

RECHERCHE  
& FORMATION

## Recherche et formation

57 | 2008  
Le travail enseignant

---

# Circulation des savoirs entre universitaires et pédagogues dans une situation d'accompagnement

*The flow of knowledge between universities and teaching specialists in a situation of support*

*Circulación de los saberes entre universitarios y pedagogos en una situación de acompañamiento*

*Austausch von Kenntnissen zwischen Akademikern und Pädagogen in einer Begleitungssituation*

**Bruno Garnier**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/864>

DOI : 10.4000/rechercheformation.864

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 22 avril 2008

Pagination : 115-128

ISBN : 978-2734-2-1108-2

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Bruno Garnier, « Circulation des savoirs entre universitaires et pédagogues dans une situation d'accompagnement », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/864> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.864

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Circulation des savoirs entre universitaires et pédagogues dans une situation d'accompagnement

*The flow of knowledge between universities and teaching specialists in a situation of support*

*Circulación de los saberes entre universitarios y pedagogos en una situación de acompañamiento*

*Austausch von Kenntnissen zwischen Akademikern und Pädagogen in einer Begleitungssituation*

**Bruno Garnier**

---

## Introduction : recherche, pratique enseignante, espace d'intéressement

- 1 Dans un chapitre de *La science en action* intitulé « Traduire les intérêts des autres », Bruno Latour (2005) explique que pour être reconnue et adoptée, une découverte nouvelle doit intéresser un certain nombre d'acteurs sociaux et être traduite d'une certaine façon pour être appelée dans la société. Ainsi, quand Pasteur mit au point un vaccin contre le choléra des poules et réussit à en guérir quelques-unes, il intéressa les puissants groupes de fonctionnaires, de vétérinaires et de syndicats d'agriculteurs qui, généralisant une expérience limitée, en conclurent qu'on allait mettre fin à toutes les maladies infectieuses chez l'homme et chez l'animal. Inversement, les médecins de ville, que Pasteur n'avait pas su intéresser, minimisèrent l'importance d'une autre découverte, l'asepsie, et ils tardèrent à l'adopter dans leur pratique parce qu'elle contrevenait à leurs usages professionnels et à leurs intérêts. Dès lors cette découverte mit bien plus de temps à être « traduite » et adoptée dans les pratiques. Ce que nous retiendrons de ces exemples, c'est qu'un savoir, pour passer d'un monde (celui de la recherche) à l'autre (celui des

praticiens), doit être associé à un processus de recrutement d'un acteur par un autre. « Comme l'indique le mot *intéresse*, les intérêts se situent entre les acteurs et leurs buts, créant une tension qui fait que les acteurs choisissent ce qui leur permet, parmi de nombreuses possibilités, d'atteindre au mieux les buts qu'ils se sont fixés. » (Latour, 2005, p. 261)

- 2 Le monde de l'éducation n'est pas exempt des questions d'intérêt et d'enrôlement. Les enseignants dont la mission consiste à transmettre des savoirs et des valeurs n'en sont pas moins des acteurs sociaux comme les autres. Pourtant, en formation, trop souvent l'intérêt des publics visés est supposé acquis d'emblée comme un postulat ontologique ou assigné par un supérieur hiérarchique, chef d'établissement ou inspecteur, qui n'est pas un traducteur, mais un prescripteur. Lorsqu'on rencontre l'intérêt du formé, celui-ci est regardé comme un heureux surcroît de motivation, rarement comme un intérêt pratique, professionnel et encore moins économique. Nous partirons d'un dispositif expérimenté entre septembre 2002 et juin 2004 pour présenter cette situation et montrer comment a pu se construire un *espace d'intéressement* entre accompagnateurs et personnes accompagnées, et quelles conditions ont rendu possible son émergence<sup>1</sup>.

## Le dispositif d'accompagnement et de recherche

- 3 On connaît la difficulté de faire le lien entre la recherche en éducation et l'évolution des pratiques d'enseignement. Une « culture-recherche », pour reprendre l'expression d'Antoine Prost (2001, p. 44), enracinée dans une pratique commune aux acteurs impliqués, peut permettre des échanges fructueux entre les mondes en présence, celui de la recherche, celui de la pratique enseignante, celui de la formation et celui du pilotage du système éducatif. Il faut pour cela que la situation partagée soit le lieu de production de savoirs utiles à chacun des acteurs, un espace où le chercheur ne se contente pas d'intégrer les intérêts de l'autre, mais où il fait de son partenaire, acteur ou administrateur de l'éducation, « un médiateur précieux de la recherche à laquelle il collabore » (Rayou, 2004, p. 253). Tel a été le cas de la mesure d'« accompagnement de l'entrée dans le métier » pour des jeunes sortant de l'IUFM<sup>2</sup>. Ce dispositif fournit une preuve que la circulation des savoirs est possible dans le cadre d'une recherche contextualisée<sup>3</sup>.
- 4 Dans l'académie de Corse, entre septembre 2002 et juin 2004, un dispositif d'accompagnement d'enseignants a été mis en place, dont l'objectif premier était de favoriser la maîtrise de la langue et la construction de savoirs par les élèves à l'occasion de l'étude de l'environnement forestier, selon une thématique mobilisant deux champs disciplinaires : la géographie et le français. Le dispositif était constitué de deux professeurs des écoles titulaires, d'un formateur de terrain chargé de mission pour la rénovation de l'enseignement des sciences<sup>4</sup> et de trois enseignants-chercheurs (géographie, lettres, sciences de l'éducation)<sup>5</sup>. Au plan méthodologique la présente « étude de cas » s'est fondée sur le recueil de différentes prises de notes : celles des chercheurs et des enseignants présents lors des réunions de travail, celles des enseignants lors de leur formation, des données d'observation, ainsi que sur l'utilisation de la vidéo lors de séances avec les élèves et avec les membres de l'équipe d'accompagnement, en classe et en sortie de terrain. Une analyse qualitative a été ensuite opérée sur les contenus<sup>6</sup>.

- 5 De nombreux maîtres avaient répondu à l'appel de l'inspecteur chargé de la rénovation des sciences auprès de l'inspection académique<sup>7</sup>, sans doute intrigués par le dispositif qui annonçait la participation de chercheurs. À l'issue de cette réunion deux classes ont été retenues, l'une dans une école de milieu périurbain (l'école A), l'autre dans une école rurale à deux classes (école B). L'institutrice de l'école A était chargée d'une classe de cours moyen de 29 élèves, mais elle intervenait également en histoire et en géographie auprès de toutes les classes du cycle 3 de son école. Sa collègue de l'école B exerçait dans un CE2-CM1-CM2 de 20 élèves. Aucune de ces deux enseignantes n'avait participé à quelque action innovante que ce soit. Volontaires pour cette opération, elles étaient sorties de formation initiale depuis plus de dix ans, et ne s'étaient alors nullement distinguées de leurs collègues de cette circonscription.
- 6 Le thème de la forêt et des incendies de végétation qui a paru un bon moyen d'éducation à l'écocitoyenneté, a été retenu par les différents acteurs impliqués. Il a été ainsi libellé : « La protection de l'environnement appliquée à la forêt et aux incendies de végétation ». Il présentait l'intérêt d'offrir de nombreuses ramifications pluridisciplinaires, dans les champs des sciences, de la géographie, de la maîtrise de la langue et de l'éducation civique. Il était bien adapté au milieu insulaire, tout en permettant des comparaisons avec des milieux plus lointains.
- 7 Lors de nos séances de travail, des savoirs de sources différentes ont été mis en jeu : des savoirs pédagogiques pour les enseignantes ; savoirs en environnement pour l'enseignant-chercheur en géographie, savoirs relatifs à l'enseignement du français, pour l'enseignant-chercheur en français et les formateurs de circonscription, mais aussi les enseignantes de terrain. Il est clair que ces savoirs n'étaient pas de même nature, si nous nous référons à la distinction adoptée par Van Der Maren (1996) : le *savoir scientifique* à prétention universelle est celui délivré par la géographe, tandis que le *savoir pratique*, issu de la *praxis* mais incluant une réflexion distanciée et préparant la mise en œuvre effective, appartenait aux enseignantes des classes concernées. Quant au *savoir appliqué*, considéré comme une opérationnalisation du savoir scientifique, c'est celui que l'ensemble de l'équipe était supposée construire, en recourant à des savoirs stratégiques, savoirs pour l'action, qui se situent à l'enchevêtrement du *savoir appliqué* et de la *praxis*.

## Déstabilisation du curriculum antérieur

- 8 Le dispositif a adopté au départ l'organisation habituelle (informations sur la forêt et les incendies communiquées aux professeurs des écoles par la géographe, enseignant-chercheur nouvellement nommé à l'IUFM de l'académie, sous forme de cours magistral). Ces savoirs discursifs comportaient des savoirs généraux sur la végétation : définition de la forêt comme forme particulière de groupement végétal, répondant à une organisation structurale spécifique ; les paysages forestiers français ; l'étagement de la végétation ; les risques liés à l'action anthropique. Les enseignantes se sont approprié ces savoirs scientifiques sur la forêt, avec la jubilation de qui goûte le plaisir d'échanger sa place de maître pour revêtir le costume de l'étudiant, mais simultanément, comme en témoignent leurs prises de notes, elles ont opéré une sélection parmi ces savoirs scientifiques en fonction de leurs propres objectifs pédagogiques, dans l'intention de les intégrer à la future progression didactique sur le thème de la forêt et des incendies de végétation. C'est ainsi qu'une enseignante a déclaré qu'elle n'avait pas pensé à la stratification des arbres pour décrire la forêt mais qu'elle y entrevoyait des possibilités d'activités avec ses

élèves ; de même, l'expression de « groupement végétal » leur était peu familière, voire inconnue, mais riche de développements dans le projet qui était à construire. Ces éléments de savoirs ont fait l'objet d'une sélection dynamique, car selon l'expérience professionnelle de ces enseignantes, ils pouvaient servir de base à la construction d'une représentation acceptable du concept de forêt pour les élèves. Tout se passe comme si ces praticiennes de l'enseignement restaient d'emblée à une certaine distance du savoir scientifique qui leur était délivré.

- 9 Ce serait alors le premier maillon de la chaîne de transposition didactique du savoir scientifique, mais un maillon qui n'est pas encore un projet formalisé. Si on se réfère aux étapes de la transposition didactique, décrites par Yves Chevallard (1985), nous nous situons dans une phase intermédiaire entre « objet de savoir » et « objet à enseigner » (et bien avant celle de l'« objet d'enseignement »). Cette phase se caractérise par le déclenchement du processus ultérieur de transposition, une prise de conscience soudaine, à la fois exaltante et douloureuse : la remise en cause du *curriculum* antérieurement stabilisé. En notant, à l'écoute de l'exposé du chercheur, que la forêt se définit scientifiquement comme « un groupement végétal stratifié soumis à l'action anthropique » et non comme un espace naturel constitué d'un grand nombre d'arbres, les enseignantes en déduisent une remise en question de l'approche didactique traditionnelle de cet objet d'enseignement qui était la leur. Dès lors, elles savent qu'il va leur falloir réviser profondément la planification didactique existante, et elles opèrent la sélection, parmi les savoirs délivrés, de ceux qui n'entraient pas dans les objets d'enseignement du *curriculum scolaire*<sup>8</sup> antérieur, considéré comme fruit d'un parcours d'apprentissage individuel sous le contrôle de l'institution scolaire (Forquin, 1984). On voit ici se mettre en branle un projet d'agir, qui est nécessaire pour initier l'*espace d'intéressement* comme lieu où les savoirs circulent et sont traduits par chacun des acteurs selon les usages de leur monde de référence.

## Co-construction d'une séquence de classe

- 10 Les enseignantes et les chercheurs se sont ensuite attachés à préparer une progression didactique, lors de plusieurs séances de travail qui ont mobilisé les savoirs environnementaux de la part des différents acteurs. Ce projet comprenait une séquence d'activités proposée aux élèves débutant par une mise à jour écrite de leurs représentations mentales sur le concept de forêt autour des questions suivantes : Qu'est-ce qu'une forêt ? Que penses-tu trouver dans une forêt ? Quels sont les dangers qui menacent la forêt ? Ces représentations, une fois exprimées et répertoriées, devaient être confrontées à la réalité qu'ils allaient observer sur le terrain au cours de deux sorties encadrées par un guide du parc naturel régional de la Corse dans une forêt. Quatre objectifs étaient fixés à ces sorties : identifier les différentes espèces de pin ; lire le paysage (étagement de la végétation) ; apprendre à respecter l'environnement ; repérer les traces de l'incendie déjà ancien et celles du reboisement. Les deux sorties ont été accompagnées par l'équipe et filmées. Enfin, lors de deux séances menées en classe après ces sorties, ont été formalisés et évalués les acquis des élèves dans le domaine de l'environnement et les compétences mobilisées concernant la langue orale et écrite. Parmi les savoirs à évaluer, le projet mentionnait : « La forêt est un groupement végétal ; la répartition spatiale des végétaux dans la forêt ; la forêt est un milieu de vie ; le rôle de l'homme : les pollutions, les incendies, le reboisement ».

- 11 Durant tout ce travail, persuadés qu'« on ne dirige pas celui qu'on accompagne, qu'on ne lui indique ni vers ni où ni comment il doit marcher » (Le Bouëdec, 1998, p. 60), les accompagnateurs se sont efforcés de cheminer à côté des enseignantes, avec elles, en restant conscients que ce qui était en cours ne pouvait être préprogrammé. La disponibilité des chercheurs a permis aux personnes accompagnées de « prendre des risques », d'abandonner leurs routines pédagogiques pour vivre de nouvelles expériences fondatrices.

## Mise en œuvre pédagogique

### Exploration des savoirs initiaux des élèves

- 12 Au début du projet, tous les élèves possédaient des conceptions initiales sur la notion de forêt. Il s'est avéré, lors de la séance de mise à jour de leurs représentations, que certains élèves concevaient déjà implicitement la forêt comme « groupement végétal », bien que le terme n'ait bien évidemment jamais été employé ; on recense des expressions telles que « plein d'arbres », « verdure » ou encore « nature » pour qualifier la forêt. En revanche, d'autres élèves y voyaient exclusivement un lieu de vie pour les animaux, probablement parce qu'ils sont présents dans les contes et les poésies ayant la forêt pour cadre. Les réponses des élèves révèlent également l'absence d'idée de hauteur des espèces végétales ou de stratification végétale chez les jeunes enfants au commencement de l'étude.
- 13 Les sorties de terrain réalisées dans une pinède du littoral ont présenté l'intérêt de confronter les représentations des élèves avec la réalité et de mettre l'accent sur le rôle de l'homme. En effet, l'intérêt pédagogique de la forêt choisie pour ces sorties était d'illustrer à la fois les aspects négatifs de l'action de l'homme (traces du dernier incendie de 1997), mais aussi les aspects anthropiques positifs (reboisement, protection dans le cadre du conservatoire du littoral). Les enfants ont été mis en situation de lecture de paysage, par petits groupes de trois. Les paysages forestiers observés proposaient des espaces intacts, des espaces dégradés après deux incendies et des espaces reboisés. Chaque groupe a ensuite exposé le résultat de ses observations à la classe rassemblée. Plusieurs questions ont surgi de la comparaison entre les espaces décrits : Pourquoi certains arbres n'ont-ils pas brûlé ? Ont-ils été plantés après l'incendie, ou bien cet endroit a-t-il échappé aux flammes ? Pourquoi, ici, de jeunes arbres poussent-ils en rangs serrés, et pourquoi, près des troncs calcinés, n'y a-t-il pas de sous-bois ? En cherchant des indices sur le terrain et en les confrontant aux savoirs sur la croissance des arbres dans des livres, en croisant les observations et les outils documentaires, le concept de paysage forestier a acquis une dimension diachronique qu'il n'avait pas au départ dans l'esprit des enfants.

### Construction du « nouveau curriculum »<sup>9</sup>

- 14 Le paysage est devenu pour les élèves le résultat provisoire de phénomènes naturels (faune et flore, climat) et de l'action de l'homme. Il n'y a plus la nature d'un côté, l'homme de l'autre, il y a des espaces où l'action de l'homme a détruit ou relancé le développement naturel de la forêt. Par rapport aux représentations initiales, les réponses des enfants montrent une approche plus systémique de l'environnement, pensé non plus comme l'accumulation d'éléments identiques (des arbres, des animaux) mais comme un

ensemble d'interactions entre le végétal, l'animal, et l'homme, sous l'influence du climat, dans lequel la notion de temps est centrale. On sait l'importance des concepts de durabilité et d'irréversibilité dans l'éducation à l'environnement. « Les problèmes d'environnement, note Maryse Clary (1999, p. 124), relèvent de plusieurs champs qui s'entrecroisent et interagissent les uns avec les autres, créant des phénomènes nouveaux parfois irréversibles. Pour saisir la complexité, on<sup>10</sup> développera une stratégie d'interface pour laquelle la démarche systémique apparaît fondamentale et correspond à un nouveau mode de pensée (approche globale, causalité circulaire, prise en compte de l'irréversibilité du temps) ». Ces savoirs en fin de séquence ne sont donc pas seulement enrichis et plus exacts, ils sont articulés et intégrés dans une démarche d'appropriation qui relève de la recherche de réponses et de la résolution de problèmes.

- 15 En observant des élèves en train d'apprendre, les enseignantes voient s'opérationnaliser le *savoir scientifique* délivré par la géographe et elles valident en tant que *savoir appliqué* le nouveau *curriculum* des apprentissages scolaires sur cette question, qui, dès ce moment, supprime l'ancien référent. Cette opération est possible du fait que la dynamique de *l'espace d'intéressement* a remis en question le *curriculum* antérieurement établi, sans mettre les enseignantes dans une situation d'insécurité. Il faut ce choc pour initier le processus de traduction des *savoirs scientifiques* en *savoirs appliqués*. Sans cela, le *curriculum* antérieur, juxtaposant des savoirs imbriqués à des postures pédagogiques ancrées dans une longue habitude, imposerait des résistances à l'adoption de nouvelles pratiques. Il faut remettre en cause en profondeur les conceptions et les routines par une analyse critique, pour initier le processus de renouvellement du *curriculum*.
- 16 Le constat de la capacité des élèves à intégrer ces savoirs sur la forêt, a montré que le nouveau *curriculum* mis en œuvre était « opérationnel », ce qui a été une étape essentielle dans la construction de *l'espace d'intéressement*. En cours d'action, les enseignants-chercheurs, supposés détenir le savoir savant, se sont trouvés eux aussi « exposés », à côté des enseignants, devant les élèves, du fait que l'expérience, avant même de réussir, était conduite de façon conjointe, avec l'engagement d'en analyser ensuite la portée en commun et d'en prévoir les réajustements nécessaires le cas échéant. Rarement cette étape est mise en œuvre durant les stages de formation habituels, qui ignorent le plus souvent l'état initial du rapport des enseignants aux savoirs et dont l'objet n'est pas l'engagement des formateurs et des formés dans une mise en œuvre dont les risques sont partagés par tous les protagonistes du dispositif de formation.
- 17 L'articulation des disciplines entre elles est un autre aspect du *curriculum* remis en question lors de cette expérience. L'appropriation du vocabulaire et du lexique spécifiques sur ce thème est manifeste par son réinvestissement en situation, d'une part, et par la formulation de nouvelles définitions des concepts clefs, au retour des sorties, d'autre part. En réponse à la question « Qu'est-ce qu'un arbre ? », les enfants ont introduit les éléments suivants : « C'est quelque chose / une plante / une espèce vivante / un végétal, composé d'un tronc, où il y a des branches et des feuilles / des fruits et des fleurs / des racines, qui change selon les saisons / qui fournit du bois de chauffage, de construction / qui peut brûler ». Pour parvenir à la bonne définition, les enfants avaient besoin d'un lexème générique, suivi d'une série de restrictions de son champ sémantique. Ce lexème doit avoir la plus petite extension possible : ainsi, « végétal » est préférable à « espèce vivante », et à plus forte raison, à « quelque chose ». Ce qui est significatif au plan des apprentissages, c'est que la production d'un tel écrit épouse la démarche de la conceptualisation de l'objet étudié. Tous les savoirs abordés par les élèves au cours de

l'apprentissage se trouvent ici mobilisés par cet exercice de conceptualisation, qui se réalise dans la formulation d'une définition scientifiquement et linguistiquement acceptable<sup>11</sup>.

- 18 L'analyse des productions des élèves, en amont et en aval des sorties de terrain, a aussi révélé l'importance des supports matériels de la réflexion collective, au sein d'un *espace d'intéressement*. Ces *objets*, tout comme les dispositifs de l'expérience partagée, sont des biens communs aux acteurs et soumis à appropriation individuelle, en particulier lorsqu'ils sont transportés dans les mondes d'appartenance de chaque protagoniste, pour y être *traduits* et y connaître une seconde vie. C'est ce qui est arrivé au profit de l'enseignant-chercheur géographe, auprès des publics en formation initiale.

## La circulation des savoirs pour les acteurs de l'accompagnement

### Savoirs traduits pour la formation

- 19 Les effets en retour de l'accompagnement des professeurs des écoles sur l'enseignant-chercheur en géographie l'ont conduit à réorienter son travail de recherche fondamentale, de la climatologie vers les liens entre climat et végétation en Corse (Rome *et al.*, 2004 ; Rome et Garnier, 2004). Mais c'est surtout dans le champ des *savoirs appliqués* à la formation initiale des professeurs des écoles que l'accompagnement de ces enseignantes a eu les répercussions les plus nettes pour cette jeune universitaire nommée en IUFM, qui s'est trouvée dans la situation d'être « accompagnée » dans sa fonction de formatrice débutante.
- 20 Comme il n'existe pas de formation adaptée aux maîtres de conférences nouvellement nommés en IUFM alors que nombre d'entre eux ont eu moins de contact avec les classes des écoles qu'avec les bancs de l'université qu'ils ont récemment quittés, la situation d'accompagnement décrite a joué ici le rôle d'une « formation de formateur ». L'observation du travail des enseignantes et la co-construction de savoirs pratiques a mis en évidence la didactisation des savoirs scientifiques et ainsi permis l'approfondissement de la connaissance, de la part de cet enseignant-chercheur en géographie, du travail de l'enseignant du premier degré dans la conception de séquence et de séances. Son rapport à la formation en a été modifié, lui donnant de quoi mieux intégrer les besoins des futurs enseignants.
- 21 Un des thèmes retenus dans la formation des PE stagiaires a en effet consisté à préparer une progression sur le thème de la forêt en cycle 2 ainsi qu'en classe unique. Ce sujet peut aussi bien être abordé en géographie en cycle 2 (« De l'espace familier aux espaces lointains ») ou en cycle 3 (« Les espaces français, une diversité de paysages »), qu'en sciences expérimentales en cycle 3 (« Unité et diversité du monde vivant et/ou en Éducation à l'environnement »). Les programmes officiels (DESCO, 2002) en *histoire et géographie* ou en *sciences expérimentales et technologie* incitent d'ailleurs les enseignants du premier degré à adopter une approche pluridisciplinaire, ce qui est relativement aisé dans le domaine de l'éducation à l'environnement.
- 22 Le résultat a été la production d'un document pédagogique à l'attention des professeurs stagiaires de l'IUFM de Corse, afin de préparer les différents moments à présenter dans une séquence en géographie à l'école primaire, détaillant les objectifs de chacune des

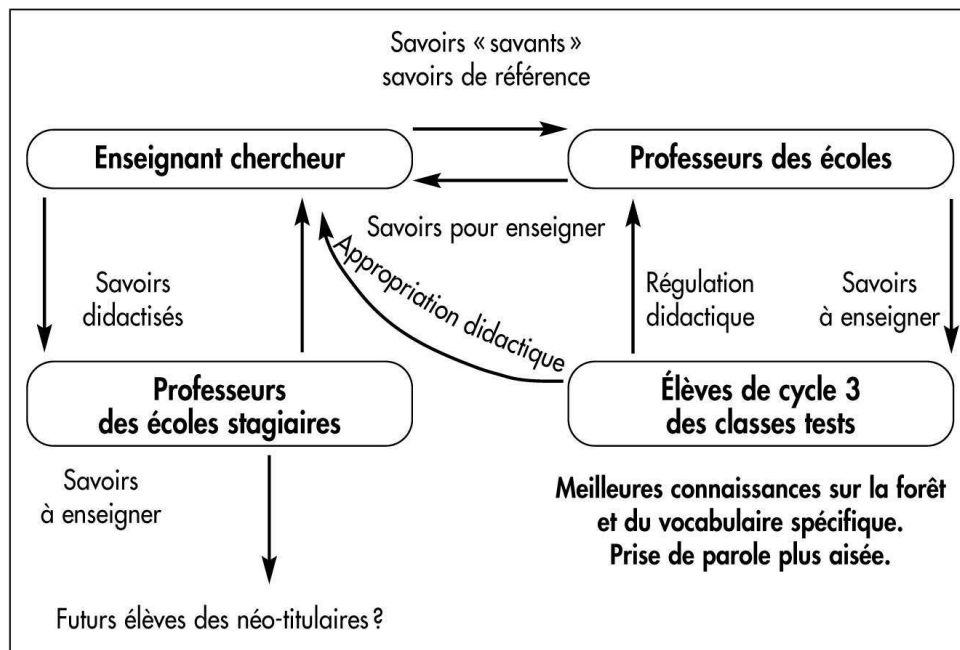


séances constituant la séquence d'enseignement. Ce document utilisé en formation initiale formalise en la généralisant la démarche pratique mise en œuvre par les enseignantes et l'équipe d'accompagnement. De fait, les étapes par lesquelles les élèves des classes accompagnées ont cheminé, pour aboutir à une approche systémique de l'environnement forestier, ont été décontextualisées, puis conceptualisées dans une sorte de modélisation pour devenir un outil de formation en didactique de la géographie, réutilisable en formation initiale comme une sorte de référentiel de travail<sup>12</sup>.

## Savoirs construits par l'équipe d'accompagnement

- 23 À côté des *savoirs scientifiques* qui ont circulé entre accompagnants et accompagnés (ceux relatifs à la forêt, utilisés par les enseignantes comme base des savoirs à enseigner), des *savoirs appliqués* ont donc été construits par l'ensemble des personnes concernées (le nouveau *curriculum* relatif à la forêt, objet d'enseignement, pour les enseignantes, et celui relatif au parcours d'apprentissage des élèves, utilisé par l'enseignant-chercheur en géographie auprès des professeurs stagiaires en formation initiale). Une synthèse sur la circulation des savoirs (voir schéma) montre la façon dont les *savoirs scientifiques* issus de l'enseignant-chercheur ont été traduits par les acteurs de l'espace d'intéressement en différentes sortes de *savoirs appliqués*, aboutissant enfin à une amélioration sensible des connaissances des élèves sur le thème de la forêt, ses caractéristiques et l'action anthropique sur celle-ci. Elle met en évidence également la co-construction des *savoirs pratiques* à destination des professeurs des écoles stagiaires.

Synthèse sur la circulation et la transformation des savoirs



## Conclusion : vers le développement professionnel enseignant

- 24 Dans la situation d'accompagnement que nous avons mise en place, les savoirs ont pu circuler parce que les acteurs en présence se sont sentis engagés dans un projet collectif où chacun avait sa part d'initiative, avec des interactions réciproques et parce que des *objets* et des *dispositifs* ont été produits et mis à l'épreuve des faits par l'ensemble du groupe.
- 25 Chacun des acteurs impliqués y trouvait son intérêt professionnel et personnel : économie de gestes professionnels et sécurité quant aux contenus enseignés, meilleure reconnaissance de son travail par ses pairs, gain de légitimité devant les publics auxquels il s'adresse et valorisation de ses compétences pour sa carrière. Si le jeune maître de conférences a réorienté son travail de recherche, une des enseignantes concernées a présenté l'année suivante un mémoire professionnel sur le thème de l'enseignement de la forêt au concours de recrutement des maîtres-formateurs (CAFIPEMF).
- 26 Le dispositif d'accompagnement expérimenté permet de concevoir autrement le développement professionnel dans le monde enseignant. Cette relation nouvelle entre formation et travail implique une double imbrication, puisque le temps de la formation n'est plus nécessairement séparé du temps de travail, et qu'en second lieu, il postule qu'on se forme en travaillant avec d'autres personnes capables de « traduire » leurs savoirs et leurs savoir-faire d'un monde dans un autre. Cette démarche de co-construction de projets est en prise sur la réalité du travail, sur des questions professionnelles, sur des *objets* partagés. L'expérience décrite, pour limitée qu'elle soit, a permis de dégager quelques conditions favorables, nécessaires, mais non suffisantes. La construction d'un *espace d'intéressement* n'est en effet jamais donnée d'avance et elle est étroitement liée au contexte du travail et à l'histoire des personnes concernées.
- 

## BIBLIOGRAPHIE

AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1991). « L'art de l'intéressement », in D. Vinck (coord.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

ALTET M. (2001). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'actions et adaptation, le savoir-analyser » in L. Paquay (coord.), *Former des enseignants professionnels. Quelles compétences ? Quelles stratégies ?* Bruxelles, De Boeck Université.

CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris : Le Seuil.

CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

CLARY M. (1999). « Enjeux de la recherche en formation des maîtres en éducation relative à l'environnement dans un cadre européen », *Éducation relative à l'environnement*, vol. 1, Université du Québec, Montréal (1998-1999), p. 121 sq.

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, p. 13-25.

FORQUIN J.-C. (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne ; une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, XXV.

GALATANU O. (1996). « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique : point de vue pragmatolinguistique », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF

LATOURET B. (2005). *La science en action, introduction à la sociologie des sciences*, Paris : La découverte (éd. Originale, 1987).

LE BOUËDEC G. (1999). « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté ; esquisse d'une typologie de quelques postures éducatives », *Cahiers Binet Simon*, « De la relation pédagogique. La gestion mentale », n° 655/2, Éditions Érès.

MARCEL J.-F., RAYOU P. (dir.) (2004). *Recherches contextualisées en éducation*, 6<sup>e</sup> biennale de l'éducation et de la formation, Paris : INRP.

MARTINAND J.-L. (2002). « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », colloque international *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, université Toulouse Le-Mirail, 2-4 octobre 2000.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (1991). *Plan de modernisation du service public de l'Éducation nationale*.

PROST A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, rapport remis à M. les ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche par le groupe de travail constitué par Antoine Prost, La Documentation française.

RAYOU P. (2004). « Réseaux, acteurs et politiques », *Recherches contextualisées en éducation*, 6<sup>e</sup> biennale de l'éducation et de la formation, Paris : INRP, p. 247-256.

ROME S., GARNIER B. (2004). « L'enseignement de la forêt et des incendies contribue à la circulation des savoirs en environnement », *Journées d'études de didactiques de l'histoire, de la géographie*, Caen, 19 au 19 octobre 2004.

SACHOT M., LENOIR Y. (2004). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?* Québec : Presses de l'Université de Laval.

TISSIER J.-L. (1996). « Milieu à l'environnement : l'émergence d'un concept dans le discours des géographes français », in R. Neboit-Guillot, L. Davy, *Les Français dans leur environnement*, CNFG, Nathan.

VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.

VEYRET Y. (2000). *La France : milieux physiques et environnement*, Paris : Armand Colin.

## NOTES

1. J'étais impliqué dans l'accompagnement des enseignants concernés en tant que maître de conférences en langue et littérature françaises, à côté de deux autres enseignants-chercheurs. Mais ma posture a changé au cours de l'opération et, d'acteur engagé sur le terrain, je suis devenu observateur de l'accompagnement.
2. Prévue en février 2001, il s'agissait d'accompagner les nouveaux titulaires pendant trois semaines. Dans l'académie de Créteil le rectorat s'est lancé « dans un travail d'accompagnement par la formation » (Marcel, Rayou 2004, p. 203), dont l'effet et les modalités inédites en formation continue, devaient être évalués par un chercheur (Agnès van Zanten, directrice de recherche au CNRS).
3. « La prise en compte des contextes est essentielle en éducation, quelle que soit la recherche, fondamentale ou appliquée, et de quelque discipline ou association de disciplines qu'elle relève, psychologie, sociologie, didactique, etc. », Prost, 2001.
4. Jean Limongi, maître-formateur, dont l'aide a été précieuse à tous les niveaux de l'accompagnement.
5. Sandra Rome, géographie, Alain Di Méglio, sciences de l'éducation, Bruno Garnier, langue et littérature françaises. Je remercie Sandra Rome, maître de conférences en géographie, pour son engagement dans le travail d'accompagnement et qui a participé à la réflexion et à la diffusion des résultats de ce travail (cf. bibliographie).
6. C'est le dispositif habituel des situations d'innovation contrôlée, où les chercheurs ne peuvent programmer totalement la méthodologie d'observation puisqu'elle est dépendante des procédés de travail élaborés en partenariat avec les praticiens.
7. Denis Boucher, inspecteur de l'Éducation nationale.
8. « Un curriculum scolaire, c'est tout d'abord un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectués par quelqu'un, sous le contrôle d'une institution formelle au cours d'une période donnée. » (Forquin, 1984)
9. Bien qu'il ne s'agisse que d'un « module » limité d'enseignement, nous employons l'expression *nouveau curriculum* pour souligner la recomposition des rapports entre les deux disciplines, français et géographie.
10. Il s'agit des enseignants chargés de proposer des apprentissages dans le domaine de l'éducation à l'environnement.
11. Au sujet de l'actualité de la recherche sur l'interdisciplinarité en France et au Québec, voir Sachot et Lenoir, 2004.
12. Cette constitution d'une première culture professionnelle de la formation par l'universitaire géographe laisse entière la question du transfert de l'expérience co-construite en prescription modélisante et de son réemploi par des novices (ce que n'étaient pas les enseignantes impliquées).

---

## RÉSUMÉS

Dans le cadre de l'éducation à l'environnement, une équipe composée de deux professeurs des écoles, de formateurs et d'enseignants-chercheurs a préparé un travail sur la forêt. L'article

décrit le dispositif comme une étude de cas permettant de repérer les conditions de construction d'un espace d'intéressement commun aux différentes parties. Rarement obtenue en situation de formation habituelle, cette procédure conduit chaque acteur à mettre en circulation dans le groupe les savoirs qu'il détient, savoirs qui, pour être recevables, doivent être réélaborés. Les résultats obtenus permettent de penser qu'il s'agit d'un dispositif transférable, qui débouche sur une conception nouvelle des relations entre travail et formation.

In the context of education to the environment, a team composed of two primary school teachers, some trainers and teacher-researchers have prepared a project on the forest. This paper describes this plan of action as a case study allowing to find out the conditions for the construction of a *profit-sharing space* common to the different parts. This procedure is rarely obtained in a usual training situation, it leads each actor to pass around the knowledge he or she holds to the group. To be received this knowledge has to be re-elaborated. The results thus obtained can imply that this plan of action is transferable and leads to a new conception of the relations between work and training.

En el marco de la educación al medio ambiente, un equipo compuesto de dos profesores de las escuelas, de formadores y de docentes-investigadores ha preparado un trabajo sobre el bosque. El artículo describe el dispositivo como un estudio de caso que permite identificar las condiciones de construcción de un espacio de participación común a las diferentes partes. Pocas veces obtenido en situación de formación habitual, este proceso ha hecho que cada actor ponga en circulación dentro el grupo los saberes que detiene, saberes que para ser válidos tienen que volver a elaborarse. Los resultados obtenidos permiten pensar que se trata de un dispositivo transferible, que desemboca en una concepción nueva de las relaciones entre trabajo y formación.

Im Rahmen der Umwelterziehung hat ein Team von zwei Grundschullehrern, von Ausbildern und Lehrer-Forschern eine Arbeit über den Wald vorbereitet. Der Artikel beschreibt die Vorrichtung wie eine Fallstudie, die erlaubt, die Ausarbeitungsbedingungen eines der verschiedenen Seiten gemeinsamen Interessenraums aufzudecken. Diese Vorgehensweise, die selten in einer gewöhnlichen Ausbildungssituation erreicht wurde, bringt jeden Beteiligten dazu, der Gruppe seine Kenntnisse bekannt zu machen, diese Kenntnisse sollen aber umgearbeitet werden, um gültig zu sein. Die Ergebnisse erlauben zu denken, dass es sich um eine übertragbare Vorrichtung handelt, die zu einer neuen Auffassung der Beziehungen zwischen Arbeit und Ausbildung führt.

## INDEX

**Mots-clés** : accompagnement, espace d'intéressement, formation

## AUTEUR

**BRUNO GARNIER**