

DOUBLE TRIANGULATION & CIRCULATION DES SAVOIRS

Double triangulation & circulation des savoirs

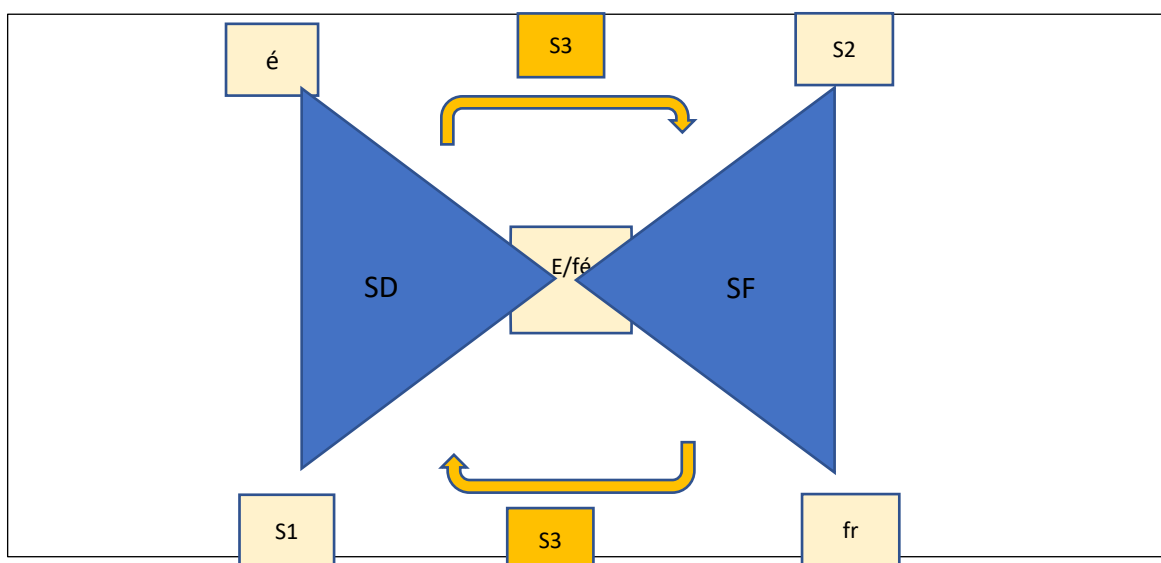
Roxane Gagnon, HEP Vaud

Ce texte explicite le concept de double-triangulation qui a généré de nombreux échanges avec Joaquim Dolz, notre directeur de thèse, et qui a nourri nos travaux communs sur la formation des enseignant·e·s. Ce concept permet de problématiser la question des savoirs impliqués dans la formation des enseignant·e·s. Il implique de considérer la formation des enseignant·e·s comme un système didactique à part entière, régi par des règles et des modes de fonctionnement analogues à ceux du système de la classe. Cette modélisation permet d'expliciter les relations entre ces deux systèmes et l'identification de conditions favorables au développement du ou de la formé·e. Nous recourons à la notion de circulation des savoirs pour penser les phénomènes de relais des contenus du contexte de la formation à celui de la classe.

Le concept de *double-triangulation* s'inscrit dans la théorie de la transposition didactique et permet de problématiser la question des savoirs impliqués dans la formation des enseignant·e·s. Il implique de considérer la formation des enseignant·e·s comme un système didactique à part entière, régi par des règles et des modes de fonctionnement analogues à ceux du système de la classe. Elle est structurée par une forme scolaire qui suppose la mise en œuvre et l'évaluation de parcours de formation.

La formation fonctionne selon les mêmes principes que le système de l'enseignement : il y a présence d'un contrat didactique ; il s'agit d'une pratique sociale distincte et séparée des autres pratiques sociales, l'acte d'apprentissage y fait l'objet de représentation et d'une planification ; la formation suit un temps didactique, elle agit comme une forme de socialisation et de sélection sociale.

On doit le concept de *double-triangulation* à Jean Portugais (1995), didacticien des mathématiques, qui défend l'idée forte que, sous l'angle didactique, l'analyse des situations de formation requiert la prise en compte d'une double relation triadique que l'on peut représenter de la manière suivante :



Légende : é= élève ; E = enseignant·e ; fé = formé·e ; S1= savoir de la discipline scolaire ; SD : système didactique ; fr= formateur·formatrice ; S2 = savoir de la formation ; SF : système de la formation ; S3 = savoir d'expérience.

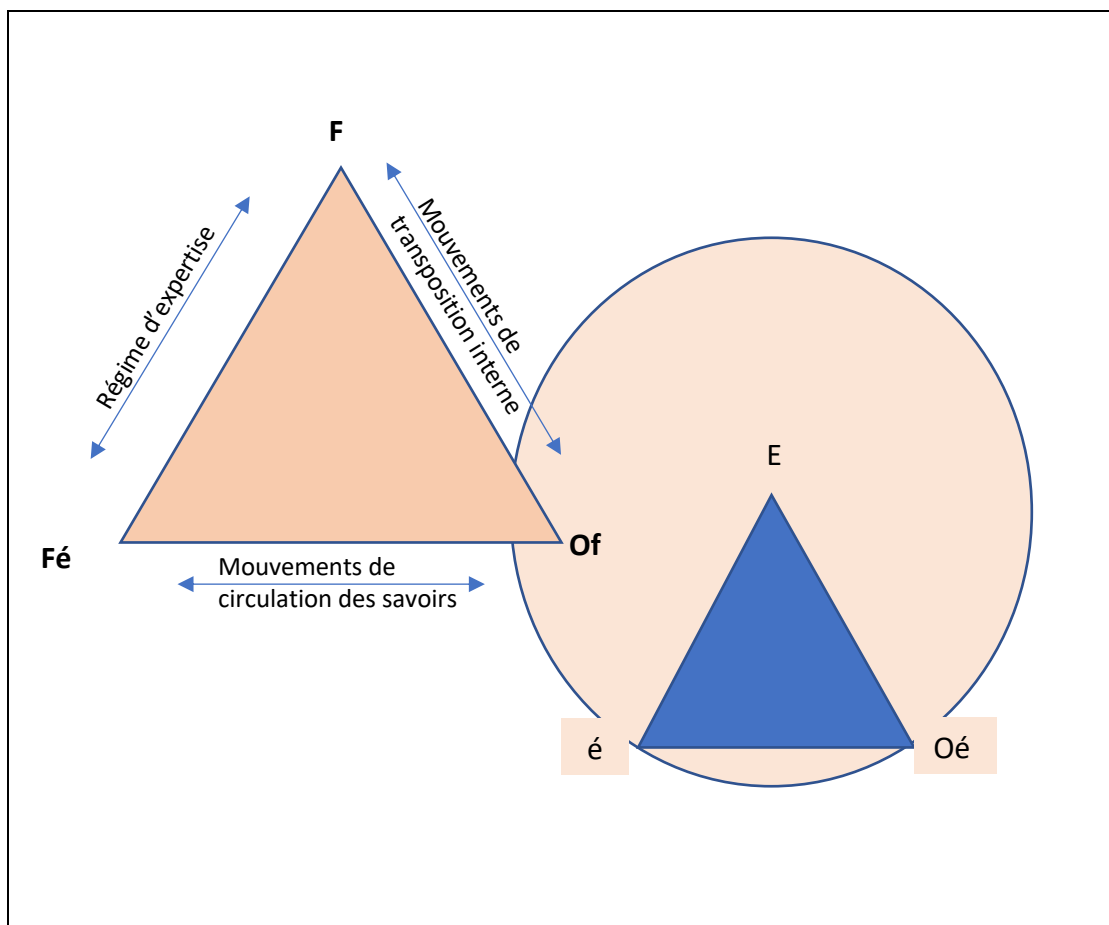
Cette manière de concevoir les situations de formation favorise l'identification d'une zone de partage entre les deux systèmes et permet d'explicitier leurs relations. Dans cette schématisation, le savoir d'expérience (S3) construit par l'Enseignant·e/formé·e (E/fé) résulte de l'interaction entre le contexte de la classe et le contexte de formation et se construit à travers des déséquilibres et ré-équilibrations successifs (Portugais, 1995) induits par les contraintes de l'expérience et de l'action. L'interaction entre ces deux systèmes génère des conditions favorables au développement du ou de la formé·e.

La double-triangulation modélise de manière systémique les différents savoirs en jeu dans toute situation de formation. En effet, les savoirs de la formation étant fortement composites et la formation étant un processus étagé et complexe, une telle modélisation permet d'identifier les différents savoirs de la formation sans perdre de vue les liens qui les unissent. À la suite de Schneuwly, nous définissons le terme de savoir comme l'articulation entre, d'un côté, le know how, soit la « praxéologie » qui implique la tâche et la technique et, de l'autre, la technologie et la théorie, ou le knowledge ; autrement dit, les savoirs découlent de la transformation des modes de faire, de parler et de penser (Schneuwly, 2020). Nos analyses empiriques et une recension des écrits portant sur les taxonomies de la formation des enseignant·e·s ont permis de délimiter cinq ensembles de savoirs : les savoirs sur les prescriptions institutionnelles ; les savoirs disciplinaires, les savoirs sur les élèves, les apprenant·e·s et les processus d'apprentissages ; les savoirs sur les enseignants et les dispositifs d'enseignement ; les savoirs sur la pratique) (Dolz & Gagnon, 2018).

Nous recourons à la notion de circulation des savoirs pour penser les phénomènes de relais des contenus du contexte de la formation au contexte de la classe (Gagnon, 2010). Pour Martinand, les savoirs ne se transfèrent pas immédiatement, leur influence est « médiante et différée » (2006, p. 6), car leur circulation dépend d'un régime d'expertise noué en un lieu, à un moment et avec des partenaires définis. Pour qu'il y ait circulation des savoirs, « il faut donc plus qu'une reformulation ou une traduction lorsque l'on change de pratique, il faut une reproblématisation dans le cadre d'une autre pratique (Ibid., p. 7). Cette reproblématisation implique une co-construction avec l'ensemble des acteurs, une symétrie entre les partenaires de la recherche, de la formation et du monde de la pratique. Forme de transposition didactique, la circulation de savoirs repose sur l'existence de savoirs de nature différente qui se combinent dans toute action de formation ; elle implique une logique d'horizontalité (Dugal & Léziart, 2004) qui sous-tend un partenariat.

Quand il y a *circulation de savoirs*, les savoirs visés par la formation sont transformés en fonction des intérêts des enseignant·e·s-formé·e·s, de leurs objectifs d'apprentissage et du contexte de classe et des besoins de leurs élèves. Ces caractéristiques des dispositifs favorisent la présence de situations potentielles de développement (Mayen, 2012) dans la mesure où les apports externes ne sont générateurs de développement que s'ils sont traitables par le formé en son état actuel de développement (Bronckart, 2008), en fonction du régime d'expertise noué entre les acteurs (Martinand, 2006). Dans les dispositifs de formation, cette circulation est facilitée 1) par le recours à des outils qui comportent un double usage formation-enseignement et qui incluent une réflexion sur ce double usage par la construction d'une posture de secondarisation chez le formé (Bautier et Rochex, 2004), à savoir une capacité à ressaisir les objets pour les questionner, les décontextualiser, et les reconfigurer dans le contexte de la pratique professionnelle ; 3) par l'identification d'espaces d'intéressement communs et de zones de controverse et de conflits, qui ouvrent des voies d'accès aux savoirs.

Circulation des savoirs



Légende : Fé= formé-e ; F= formateur-formatrice ; Of= objet de formation ; é= élève ; E = enseignant-e ; Oé : objet enseigné

Bibliographie

- Bautier, É., & Rochex, J. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans Ch. Moro & R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (pp. 197-220). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197>
- Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. In M. Brossard & J. Fijalkow (Dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 237-250). Presses universitaires de Bordeaux.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (Dir.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Dugal, J.-P., & Leziart Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149, 37-47.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Université de Genève. Thèse de doctorat sous la direction de Joaquim Dolz. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:6777 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>
- Martinand, J.-L. (2006). Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques. Conférence présentée au symposium

international Formation, Apprentissage et Évaluation en Sciences et Techniques à l'Université, Maroc.

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>

Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Peter Lang.

Schneuwly, B. (2020). « Didactique » ? *Didactique*, 1(1), 40-60. doi : 10.37571/2020.0103.