront de fournir un cadre d'analyse qui nous paraît particulièrement heuristique ;
- quels sont les dispositifs de formation susceptibles de favoriser une incorporation des savoirs issus de la recherche en éducation, finalisée par une transformation de l'intervention de l'enseignant faisant la classe ? La référence aux travaux relatifs aux approches de type collaboratif (Desgagné et Bednarz, 2005) nous permettra d'envisager cette question de façon contextualisée et située.

1. Cadre conceptuel et problématique.

1. 1. Une double perspective didactique : disciplinaire et professionnelle.

La multiréférentialité des cadres conceptuels qui est caractéristique de nombreuses recherches en didactique des dix dernières années est sans doute révélatrice d'une volonté de répondre à l'appel formulé par Lahire (2007, p. 73) pour qui : « *l'enjeu est grand d'unir les forces scientifiques (historiques, anthropologiques, sociologiques, didactique) qui sont susceptibles de mettre en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés, et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées* ». Les conséquences théoriques et méthodologiques pourraient être particulièrement riches d'enseignement pour le didacticien, qui se verrait obligé de « *se défaire du modèle de l'Elève en tant qu'être générique, universel et abstrait* » (Lahire, 2007, p. 77) mais également pour la connaissance du monde social à laquelle la didactique ainsi renforcée permettrait de donner une image plus authentique et signifiante. Après une période d'émancipation et de revendication d'autonomie de la didactique qui lui a permis de forger des concepts qui lui sont propres pour étudier les phénomènes d'enseignement/apprentissage, l'appel à d'autres cadres théoriques tels que

ceux fournis par la clinique de l'activité et la didactique professionnelle nous paraît pouvoir favoriser la triangulation théorique en tant que stratégie par laquelle le chercheur recourt à plusieurs perspectives théoriques pour donner sens à un phénomène (Karsenti et Savoie Zajc, 2000).

1. 1. 1. Une perspective didactique disciplinaire.

Prôner le croisement des grilles de lecture ne signifie nullement abandonner toute ambition de poser un regard didactique de plus en plus armé sur ces phénomènes. Notre objet d'étude – le processus d'incorporation par les enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche – porte ainsi sur des savoirs issus des recherches en didactique de l'EPS. Sans vouloir nier l'importance d'autres types de savoirs (psychologiques, sociologiques, curriculaires, pédagogiques...) cette centration sur la dimension didactique semble pouvoir apporter des éclairages décisifs sur ce qui se joue dans la relation entre l'enseignant et ses élèves. En effet, le contexte social dans lequel s'établit cette relation est éminemment particulier car ce qui fonde cette dernière est l'exigence pour l'enseignant de transmettre des savoirs aux élèves et pour les élèves de s'approprier ces savoirs. Les apports de la recherche dont nous viserons l'incorporation portent tous sur l'enseignement des sports collectifs au collège et au lycée et proviennent :

- des recherches en didactique de l'EPS, notamment à travers leurs emprunts conceptuels à la théorie des situations fondamentales de Brousseau (1986). Seront plus particulièrement visés les concepts de contrat didactique, de milieu didactique et de dévolution qui ont permis de rendre compte de la vie des savoirs dans les classes d'EPS et de comprendre le fonctionnement de ce système didactique (Amade-Escot, 2005) ;
- des savoirs souvent considérés comme périphériques mais ayant une importance toute particulière dans notre champ. Ces savoirs renvoient à des théories d'experts, véritables modélisations technologiques et didactiques proposées par des leaders d'opinion dans différentes APSA (Robin, 1998).

1. 1. 2. Didactique et formation : les apports de la didactique professionnelle.

La didactique professionnelle, qui peut être définie comme « *l'analyse du travail pour la formation* » (Mayen, 2008, p. 43), nous permet de penser de façon renouvelée les liens que le professionnel établit entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de l'expérience. Elle nous montre notamment que l'appropriation par les professionnels des savoirs de la recherche se caractérise par un triple mouvement de transformation des savoirs eux-mêmes (naturalisation du langage, déformation, épuration et réduction de la forme scientifique), de transformation des autres composants de l'organisation de l'action et de métissage avec des savoirs d'autres natures issus de l'expérience, des croyances et

des idéologies. Par ailleurs, la didactique professionnelle souligne que les savoirs professionnels sont avant tout un système complexe de savoirs de nature et d'origines différentes, ne prenant sens que dans des actes professionnels situés (Raisky, 1993). Ce qui signifie notamment que le principe qui constitue l'articulation de ces différents savoirs est l'action. Notre choix d'ancrer le travail collaboratif et l'apport des savoirs issus de la recherche en didactique sur des situations professionnelles vécues par les enseignants du groupe (analyses didactiques de situations d'apprentissage conçues et mises en œuvre par les participants au dispositif de formation) va dans le sens de cette analyse. Nous faisons l'hypothèse que la finalisation et par là même la pertinence de l'apport de ces savoirs s'en trouvera facilitée.

1. 2. Le dispositif de type collaboratif de formation continue : vers un forum hybride (Dodier, 2000).

La volonté d'étudier le processus d'incorporation par les enseignants de savoirs issus de la recherche nous a incité à imaginer un dispositif de formation continue permettant de travailler et d'étudier ces questions. Il s'agit d'un Groupe de Formation par la Recherche (GFR), dispositif inscrit au PAF (Plan Académique de Formation continue) de l'académie de Reims. Il a une durée de deux ans à raison de 5 journées par an avec un travail intersessions. Les participants au GFR sont tous volontaires, le chercheur jouant le rôle de formateur est un « expert » des recherches en didactique des sports collectifs (condition indispensable).

Cet espace de formation tente de se présenter sous la forme d'un forum hybride. Il s'inspire des travaux de Dodier (2000) en référence au dispositif mis en place dans la lutte contre le SIDA. Ce forum hybride permet aux différents participants (enseignants, chercheur) de s'y engager avec leurs propres intérêts tout en travaillant sur des objets communs. Le matériau de travail utilisé est constitué des enregistrements audio vidéo de séances d'enseignement de sports collectifs des participants au GFR, de situations d'apprentissage élaborées par les participants au cours de la formation et de textes rendant compte de travaux de recherche en didactique des sports collectifs sélectionnés par le formateur/chercheur. Le dispositif de formation est fondé sur des échanges libres et ouverts dont le but est de construire une grille utilisant les apports des recherches en didactique permettant de mieux appréhender le fonctionnement du système didactique dans l'enseignement des sports collectifs en milieu scolaire. C'est donc un « *lieu de confrontation et de tressage des aspects toujours sociaux et cognitifs des savoirs d'action* » (Rayou, 2008, p. 89).

Ce dispositif recoupe en outre, en partie, les caractéristiques des recherches de type collaboratif (Desgagné et al., 2001) sans en conserver la radicalité relativiste propre à certaines approches se réclamant du paradigme socioconstructiviste :

- reconnaissance des compétences de chacun dans les domaines professionnels étudiés ;
- négociation au fur et à mesure que le projet avance des activités des participants ;
- co-construction de savoirs pour la formation.

C'est pourquoi nous parlerons de travail collaboratif et non de recherche collaborative dans la mesure où nous considérons que le chercheur ne peut raisonnablement assumer simultanément les rôles de chercheur et de formateur. Le statut du chercheur dans ce groupe de formation sera donc un statut de formateur, apportant son expertise en matière de recherche en didactique de l'EPS, expertise permettant d'alimenter un processus de co-construction de savoirs professionnels.

Notre dispositif est également alimenté par les travaux en clinique de l'activité (Clot, 1999 ; 2008). En effet, cette tradition de recherche en analyse du travail caractérisée par sa double inscription dans le monde professionnel et dans la communauté scientifique nous a semblé utile à notre travail, son objet relevant de l'action sur le travail en coopération avec ceux qui travaillent. Nous faisons plus particulièrement référence ici à la dimension transpersonnelle de l'activité dans la mesure où le métier « *est traversé par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins d'elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à l'autre* » (Clot, 2008, p. 86). Nous nous situons au niveau de ce que Clot et Faïta (2000, p. 11) appellent le genre professionnel, « *sorte d'intercalaire social, corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite* ». Ces genres définissent non seulement la façon dont les membres du collectif doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de travailler acceptables. Ils constituent une sorte de patrimoine, de mémoire professionnelle collective. Notre démarche, dans ce GFR, consiste à prendre appui sur cette dynamique collective, en aidant les collectifs de travail à prendre en charge la problématique de changement. Nous nous situons donc dans une approche clinique qui s'appuie sur une analyse au cas par cas d'activités réelles, productives, situées et normées d'individus singuliers.

2. Cadre méthodologique

Rappelons que les objectifs de notre recherche, de par leur nature, soulèvent un certain de questions méthodologiques :

- décrire et comprendre un processus aussi complexe nécessite une étude de type longitudinal permettant des prises d'informations régulières voire continues sur ce qui se joue tout au long du déroulement du dispositif de formation ;
- tenter de repérer des effets suppose de comparer les pratiques avant et après le dispositif de formation ;
- les traces prélevées doivent être significatives d'un processus que l'on ne peut appréhender que par inférence à partir de ces traces. Il est dès lors nécessaire de différencier les traces permettant de repérer des effets de formation : effets conceptuels et/ou instrumentaux selon Hüberman (1992). Ces traces devraient permettre d'inférer un processus d'incorporation de savoirs issus de la recherche.

La recherche des effets de formation se fera à partir d'une comparaison entre les pratiques et les discours sur cette pratique avant et après la formation à partir d'enregistrements audio vidéos de séances de sports collectifs faisant l'objet d'un entretien d'auto confrontation simple intégralement retranscrit. L'analyse du processus d'incorporation s'appuiera sur des éléments théoriques de l'analyse du discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002) portant sur les échanges entre le formateur/chercheur et les enseignants lors du travail collaboratif.

2. 1. Recueil de données lors du travail collaboratif

Elles sont de deux types :

- enregistrements audio de l'ensemble des échanges au sein du groupe intégralement retranscrits. Ce sont ces données qui seront traitées dans la partie résultats ;
- « témoignages réflexifs » écrits des participants à l'issue de la première année du travail collaboratif.

2. 2. Analyse des données

L'analyse des interactions verbales entre les enseignants et le formateur/chercheur lors du travail collaboratif est soumise à une triple analyse :

- une analyse de contenu qui vise à repérer dans les interactions verbales des énoncés faisant référence aux savoirs issus de la recherche ;
- une analyse textuelle à l'aide du logiciel Alceste selon la méthode de classification descendante hiérarchique qui a pour objectif d'identifier les oppositions les plus fortes entre les mots du texte et d'extraire ensuite des classes d'énoncés représentatifs ;
- une analyse du discours selon un cadre inspiré des approches interactionnistes (ethnométhodologie, analyse conversationnelle, Garfinkel, 1967), pragmatiques (Austin, 1970 ; Searle, 1972) et des théories de l'énonciation (Kerbrat Orrechioni, 1980 ; Charaudeau, 1998). Il s'agit de ne plus considérer le discours comme une simple

transmission d'informations mais comme une forme d'action (« *Quand dire c'est faire* », Austin, 1970). Ce discours est interactif, contextualisé, pris en charge, régi par des normes et pris dans un inter discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Il s'incarne dans des actes de langage (Austin, 1970 ; Searle, 1972)

Nous avons ainsi tenté d'appliquer à une partie de notre corpus la typologie des actes de langage construite par Alin (1996) dans ses recherches. Nous avons été conduits à réorganiser et à redéfinir cette typologie à partir des résultats obtenus. Nous avons ainsi stabilisé la typologie suivante (cf. tableau 1).

Tableau I. Typologie des actes de langage.

ACTES DE LANGAGE	DEFINITIONS
AL1. THEORISER, EXPLIQUER, INTERPRETER : . AL11 pour comprendre . AL12 pour justifier ou se justifier	L'acte de langage à l'œuvre a ici pour but premier de donner une dimension rationnelle, explicative au propos du locuteur. Ce dernier engage ainsi sa responsabilité sur sa vision, son explication des situations, des phénomènes. Ce but de théorisation peut se subdiviser en deux sous buts : - contribuer à la compréhension des situations, phénomènes étudiés ; - justifier ses actes ou ceux de quelqu'un d'autre.
AL2. EVALUER	Cet acte de langage consiste à porter un jugement de valeur sur les actes étudiés.
AL3. EDICTER DES NORMES, DES LOIS, DES PRINCIPES	Cet acte de langage de type « <i>représentatif ou assertif</i> » (Searle, 1972) consiste pour le locuteur à énoncer des normes, lois ou principes auxquels il est attaché et auxquels il croit fortement.
AL4. PROMETTRE, S'ENGAGER, DESIRER	Cet acte de langage a pour but de faire part à ses interlocuteurs d'un engagement, d'un souhait ou d'un désir à réaliser un acte futur.
AL5. QUESTIONNER, INTERROGER : . AL51 pour s'informer . AL52 pour provoquer une réaction, un débat, une réflexion...	Cet acte de langage a pour but, en interrogeant le ou les interlocuteur(s) : - soit d'obtenir des informations supplémentaires pour mieux comprendre leur discours ; - soit de provoquer une réaction de leur part (argumentation, débat, réflexion...). Cet aspect nous paraît plus particulièrement concerner le rôle de formateur ou d'animateur.
AL6. DECRIRE UNE SITUATION, UNE ACTION (de soi-même ou de quelqu'un d'autre)	Cet acte de langage a pour but de décrire (plus ou moins précisément) des situations, des actions en tant que préalable à un travail d'argumentation (cf. différenciation analyse/interprétation) ou d'illustration d'arguments.
AL7. EXPRIMER UNE ATTENTE, UN BESOIN PROFESSIONNEL	Cet acte de langage consiste à exprimer très explicitement une attente ou un besoin relatifs à son activité professionnelle et mis en évidence par l'analyse en cours.
AL8. ACQUIESCER ou EXPRIMER UN DESACCORD	Cet acte de langage a pour but de signifier à son ou ses interlocuteur(s) son accord ou son désaccord de façon explicite mais non justifiée dans l'énoncé.
AD9. EXPRIMER UN ETAT PSYCHOLOGIQUE	Cet acte de langage a pour but d'exprimer son état psychologique et de le faire savoir à son ou ses interlocuteur(s).

Ces discours s'incarnent également dans des positions énonciatives (Charaudeau, 1998) : dans les contextes de rapports de force avec leurs règles de jeu, leurs contraintes qui caractérisent les situations de communication, les acteurs interlocuteurs sont engagés à

se positionner, à adopter une ou des stratégies. Nous référant là encore aux propositions d'Alin (1996), nous proposons la typologie suivante (cf. tableau 2).

Tableau II. Typologie des positions énonciatives.

POSITIONS ENONCIATIVES	DEFINITIONS
L'AFFRONTEMENT	« <i>C'est une prise de position qui ne cherche pas à éviter une situation d'échange et de communication et qui fait front dans le « hic et nunc » de l'instant présent</i> » (Alin, 1996, p. 126). Nous sommes ici dans une attitude de contestation, de conflit (au sens positif du terme) où l'enjeu peut être un enjeu de concurrence et de valorisation des savoirs de l'enseignant ou du chercheur. Elle est bien entendu intimement liée aux énoncés qui précèdent et l'énoncé peut être considéré comme relevant d'une position d'affrontement s'il va dans un sens opposé à l'énoncé auquel il réagit.
LA CONFIRMATION	« <i>C'est une attitude positive vis-à-vis de la situation d'échange ou la manifestation d'un accord ou d'un assentiment sur le contenu propositionnel des énoncés</i> » (Alin, 1996, p. 131). Nous sommes ici sur l'expression d'une adhésion au contenu des énoncés qui peut être considérée soit comme un ralliement soit comme une validation de ses idées et/ou de ses pratiques. Elle est intimement liée aux énoncés qui précèdent et l'énoncé peut être considéré comme relevant d'une position de confirmation s'il va dans le même sens que l'énoncé auquel il réagit.
L'ECOUTE	« <i>C'est une attitude positive et volontaire qui joue sur le paradoxe d'une forte implication associée à une non-intervention directe</i> » (Alin, 1996, p. 131). Elle peut être initiatrice d'une phase de questionnement ou de réorientation de ce questionnement ou du débat ; elle peut également simplement faciliter l'expression des différents interlocuteurs. En ce sens, ces deux attitudes ne constituent pas forcément une réponse au contenu d'un énoncé précédent mais souvent le point de départ de l'échange ou d'une nouvelle phase de l'échange. Elle peut enfin vouloir signifier aux interlocuteurs qu'en dépit de l'absence de prises de positions explicites le locuteur est attentif, intéressé par ce qui se passe dans les échanges. Si les deux premières attitudes sont le plus souvent le fait de l'animateur / formateur, la troisième relève plutôt des autres participants.
L'EVITEMENT	« <i>C'est la recherche (systématique ou ponctuelle) d'une mise à distance du problème posé par la situation de communication et/ou la mise en place d'une énonciation de retrait</i> » (Alin, 1996, p. 128). Elle consiste le plus souvent en une relativisation du problème ou en un déplacement du débat sur un champ non abordé jusqu'ici.

3. Résultats.

Nous ne présenterons ici qu'un exemple d'analyse d'un épisode du dispositif de formation. L'analyse n'abordera que la partie « analyse séquentielle du discours ». En effet, le format de cet article ne permet pas une restitution de l'ensemble de ce travail de thèse qui comporte plusieurs parties. De plus, le travail étant en cours, les données recueillies et traitées ne sont que partielles.

L'épisode analysé étudie les échanges entre le formateur/chercheur et les enseignants à partir de trois textes que les participants ont dû lire entre deux journées de formation.

- le premier texte de Amade-Escot (2004) est un article dans un ouvrage s'adressant principalement à des étudiants préparant le CAPEPS. Il a pour but de favoriser l'appropriation par les étudiants de concepts didactiques mobilisés par la recherche. Il porte plus particulièrement sur la nature des savoirs enseignés (effets de contrat), sur le contrat didactique et ses ruptures ;

- le second texte de Brau-Antony (2003) est issu d'un ouvrage qui fait une synthèse des recherches en didactique de l'EPS depuis une dizaine d'années. L'auteur y expose les résultats d'une recherche qui vise à analyser les caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants en volley-ball. L'article utilise des concepts issus de la théorie des situations fondamentales (Brousseau, 1986) notamment le concept de dévolution et l'effet Topaze ;

- le troisième texte de Deleplace (2002) a un statut de théorie d'expert en matière d'enseignement du rugby. Il porte sur une modélisation du jeu et de l'activité des joueurs. Il traite plus particulièrement des notions d'intelligence tactique, de logiques rationnelles de choix tactiques, d'adaptations individuelles et collectives et présente une démarche d'enseignement du rugby inspirée par ces analyses.

L'épisode que nous décrivons fait suite à une première journée de formation au cours de laquelle une situation didactique a été analysée. Il s'agissait de montrer l'utilité de mobiliser certains concepts didactiques afin de mieux appréhender le mode d'intervention de l'enseignant (quel est le savoir qui est en jeu dans la situation didactique ? Comment est-elle structurée ? Quel est le contenu des régulations opérées par l'enseignant et à quel moment se font-elles ?).

Les trois textes qu'ont eu à lire les enseignants ont pour objectif d'affiner le grain d'analyse des situations didactiques. Un débat a été organisé à partir des questions suivantes :

- quel est le statut de ces textes ? Quelle est leur nature ? Repérer les points communs et les différences entre les trois textes ;

- quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pour lire ces textes (compréhension notamment au niveau des concepts utilisés par les auteurs) ?;
- en quoi ces textes permettent-ils de « mieux lire et interpréter » les situations didactiques ?

Ce premier épisode nous semble caractéristique de l'attitude des enseignants vis-à-vis de ce que produit et diffuse la recherche. Ce rapport initial aux produits de la recherche n'épuise pas la question du processus d'incorporation étudié mais en constitue un élément important. Une analyse séquentielle de l'épisode (Adam, 1992) nous permet de mettre en évidence six séquences distinctes en grande partie organisées par les questions évoquées plus haut.

Dans la séquence 1, les enseignants adoptent très clairement une position énonciative de confirmation ou d'écoute. Le formateur/chercheur adopte lui aussi une position de confirmation ou d'écoute. Les actes de langage privilégiés, tant pour les enseignants que pour le formateur/chercheur, sont l'explication et la description. Il s'agit de s'inscrire dans une démarche compréhensive collective. Le contenu propositionnel des textes n'est à aucun moment remis en question. La fonction des différents textes est bien identifiée : théorie d'expert en rugby chez Deleplace ; recherche en didactique descriptive et compréhensive (Brau-Antony) ; appropriation de concepts didactique à partir de résultats de recherche (Amade-Escot).

La séquence 2, introduite par la question concernant les difficultés éventuelles rencontrées pour lire les textes, marque un changement important de positionnement. Les échanges se situent dans le registre de l'affrontement entre les enseignants et les auteurs des textes. Ces positionnements se concrétisent essentiellement dans des actes de langage d'évaluation : « [...] *il faut ouvrir le dictionnaire[...] c'est un langage de spécialistes pour les spécialistes [...] tu te prends le concept en pleine face et t'es obligé de relire trois fois, tu t'endors, tu fais l'effort quand même et tu ne comprends que le principe général [...] les phrases sont hyper complexes [...] faudrait lire trois fois, en discuter puis les relire [...]* », « *tu ne peux pas comprendre la phrase d'un seul coup.* » ; « *il n'est pas adressé aux gens ...* »¹.

La séquence 3 marque une pause dans l'affrontement suite à une question sur le concept de dévolution abordé dans l'un des textes. Les échanges passent ainsi d'un positionnement de rejet à une position d'écoute dans une visée compréhensive. Ce

¹ Les propos des participants ont été mis en italique.

positionnement s'actualise par des actes de questionnement visant à recueillir des informations supplémentaires sur le concept de façon à mieux en comprendre le sens : « [...] *dévolution. C'était un terme que j'avais jamais entendu : la dévolution. Bon on le comprend un petit peu mais j'avais jamais ...* Nous nous situons là dans un épisode assez classique de questions posées par les formés auxquelles le formateur/chercheur apporte un certain nombre d'éclairages : « *le terme de dévolution ça renvoie à la didactique des mathématiques ; c'est Brousseau. Brousseau développe sa théorie des situations didactiques, des situations fondamentales. Quand il caractérise ce que sont les apprentissages par adaptation il parle de dévolution. Je dévolue à l'élève la responsabilité de son propre apprentissage. C'est le sujet artisan de ses propres transformations. Je lui donne la responsabilité de. Ceci dit, il est guidé. Il est guidé par quoi ? Par la structuration de la situation didactique ou de la situation d'apprentissage* ».

Cependant et très rapidement dans la séquence 4, une fois l'explication donnée, le positionnement des enseignants revient vers une critique forte des textes (notamment un enseignant) à propos de leur forme. Les actes de langage sont de l'ordre de l'évaluation (« *voilà et finalement c'est inabordable* ») et surtout de la théorisation : il s'agit ici de proposer une interprétation des raisons qui poussent les chercheurs à rendre leur langage et leurs textes abscons : « *on a l'impression que pour être crédible ils se donnent l'obligation de blinder les textes, de blinder les termes, d'être hyper compliqués* » ; « *on a l'impression que la complexité des termes n'est là que pour donner de la crédibilité à l'écrit, d'autant plus que les termes eux-mêmes font référence à des notions qui sont variables* ». Le formateur/chercheur se place d'abord en position d'affrontement, avec des actes de langage d'explication, en défendant les exigences et responsabilités du chercheur vis-à-vis de sa communauté (champ conceptuel explicité, partagé, soumission à la critique) : « *il est obligé de se référencer aux gens qui ont travaillé dans le même domaine[...]le problème des articles à caractère scientifique quels que soient les domaines, ce sont des articles qui sont destinés à des chercheurs du même domaine. Donc des chercheurs qui ont un cadre conceptuel particulier et qui maîtrisent les éléments du cadre conceptuel* » mais tout en reconnaissant que cette façon de s'exprimer n'est pas très accessible pour les praticiens.

Dans la séquence 5, la discussion précédente d'échanges d'arguments sur les textes de diffusion des connaissances produites par la recherche enclenche un nouveau débat sur l'utilité de la recherche pour les praticiens. Ce débat porte tout d'abord sur les mobiles des chercheurs que les enseignants interprètent comme un souci de « *reconnaissance par la communauté scientifique* », « *de crédibilité* », « *de visées de carrière* » etc.... alors qu'ils

disent reconnaître que la recherche peut et doit être utile : *« ce qui est dommage, c'est que ces textes là, quand on les lit, ça nous fait nous poser plein de questions sur les pratiques professionnelles et c'est dommage que ce ne soit pas, quelque part, traduit pour un public d'enseignants qui ont oublié leurs écrits du CAPES justement pour mieux nous faire réfléchir à notre pratique et nous faire évoluer »* ; *« moi je suis d'accord que tout ça c'est indispensable, mais quelque part, nous, en tant qu'enseignant, c'est notre boulot, on est enseignant, ni chercheur ni rien, ce dont on a besoin là dedans c'est juste la conclusion à la limite. Ce n'est pas la peine de faire toute une démonstration, de lire quinze pages pour... »* ; *« quelque part c'est vachement dommage parce que tous les profs ne font pas l'effort »* ; *« il faudrait que ce soient des textes courts, simples et qui expliquent vite fait en gros ce que eux expliquent en plein de pages »* ; *« il arrive bien un moment où cette recherche doit aider à faire avancer le monde, il y a donc un travail de vulgarisation et de traduction à destination des enseignants à réaliser »*. Le formateur/chercheur dans un positionnement d'affrontement développe l'argument suivant (acte de langage de théorisation) : le développement professionnel a un coût (dont celui de faire l'effort de s'approprier les travaux de recherche). En ce sens rendre accessibles les produits de la recherche n'est pas de la seule responsabilité du chercheur : *« de toutes façons, vous êtes en formation, dans une perspective de développement professionnel, c'est coûteux, tout apprentissage est pénible même si on peut éprouver du plaisir à apprendre »*.

Enfin la séquence 6 replace la discussion sur le fond, dans des positionnements d'écoute et des actes de théorisation et de questionnement. Il s'agit ici de traiter de la question des composantes planificatrices et interactives des contenus d'enseignement en EPS.

4. Discussion.

Cet exemple d'analyse séquentielle d'un épisode d'échanges entre le formateur/chercheur et les enseignants à propos de textes produits par des chercheurs et un leader d'opinion (théorie d'expert) nous amène à avancer un certain nombre d'interprétations au regard de notre cadre théorique.

Derouet (2002) évoque, dans un article consacré à la circulation des savoirs entre le monde de la recherche et le monde de la pratique, ce qu'il considère être les mauvaises raisons pour expliquer le peu d'intérêt des enseignants pour les travaux de recherche. On y retrouve le principal argument utilisé par les enseignants dans notre exemple à savoir le langage abscons de la recherche. Nous estimons qu'au regard des séquences analysées, il s'agit bel et bien d'une fausse raison. La première séquence portant sur la restitution du

contenu des textes par les enseignants et la discussion sur le fond à leur sujet a montré un excellent niveau de compréhension de ce contenu. Une autre séquence montre tout l'intérêt que les enseignants y portent. Ce qui ressort en revanche c'est la difficulté et l'effort que nécessite cette compréhension, effort que les enseignants ne souhaitent pas faire, demandant aux chercheurs de faire en sorte que les résultats de leur travaux soient traduits de façon claire et synthétique pour des praticiens. Cet élément confirme tout l'intérêt de la constitution d'espaces d'intéressement voire de forums hybrides permettant de donner du sens à un engagement dans ce type de travail. C'est donc au chercheur de favoriser une véritable réappropriation et reproblématisation des concepts car la médiation par le texte seul nous paraît très largement insuffisante. Des dispositifs comme celui que nous avons conçu semblent en mesure, sans disqualifier les textes en question, de faciliter ce travail de reproblématisation.

Par ailleurs, l'engagement volontaire et significatif des enseignants dans ce dispositif, y compris dans ses aspects les plus théoriques (lecture et analyse de textes) nous semble s'expliquer par les points suivants :

- le travail sur et à partir des textes est finalisé par une utilisation immédiate des concepts pour apprendre à mieux lire l'activité d'enseignement en sports collectifs d'autant plus que les situations didactiques analysées sont conçues et mises en œuvre par les participants ;
- ce travail sur les textes et les concepts issus de la recherche est étayé, facilité à la fois par l'action du chercheur/formateur (qui explique) et la dynamique collective des échanges (l'analyse séquentielle montre que malgré des séquences de rejet la tendance va vers une logique de construction collective, le débat suscitant une meilleure compréhension).

Enfin, comme le souligne Derouet (2002, p. 19), « *il ne suffit pas de préconiser une recherche contextualisée. L'espace se situe en amont, dans la capacité à récupérer l'expérience enseignante pour l'intégrer à la conception des politiques de recherche* ».

Plus qu'un lieu de recherche, ce dispositif est avant tout un lieu d'échanges et de confrontation des compétences (celles des enseignants et celles du formateur/chercheur). Le dispositif de formation permet ainsi de récupérer l'expérience des enseignants et de la traduire en questions de recherche.

5. Conclusion.

Cet article portant sur un travail de thèse en cours se veut plus une contribution méthodologique à l'étude d'un processus complexe tel que celui de l'incorporation par des enseignants de savoirs issus de la recherche, que la présentation exhaustive des résultats de notre recherche. Les quelques éléments d'analyse et d'interprétation présentés seront

complétés, selon le principe de triangulation, par les autres types de données évoqués dans le cadre méthodologique (analyse de contenu, analyse textuelle par Alceste).

Les perspectives ouvertes par ce travail et les premiers résultats que nous avons présentés permettent de considérer comme prometteuses les options suivantes. Premièrement, le rapport initial des enseignants d'EPS aux produits de la recherche nécessite la constitution d'espaces, de lieux de confrontation entre chercheurs et praticiens, dans le but d'élaborer une conception partagée, intégrant de façon non hiérarchisée les savoirs issus de l'expérience et les savoirs issus de la recherche. Le dispositif de type collaboratif, à condition qu'il ait une durée significative, semble susceptible de développer cette élaboration partagée. Deuxièmement, ce processus nous apparaît intéressant pour deux raisons essentielles. Il s'appuie d'une part sur une dynamique dialectique des échanges, où l'argumentation est au cœur du processus. D'autre part, les analyses effectuées sont ancrées dans des réalités signifiantes pour les enseignants (leurs propres pratiques professionnelles filmées) et le formateur/chercheur (analyses armées par les concepts forgés par la recherche).

Bibliographie

Adam, M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

Alin, C. (1996). *Etre formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.

Amade-Escot, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Education physique et sportive. In G. Carlier, *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, (pp. 227-239). Montpellier : AFRAPS.

Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard sur l'éducation physique in *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : La pensée sauvage.

Argyris, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research*. New-York : Academic Press.

Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'EPS. Etat des recherches* (pp. 169-192). Paris : Editions Revue EPS.

Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Bordeaux 1.

- Charaudeau, P. (1998). L'argumentation n'est peut être pas ce que l'on croit. *Le Français aujourd'hui*, 6-15.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Collinet, C. (2006) Une analyse sociologique des savoirs scientifiques comme ressources possibles de l'action d'enseignants d'EPS et d'entraîneurs. *STAPS*, 71, 115-133.
- Deleplace, R. (2002) Pour un sujet artisan de ses propres transformations. *Contre-Pied*, 10, 54-57.
- 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*, 40, 13-25.
- Desgagné, S., & Bednarz, N., (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Dodier, N. (2000). *Le désenclavement de la médecine et de la science. Leçons politiques de l'épidémie du SIDA*. Rapport multi graphe, EHESS-CERMES.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Prentice Hall.
- Hüberman, M. (1992). De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ? *Revue Française de Pédagogie*, 98, 69-80.
- Karsenti, T., & Savoie Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kerbrat Orrechioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Lahire B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education et Didactique*, 1, 73-81.

- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris : PUF.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay. *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 43-58). Bruxelles : De Boeck.
- Raisky, C. (1993). Le problème du sens des avoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert, & Y. Lenoir. *Sens des didactiques et didactique du sens* (pp.101-122). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay. *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 77-89). Bruxelles : De Boeck.
- Robin, J.F. (1998). *Spécificité, structure et sens des savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : étude de quatre leaders de théories didactiques*. Thèse de doctorat. Université Paris XI.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.