

## DIFFUSION DES SAVOIRS ET TEXTUALITÉ

BERNARD REY\*

### Résumé

*La diffusion des savoirs en éducation ne laisse jamais ceux-ci intacts. Car dès qu'un savoir est utilisé en dehors du champ de recherche où il a été construit, il subit une transformation ou, si l'on veut, une traduction. Nous tentons, ici, de montrer les caractères et le mécanisme de cette traduction sur un exemple précis : l'utilisation dans la pratique enseignante de la notion de « conflit socio-cognitif » construite en psychologie sociale dans les années 80. L'analyse de cette transformation fait apparaître le rôle décisif que joue la mise en texte du savoir issu de la pratique de recherche. Car c'est le fonctionnement textuel qui permet que des concepts, ainsi isolés de la pratique qui les a vu naître, puissent recouvrir une pratique radicalement différente.*

### Abstract

*When knowledge is used outside the field of research in which it was built, it is transformed or as it were "translated". This paper tries to point out the characteristics and the process of such a translation with the help of a precise example: the use of the notion of "socio-cognitive" conflict which was elaborated in the field of social psychology in the 1980's, in the teaching practice. Through the analysis of this transformation, we can see the decisive role of the textual expression of knowledge coming from research practice. The translation from practice to textual form, makes it possible for concepts isolated from the practice which fostered them, to cover a completely different practice.*

43

\* - Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles.

Dans le monde enseignant, des thèmes tels que la métacognition, la résolution de problèmes, la transposition didactique, le conflit socio-cognitif, le contrat didactique, les connaissances procédurales et déclaratives, l'incivilité, la citoyenneté et bien d'autres font l'objet d'élaborations qui, d'une manière flagrante, les modifient par rapport à ce qu'ils étaient dans les domaines où ils sont apparus. Chacun sait intuitivement qu'un savoir, dès lors qu'il est utilisé en dehors du champ de recherche dans lequel il a été élaboré, est déformé, amputé, altéré, réinterprété, reconstruit, etc., par ceux qui prétendent « l'appliquer ». D'où l'idée d'une « traduction » dans le passage d'un champ à un autre.

Ce passage est-il pensable? La question se pose évidemment chaque fois qu'un savoir est « utilisé » en dehors de la pratique de recherche qui l'a vu naître. Mais elle se pose d'une manière aiguë dans le domaine de l'éducation en lequel les champs de recherche, d'un côté, et les types de praticiens, de l'autre, sont extraordinairement divers.

Peut-on alors trouver des constantes dans la manière dont le savoir en sciences de l'éducation se propage et se modifie? N'est-on pas renvoyé à seulement décrire des modalités locales, voir individuelles, de traduction? N'est-on pas réduit à transcrire l'usage événementiel que fait tel groupe de tel savoir éducatif, à un moment donné, dans un lieu donné?

Les quelques réflexions qui suivent participent de l'effort pour voir s'il y a quelque moyen d'échapper à cette dispersion. Nous voudrions, en effet, proposer une hypothèse sur un aspect du mécanisme de circulation du savoir en sciences de l'éducation. Nous nous limiterons à la circulation de ces savoirs dans le domaine de l'enseignement. Car il y a là un métier dont les modalités d'exercice et de formation sont identifiables et constituent un principe de fermeture possible.

Pour en arriver là, il est utile de montrer sur un exemple l'écart entre un élément de savoir issu de la recherche et l'usage que peuvent en faire les praticiens de l'enseignement.

## **UN EXEMPLE DE NOTION VOYAGEUSE : LE « CONFLIT SOCIO-COGNITIF »**

Commençons par décrire un exemple de savoir qui « passe bien » auprès des enseignants, mais au prix d'une dénaturation : la notion de conflit socio-cognitif. Cette notion apparaît, on le sait, au cours des années 80, dans les écrits de spécialistes de psychologie et de psychologie sociale de Genève et de Neuchâtel (Doise et Mugny, 1981 ; Perret-Clermont et Nicolet, 1988).

Piaget parlait de « conflit cognitif » pour désigner l'état du sujet qui tente de surmonter un déséquilibre cognitif: un enfant qui n'est pas encore parvenu au stade de la conservation des quantités, peut dire, après qu'on ait versé, sous ses yeux, un liquide d'un verre large dans un verre plus étroit, qu'il y a désormais « plus » de liquide que dans le verre large, parce que, dans le nouveau contenant, le niveau est plus haut; il peut dire aussi qu'il y en a « moins », parce que le nouveau verre est « plus mince ». C'est le dépassement de cette contradiction qui conduit l'enfant au stade de la conservation.

Or, ce que montrent certaines études expérimentales menées par l'équipe que nous venons d'indiquer, c'est que ce dépassement peut être hâté si l'enfant traverse des situations où son avis sur de telles questions est contredit par des pairs. Ainsi un enfant dont on a vérifié préalablement qu'il n'a pas atteint le stade de la conservation des quantités est invité à servir du jus de fruit à lui-même et à deux camarades qui sont du même âge que lui, mais dont on sait qu'ils ont atteint le stade de la conservation. Un d'entre eux a un verre visiblement plus étroit que les deux autres. L'enfant non-conservant a la consigne de donner à chacun « la même chose » de jus de fruit, consigne qu'il interprète généralement en faisant que le niveau soit le même dans les trois verres. Il s'ensuit une contestation de la part de celui qui a le verre étroit. Ce que montre l'étude, c'est que les enfants non-conservants qui ont traversé cette situation atteignent en plus grand nombre le stade de la conservation dans les semaines qui suivent que les enfants non-conservants d'un groupe contrôle.

Autrement dit, tout se passe comme si la contradiction interne au sujet pouvait être provoquée par une contradiction entre le sujet et autrui. Le conflit « socio-cognitif » peut, chez certains sujets, accompagner et accélérer le conflit « cognitif ».

45

Or, cette notion de conflit « socio-cognitif » connaît, depuis lors, une vogue considérable dans le discours des enseignants et, plus encore, des formateurs: il consiste à considérer que la confrontation d'opinions entre les élèves comporte des bénéfices cognitifs. Le développement de ce thème se décline en deux arguments:

- Le travail de groupe est utile, voire nécessaire, dans les apprentissages en classe, car il permet de multiplier les interactions entre les élèves et celles-ci favorisent les apprentissages.
- La différence de niveau et d'âge entre les élèves dans une classe, non seulement ne doit pas être considérée comme un handicap dans la conduite de leurs apprentissages, mais constitue même une circonstance favorable.

On a là un exemple remarquable d'un savoir élaboré dans le champ de la recherche et qui passe, au prix d'une traduction, dans la pratique enseignante. Si on accepte de ne pas être exhaustif, il est facile de repérer quelques-uns des enjeux propres à chacun de ces champs.

Dans le champ de la recherche en psychologie, la notion de conflit socio-cognitif s'inscrit dans le prolongement des travaux de Piaget. Elle permet donc aux jeunes chercheurs qui, dans les années 80, avancent cette notion de s'inscrire dans la filiation du prestigieux psychologue genevois. Mais en même temps, elle leur offre la possibilité de se démarquer de la stricte reproduction de la théorie du maître et d'apporter quelque chose de nouveau qui les fasse émerger de la foule des disciples. En outre, en faisant apparaître le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif, ils se situent, du point de vue de l'appartenance disciplinaire, du côté de la psychologie sociale: il n'est pas invraisemblable que dans ces années-là à Genève ce rattachement institutionnel ait offert plus de possibilités et moins de concurrence que la psychologie du développement.

Mais du même coup, la notion de conflit socio-cognitif permet à ces auteurs, sans renier leur filiation piagétienne, de se rattacher à une autre lignée prestigieuse, celle qui remonte à Vygotski et passe par Jérôme Bruner et qui met en avant l'importance des échanges avec autrui et des apprentissages dans le développement cognitif de l'enfant. Or, ce courant correspond à une attente de la part de certains chercheurs en didactique qui voudraient bien pouvoir légitimer l'utilisation faite, pour comprendre les processus d'apprentissage, des concepts piagétiens qui concernent le développement et non pos l'apprentissage.

On a donc, avec cette notion de conflit socio-cognitif, une construction qui dans le champ scientifique comporte un certain nombre d'enjeux, dont les uns sont à caractère théorique et d'autres concernent le positionnement dans le champ de la recherche.

46

Or, si ce savoir psychologique relativement savant a un tel succès dans la pratique enseignante et dans le discours pédagogique qui l'accompagne, c'est bien aussi parce qu'il y est porteur d'enjeux. Mais ceux-ci sont totalement différents de ceux que nous venons d'évoquer et qui animaient le travail scientifique des chercheurs.

Au début des années 80, la réflexion pédagogique est aux prises avec un problème majeur. D'une part, le mouvement anti-autoritaire développé dans la décennie précédente, référé à différents auteurs tels que Rogers, commande de développer dans les classes le travail de groupe; car il s'agit de faire que la parole ne circule plus seulement du maître à chaque élève (ni éventuellement de chaque élève au maître), mais entre les élèves. Mais d'autre part, une autre préoccupation est en train de se mettre en place qui concerne la productivité cognitive de l'activité de la classe: il faut que les élèves apprennent et qu'on puisse vérifier qu'ils apprennent. La pédagogie par objectifs témoigne de ce nouveau souci.

La littérature pédagogique de l'époque porte la trace de l'effort pour résoudre cette contradiction. C'est le cas, par exemple, de la thèse de Philippe Meirieu consacrée à la recherche des conditions auxquelles doit obéir le travail en groupe pour permettre l'apprentissage de ses membres. Or, le savoir sur le conflit socio-cognitif vient apporter un élément qui va dans le sens de la solution de cette contradiction : on en retient que les interactions entre élèves peuvent entraîner des progrès cognitifs.

Mais ce n'est pas tout. L'époque concernée est aussi celle où, par suite des tentatives de démocratisation de l'école (unification des réseaux, création des collèges, réforme Haby, etc.), les professeurs du secondaire sont confrontés à l'hétérogénéité des classes, laquelle prend en défaut les pratiques pédagogiques dont ils ont l'habitude. Un certain nombre d'entre eux y voient une difficulté insurmontable. Le savoir sur le conflit socio-cognitif permet de leur répondre que l'hétérogénéité, loin d'être un obstacle aux apprentissages, peut au contraire en constituer un facteur favorable. Il est donc un instrument tout à fait essentiel aux mains des inspecteurs et formateurs. Mais il peut être repris par les enseignants, du moins par ceux qui construisent leur identité professionnelle autour de l'idée que l'école est un ascenseur social et qu'il est possible de résister à la fatalité de la reproduction sociale.

Ce qui apparaît, lorsqu'on évoque côte à côte quelques-uns des enjeux propres au champ de la recherche en psychologie sociale où est née cette notion et quelques-uns de ceux qui animent la réflexion pédagogique qui la reprend et l'utilise, c'est que cette utilisation ne laisse pas du tout la notion intacte. Elle fait l'objet d'une transformation considérable ou, pour mieux dire, d'une série de déplacements d'accent, au terme de laquelle de nombreux caractères ont été oubliés. Par exemple les suivants :

47

- Les situations expérimentales qui, dans la sphère de la recherche, font apparaître le conflit socio-cognitif mettent en présence plusieurs enfants. Mais leur confrontation ne profite qu'à l'un d'entre eux, celui qui n'a pas encore atteint la structure opératoire qui est en jeu dans le débat. Dans le monde scolaire, il serait évidemment inacceptable de mettre en place systématiquement et volontairement une situation dans laquelle l'activité de certains élèves ne seraient pas utiles à leur propre apprentissage. Même si cette éventualité ne heurterait pas le positionnement éthique des enseignants, elle serait exclue du fait de la réaction négative qu'elle entraînerait chez les parents. Par suite, le fait que, dans un conflit socio-cognitif, le bénéfice cognitif soit pour un seul est oublié dans le champ scolaire ; la confrontation des opinions est censée être utile à tous.
- Pour que l'interaction entre des sujets donne lieu, pour l'un d'entre eux, à des progrès cognitifs, il faut que le dialogue porte spécifiquement sur une question en laquelle ses préconceptions l'empêchent d'accéder à la réponse. C'est ce qui se passe dans les situations expérimentales contrôlées mises en place par les cher-

cheurs. Dans la « traduction » qui en est faite dans le champ de la pratique pédagogique, on oublie ce caractère très restrictif et on prend pour acquis que tout dialogue, toute discussion, toute confrontation d'opinions diverses (même quand elle ne remet pas en cause les préconceptions d'un des protagonistes) sera bénéfique.

Dans certains usages, notamment en didactique des mathématiques, on prend en compte cette condition nécessaire et on essaie de provoquer un conflit socio-cognitif comme moment dans la résolution d'une « situation-problème », au sens rigoureux que les didacticiens de cette discipline donnent à ce terme (cf. Arzac, Germain et Mante, 1988), c'est-à-dire à l'occasion d'un problème que les élèves ne peuvent pas résoudre avec leurs connaissances actuelles et qui va exiger d'eux le renoncement à certaines de leurs préconceptions. Et encore même dans ce cas très favorable, il ne faut pas s'attendre à ce que le conflit fasse progresser chacun des protagonistes (puisque dans la théorie d'origine seul un des protagonistes du conflit progresse). Il faudrait en outre qu'on ait contrôlé, préalablement à la mise en place du dispositif, que les élèves n'ont pas déjà acquis la compétence cognitive à laquelle on prétend leur donner accès.

• Du côté de la recherche, la notion de conflit socio-cognitif est étudiée dans le cadre de travaux plus larges sur l'impact cognitif des interactions sociales. Dans un tel cadre, les dispositifs expérimentaux ne se limitent pas à celui que nous avons relaté. Certains font apparaître qu'il n'y a aucun progrès cognitif si la régulation du conflit entre les protagonistes est purement relationnelle : par exemple, si le sujet susceptible de progresser accepte la position de l'autre par pure complaisance, ou parce qu'il a intérêt à éviter le conflit ou parce qu'il reconnaît à l'autre un statut supérieur, etc. Or, lorsqu'un enseignant organise un moment de travail en petits groupes dans sa classe, il lui est matériellement impossible de contrôler le développement des interactions dans chacun des cinq à sept groupes d'élèves qui travaillent simultanément. Il y a fort à parier que, dans un grand nombre de cas, la régulation du conflit y est purement relationnelle : des élèves se rallient à l'opinion d'autres en vertu de l'idée que c'est la majorité qui a raison, ou par indifférence, ou du fait de la présence dans le groupe d'un élève réputé « fort » dans la discipline en jeu, ou par lassitude, par désintérêt, etc.

• Enfin, ce qui est oublié dans la traduction pédagogique des recherches sur le conflit socio-cognitif, c'est le caractère foncièrement problématique de cette notion dans le cadre de la psychologie sociale. Dans ce champ, les résultats expérimentaux sont, comme à l'accoutumé, de caractère statistique. Cela signifie que certains enfants qui ont été placés dans la situation expérimentale n'ont manifesté aucun progrès cognitif et que certains autres qui faisaient partie du groupe-contrôle et par conséquent ne se sont pas trouvés dans la situation de conflit cognitif, ont pourtant atteint, dans les jours suivants, la structure opératoire concernée. En outre, ce résul-



tat est obtenu sur la base d'un artifice expérimental particulier, lui-même construit de façon à vérifier une prédiction issue d'inférences à partir d'une théorie en construction. Comme d'habitude dans la recherche à caractère expérimentale et tout particulièrement dans les sciences qui portent sur les conduites humaines, on est en droit de se poser la question : que se serait-il passé si la construction théorique avait été différente, si l'hypothèse avait porté sur d'autres variables, si le dispositif expérimental avait comporté d'autres artifices, etc. ? Ces questions sont très présentes dans l'esprit des chercheurs, comme en témoigne la variété des expérimentations qu'ils tentent, et elles apparaissent dans leurs écrits. Dans le champ de la pratique pédagogique, on ne peut, au contraire, prendre en compte le caractère indécis, ouvert et discutable de la notion.

On voit donc comment, dans cette notion complexe de conflit socio-cognitif qui apparaît à une étape particulière du travail de chercheurs en psychologie sociale, les pédagogues vont négliger certains aspects et, à l'inverse, mettre l'accent sur d'autres pour finalement traduire la notion en deux maximes opérationnelles :

- La confrontation des opinions entre élèves, loin d'être une perte de temps, peut être élevée à la dignité de moment du processus d'apprentissage.
- Les inégalités de niveau entre élèves sont, jusqu'à un certain degré, un facteur d'apprentissage.

Ce qui commande cette transformation de la notion, c'est tout un ensemble de facteurs qui tiennent à des contraintes matérielles de la pratique enseignante, à la conservation de bons rapports avec les parents, à des problèmes politiques concernant le rôle de l'école par rapport à la société, à des choix de valeurs des enseignants et à des projection identitaire de leur part, etc.

## **CIRCULATION DES SAVOIRS, DISCOURS ET TEXTES**

L'exemple du conflit socio-cognitif montre en quoi l'usage pédagogique d'un savoir en sciences humaines est en fait une profonde transformation de ce savoir. Nous parlons de transformation ou de traduction, non pas d'altération. Car ce dernier terme signifierait qu'il y a un sens « vrai » de la notion de conflit socio-cognitif, qui serait le sens attribué par les chercheurs. Or, il n'y a ici ni vérité ou ni fausseté, sinon relatives. Il y a deux champs de pratiques, la psychologie sociale et la pédagogie, qui comportent l'un et l'autre leurs propres contraintes matérielles et organisationnelles, leurs propres traditions et croyances, leurs propres rapports de force, leur propres relations de pouvoir, leurs propres enjeux politiques. Dans l'un de ces champs, un savoir émerge, qui y résout certains problèmes. Il est adopté par l'autre, parce qu'il y résout d'autres problèmes, mais du coup il y prend un sens différent correspondant à ses déterminations propres. Si l'on tient à parler de vérité, alors il faut la définir comme « adaptation » au sens où en parle Michel Fabre (1999).

Mais, ce que nous avons fait à propos de cet exemple, c'est simplement décrire, d'une manière d'ailleurs très incomplète, les déterminations propres à chacun des champs et constater que leur différence engendre un écart entre la forme d'origine et la forme d'arrivée du savoir. Peut-on, dans l'analyse de la circulation des savoirs, aller au-delà de telles descriptions circonstancielles ? Peut-on dépasser l'événementiel ?

En posant la question ainsi, on débouche sur une autre. Car si on cherche une généralité propre à la circulation du savoir, on ne la trouvera pas ni dans l'état initial, ni dans l'état terminal, qui sont l'un et l'autre irrémédiablement régis par des déterminations singulières. Mais on peut tenter de la trouver dans le mécanisme de la transformation. Peut-on donc construire une hypothèse sur le processus même de la transformation, sur les conditions qui la rendent possible, c'est-à-dire notamment sur ce qui permet aux acteurs du champ d'emprunt de penser que c'est bien le savoir scientifique qu'ils utilisent et non pas une nouvelle construction de leur cru ?

L'hypothèse que nous voudrions proposer, ci-dessous, tourne autour de la forme discursive et textuelle du savoir issu de la recherche. Entre la pratique du chercheur et la pratique de l'enseignant, il y a passage par un discours. Ce que nous voudrions interroger, c'est donc le moment discursif de cette circulation. Quels instruments théoriques et quelles hypothèses permettent de penser ce moment spécifique où les savoirs issus de la recherche se présentent sous la forme d'un discours, pourvus de caractères textuels, et où les acteurs de l'enseignement, et notamment les enseignants, reconstruisent et reproblématisent ces savoirs à partir de textes ?

50

En proposant cette entrée dans la question de la circulation des savoirs, nous ne souhaitons pas du tout poser le problème de l'articulation théorie-pratique. Bruno Latour (1996) nous avertit avec raison de l'inanité de ce problème : vouloir articuler la théorie et la pratique (et éventuellement ne pas y arriver), ce serait penser que le processus de construction d'une théorie est d'une autre nature que celui de la pratique. Or, une des idées majeures que font émerger ses travaux, c'est que la construction d'une théorie scientifique est aussi une pratique.

L'enseignant est un praticien. Mais le chercheur (en psychologie, en sociologie, en linguistique, ou, plus globalement, en sciences de l'éducation) qui va produire un savoir dont l'enseignant s'emparera éventuellement est aussi un praticien. Comme nous l'avons vu sur l'exemple, il n'échappe pas plus que l'enseignant aux déterminations multiples (contraintes matérielles, organisationnelles et institutionnelles, phénomènes relationnels, effets de pouvoir, enjeux politiques, etc.) qui sont à l'œuvre dans son champ. Il n'y a pas de clôture épistémologique qui l'en protégerait. Aussi l'usage, par des enseignants, de savoirs en sciences humaines ou sociales doit être pensé comme passage d'une pratique à une autre pratique : d'où les termes de



« transfert » ou « traduction » qui ont été proposés pour penser la diffusion de savoirs issus de la recherche.

Tout cela est entendu. Mais dans ce passage de la pratique du chercheur à la pratique de l'enseignant, il y a le moment du discours. Il y a bien, au terme de l'activité pratique du chercheur, une théorie ou des éléments qui ont vocation à prendre place dans une théorie. Ce que la pratique scientifique a de spécifique, c'est précisément qu'elle produit du discours. Si l'on suit Latour (*ibid.*), il appartient même à la dimension politique de la pratique scientifique que les épisodes et les déterminations multiples de cette pratique soient effacés, occultés dans son produit.

Ainsi c'est sous la forme de théories que l'enseignant va éventuellement rencontrer le produit de l'activité de recherche des spécialistes de sciences de l'éducation et plus généralement de sciences humaines. Plus précisément encore, l'enseignant, s'il a accès aux résultats de la recherche, les reçoit sous la forme de discours ou, mieux, de textes. En formation initiale, il reçoit des cours, c'est-à-dire des discours ; au long de sa carrière, il bénéficie de moments de formation continue où, souvent, c'est encore du discours qui lui est dispensé. S'il lui arrive de parcourir des revues scientifiques ou professionnelles, c'est toujours du discours qu'il rencontrera. Les moments où il échappe au discours sont ceux des stages lors de la formation initiale et, bien sûr, ceux de la pratique professionnelle proprement dite. Mais ces moments ne sont pas, sauf exception, des moments de contact avec les résultats de la recherche. Les savoirs scientifiques s'offrent comme des textes.

La pratique scientifique débouche sur des produits qui ont forme de textes. Ces textes sont parfois très partiels : comptes rendus d'expérimentation, rapports de recherche, articles dans des revues scientifiques. Mais les rassemblements de recherches partielles finissent par prendre place dans un texte plus global qui formule une théorie. De tels textes à caractère scientifique entretiennent évidemment un certain type de rapport à la réalité : ils rendent compte de la réalité que la recherche avait pour but d'étudier et portent la marque des précautions épistémologiques qui ont été prises pour que cette réalité soit représentée d'une manière objective.

Mais le rapport de ces textes à la réalité peut être décrit d'une autre manière. Car un texte, quel qu'il soit, est toujours un ensemble d'énoncés organisés entre eux, cohérents et constituant une unité. C'est ce qui le distingue d'un fragment ou d'une parole isolée. Cette organisation interne constitue un système de contraintes qui font que n'importe quoi ne peut pas y être énoncé. Autrement dit, les faits que le texte peut prendre en compte sont ceux qui peuvent se plier aux contraintes textuelles.

Par suite, les concepts que met en œuvre le texte se définissent par leurs rapports mutuels. Le sens est largement auto-référentiel ; il naît du *contexte*. Très concrètement,

si je veux comprendre ce qui y est écrit à un endroit donné, je dois me référer aux autres parties du même texte. Il en va tout autrement de la pratique où le sens naît d'une référence à la *situation*. Les paroles échangées se comprennent parce qu'elles renvoient à l'environnement commun des interlocuteurs et aux actions qu'ils accomplissent. D'où l'abondance, dans cette parole, des mots à fonction déictique. Le contenu du dialogue tire son sens de la co-présence des locuteurs ou, du moins, de leur référence à une même situation. Il est inintelligible en dehors d'elle.

Un texte, et tout particulièrement un texte scientifique, n'a pas besoin de cette référence pour prendre sens. Il peut être lu et compris par des individus qui ne se sont jamais rencontrés et qui ne peuvent se référer à aucune situation vécue en commun. La réalité commune à laquelle on se réfère est redéfinie dans le texte.

Nous faisons ici une distinction entre *situation* (environnement de choses en lequel s'insère un acte au sein d'une pratique) et *contexte* (environnement de mots en lequel est pris un énoncé au sein d'un texte). Il faut noter que cette distinction n'est pas toujours opérée dans le langage courant : on appelle souvent « contexte » d'une activité, l'ensemble des éléments réels qui l'entourent et la déterminent.

## LE RÔLE DU TEXTE DANS LA CIRCULATION DU SAVOIR

Dans la circulation des savoirs, de la pratique de recherche à la pratique enseignante, le moment du texte joue un rôle décisif.

52

Que se passe-t-il en effet du côté de la pratique de recherche ? On y trouve des chercheurs qui ont des projets professionnels (répandre à une commandite, obtenir un doctorat, intervenir dans un colloque, etc.), qui opèrent dans un réseau de contraintes matérielles, organisationnelles, financières, mais aussi contraintes constituées de règles épistémologiques sans le respect desquelles leurs résultats ne seront pas pris en compte par la communauté scientifique. Dans ces activités, auxquelles les poussent des ambitions individuelles ou collectives, ils éprouvent des émotions agréables ou désagréables dans lesquelles interfèrent les autres dimensions de leur vie, ils ont entre eux des relations satisfaisantes ou conflictuelles. Au sein de cette activité, ils leur arrivent de rassembler d'autres individus, enfants ou adultes, qui sont leurs « sujets », et de les mettre dans des situations également très contraintes en lesquelles ces derniers doivent obéir à des consignes ; il s'ensuit des gestes, des paroles, probablement des émotions diverses. Ces activités se répètent ou se diversifient pendant des mois.

Puis on change de scène. De cet enchevêtrement d'objets, d'activités, de paroles échangées, de soucis et de bonheurs, émerge un texte, c'est-à-dire un assemblage

de mots qui renvoient à des concepts. Ceux-ci prennent sens de leurs relations mutuelles : ainsi, le concept de « conflit socio-cognitif » tire son sens à la fois de ce qu'il a de commun et de ce qu'il a de différent avec le concept de « conflit cognitif ». Celui-ci à son tour prend sens des relations qu'il entretient avec ceux de « structure opératoire », « schème », « accommodation », etc. Les caractères et propriétés qui ont été attribués à chacun de ces concepts permettent d'opérer des inférences et, par combinaison, de construire de nouveaux concepts. Par exemple, dès lors qu'on pense le progrès cognitif comme passant par une contradiction, dans l'esprit du sujet, entre plusieurs représentations, alors on peut se demander si cette contradiction ne pourrait pas se produire entre les représentations du sujet et les représentations d'un autre sujet, etc.

Sur cette nouvelle scène, qui est celle du texte, beaucoup d'éléments de la pratique de recherche ont été sacrifiées : pas de trace des crédits de recherche, toujours insuffisants, pas de trace des échéances de remise de rapports, toujours trop proches, pas de trace des conflits au sein de l'équipe des chercheurs, pas de trace des rapports hiérarchiques au sein de l'unité de recherche, pas de trace des locaux exigus, trop chauds ou trop froids, pas de trace des problèmes d'imprimante rétive ou de virus informatique, pas de trace de la difficulté à trouver des sujets qui puissent participer aux expérimentations, pas de trace des sentiments de ceux-ci vis-à-vis des curieuses activités qu'on leur impose, etc. On se réfère bien aux situations expérimentales, mais pour n'en garder que ce qui se laisse subsumer sous les concepts du texte, de la même manière que, dans une démonstration géométrique, on oublie les caractéristiques singulières de la figure tracée ici et maintenant pour n'en retenir qu'un jeu de concepts. Il peut bien être question, dans ce texte, d'un enfant. Ce n'est déjà plus tel enfant singulier rencontré dans telle expérience, ni tel autre qui a participé à l'expérience du lendemain. L'enfant du texte est réduit à une variable : il a atteint ou n'a pas atteint le stade de la conservation des quantités continues.

Ainsi on peut lire le texte (ou l'entendre quand on suit un cours) et on peut le comprendre sans rien savoir des « sujets » qui ont participé aux expérimentations, sans connaître les chercheurs qui ont travaillé, ni les gestionnaires qui ont attribué les crédits, sans avoir fréquenté les locaux dans lesquels tout cela s'est possé, sans avoir manipulé les ordinateurs sur lesquels ont été colligés les résultats, etc. Le texte rend inutile l'expérience vécue des situations. Il donne à la recherche une allure d'universalité.

Du coup les mots du textes, ainsi libérés des situations précises auxquelles ils référaient, deviennent disponibles pour être référées à des situations différentes. C'est ce qui se passe par exemple dans « l'application » pédagogique d'une recherche en psychologie (ou en toute autre science humaine). Pour reprendre notre exemple, une fois mis en texte, le conflit socio-cognitif est à disposition, suffisamment épuré pour

que soit ignorée la petite scène où trois enfants soigneusement sélectionnés (deux « conservants » et un « non-conservant ») discutaient de quantité de jus de fruit durant un quart d'heure sous les yeux d'un expérimentateur. Cette ignorance laisse le mot dans un état suffisamment éthéré pour qu'on puisse alors le référer à une autre scène où un adulte gère, vingt-quatre heures par semaine, les activités contraintes de trente enfants et, dans ce cadre, tente durant une demi-heure de leur faire échanger, par groupes de cinq, des opinions si possible divergentes sur la nutrition, sur le pronom relatif ou sur l'agrandissement d'un tangram, etc.

De la situation au contexte, puis du contexte à la situation, tel est le circuit du savoir entre la pratique de recherche et la pratique enseignante. C'est ce passage par le texte qui permet la transmutation.

Mais si l'on veut comprendre la transformation qui s'opère, il faut encore noter un autre aspect de ce qu'est un texte. Un texte est fait d'énoncés, lesquels sont constitués de relations de prédication entre concepts. Or les concepts saisissent la réalité selon un ordre de discontinuité. Un concept est fait d'un ensemble délimité de traits (sa compréhension) qu'on retrouve dans une catégorie également délimitée d'objets (son extension), même si ces objets sont en nombre infini. Quand on passe d'un concept à un autre, il y a rupture totale: la compréhension et l'extension changent absolument.

Or, la pratique (qu'il s'agisse de la pratique de recherche, de la pratique enseignante ou de toute autre pratique) se déploie plutôt dans un ordre de la continuité. Une pratique, c'est toujours une suite de mouvements dans l'espace et dans le temps (parfois seulement dans le temps quand il s'agit d'une pratique consistant en la manipulation d'unités symboliques). Or, espace et temps sont continus: pas de rupture en leur sein. Quand on passe d'un objet à un autre ou d'un lieu à un autre, on est toujours dans l'espace et on est toujours dans le temps quand on passe d'un événement à un autre; événements, objets, lieux sont des produits de découpage arbitraire.

Cette différence radicale entre concepts d'un côté, espace et temps de l'autre, souvent signalée (par exemple par Kant, 1781) institue donc un écart impossible à combler entre pratique et texte. Un texte, qu'il soit narratif ou scientifique, ne rendra jamais compte d'une pratique que d'une manière discontinue. Le passage de l'espace et du temps au concept conduit à une perte ou, si l'on préfère, à l'introduction de ruptures, de limites et de fixités. Ainsi les exigences de la pensée conceptuelle obligent à découper des stades dans le développement cognitif de l'enfant, là où il y a certainement une succession sans rupture d'avancées et de reculs, d'hésitations et d'incertitudes. De la même manière, les contraintes de publication scientifique, c'est-à-dire de textualité, amène une équipe de chercheurs à arrêter artificiellement

le flux de leurs réflexions et de leurs enquêtes empiriques sur un énoncé ou une notion qui n'est jamais qu'une étape artificiellement choisie.

Mais on retrouve ce même écart, dans le chemin inverse, lorsqu'on passe du texte, censé restituer les résultats de la recherche, à la pratique enseignante. Les indications conceptuelles n'indiquent que des points fixes discontinus qui, tout au plus, balisent les lieux et l'écoulement temporel. Ainsi, dans la mise en œuvre pédagogique du conflit socio-cognitif, ce que livre le texte du savoir issu de la recherche, c'est une indication concernant le bref moment de la contradiction entre représentations chez l'enfant, ajoutée à l'idée que cette contradiction peut prendre la forme d'une divergence d'opinions avec un pair. Ce qu'il y a avant, ce qu'il y a après, ce qui constitue, pour l'adulte, un indicateur fiable de ce moment, comment s'organise la dynamique qui y conduit, voilà qui n'est pas dit dans le texte. Mais ce silence du texte permet justement au praticien enseignant de le combler à son gré, ou plutôt de le combler en fonction des contraintes propres à sa pratique : gérer un groupe, occuper le temps institutionnel, éviter le désordre, limiter le bruit, imposer aux enfants des frustrations qui ne dépassent pas le tolérable, respecter les programmes et les directives, etc. (cf. Rey, 2000). La discontinuité conceptuelle autorise l'approximation, laquelle, à son tour, permet l'adaptation à une situation dont les déterminations sont différentes de celles de la situation de recherche.

Ainsi, au total, le texte du savoir sert de médiateur au passage de la recherche à la pratique enseignante.

## CONCLUSION

55

Un savoir théorique ne saurait être considéré comme régi par les seules exigences épistémologiques. Dans son contenu même, il s'organise selon les enjeux de pouvoir qui régissent le champ dans lequel il est élaboré. Cette élaboration est une pratique qui, comme toute pratique sociale, ne saurait échapper aux rapports de force politiques. De ce fait, il ne peut être « mis en œuvre », « appliqué », « diffusé » dans un champ différent de celui où il a été conçu, qu'au prix d'une « traduction ». Cette transformation se fait en fonction des rapports politiques propres au nouveau champ.

Mais quels sont ces enjeux, ces rapports de force, ces relations de pouvoir qui seraient propres au champ de la pratique enseignante et qui joueraient dans la transformation des résultats de la recherche en éducation ?

Ce que fait apparaître l'exemple que nous avons pris, c'est que ces déterminations ne sont peut-être pas uniquement d'ordre politique (à moins d'élargir le sens de ce



mot). Si les enseignants infléchissent, transforment, voire dénaturent les savoirs proposés par la recherche en sciences humaines, ce peut être pour tenir compte de contraintes très diverses : contraintes institutionnelles (règlement, programmes), contraintes temporelles (faire tenir un ensemble d'activités dans un temps utile de 50 minutes), contraintes liées au local – spacieux ou exigü, sonore ou non – dans lequel on enseigne, nécessité d'imposer, sans usage de la force, à des enfants ou à des adolescents des activités qu'ils n'ont pas choisies, nécessité de pratiquer des évaluations qui paraissent justes aux élèves, à leurs parents et à l'administration sans crouler sous les corrections, nécessité de garder de bons rapports avec les collègues, la hiérarchie, les agents de service, contraintes liées aux choix éthiques et éducatifs, eux-mêmes déterminés par des attachements identitaires multiples, etc. Il y a là un ensemble de transactions, qu'on peut, si on veut, nommer politiques, mais qu'il ne faut pas oublier de prendre en compte si l'on veut conceptualiser la pratique enseignante.

Mais dès lors que la pratique de recherche et la pratique enseignante sont, l'une et l'autre, habitées de déterminations si fortes et si spécifiques, il faut s'interroger sur ce qui permet le passage des savoirs qui circulent et se modifient de l'une à l'autre. Il nous semble que la forme textuelle que prend le savoir joue dans la possibilité de ce passage un rôle décisif. Car dans ce mouvement qui va de la pratique de recherche au texte du savoir, on passe d'une situation à un contexte, autrement dit de mots qui renvoient à des choses et à des actions, à des mots qui renvoient les uns aux autres. Et c'est ce renvoi des mots aux mots, détaché de la référence à des situations vécues, qui autorise ensuite qu'ils soient, dans la pratique enseignante, référés à des actions et à des choses fort différentes de celles auxquelles ils étaient attachés dans la pratique de recherche. Or, dans ce circuit qui mène d'une pratique à un texte, on passe de la continuité de l'action à la discontinuité des concepts ; et c'est dans les interstices de cette discontinuité que peut s'installer, ensuite, la continuité d'une pratique différente. Du même coup, ce moment du texte offre au praticien, non pas des indications sur ce qu'il doit faire, mais un système de concepts susceptibles de renouveler le regard qu'il a sur les situations d'enseignement.

**BIBLIOGRAPHIE**

ARSAC G., GERMAIN G. et MANTE M. (1988). – *Problème ouvert et situation-problème*, Villeurbanne, IREM de Lyon.

DOISE W. et MUGNY G. (1981). – *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterÉditions.

FABRE M. (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

KANT E. (1781). – *Critique de la Raison Pure*, trad. Tremesaygues et Pacaud, 4<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1965.

LATOUR B. (1996). – « Sur la pratique des théoriciens », in Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 131-146.

PERRET-CLERMONT A.-N. et NICOLET M. (dir.) (1988). – *Interagir et connaître*, Fribourg, Delval.

REY B. (2000). – « Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et les pratiques enseignantes », *Éducation et francophonie* (revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française), XXVIII-2, nov. 2000, Québec.