

Formation initiale à l'enseignement de l'histoire : la place du savoir en situation de stage

Initial teacher education in history: the role of knowledge in a training period

René Barioni and Isabelle Puozzo

Volume 3, Number 1-2, January–April 2014

Le stage en formation, tendances et résistances

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024592ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024592ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Barioni, R. & Puozzo, I. (2014). Formation initiale à l'enseignement de l'histoire : la place du savoir en situation de stage. *Phronesis*, 3(1-2), 90–99. <https://doi.org/10.7202/1024592ar>

Article abstract

The theoretical framework of this research is the vocational pedagogy theory (Pastré, 2011) in a comparative perspective (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). This paper aims to describe some results of a qualitative research. The subject is one student of a Teacher Training University in Switzerland. The focus is the analysis of work activity of this student during his training in a primary school in order to understand the relationship between the different contracts (didactic and training). The results of this research showed a gap between what the student wants to teach and what he knows about this knowledge. It results an activity centered more on doing than on learning.

Formation initiale à l'enseignement de l'histoire : la place du savoir en situation de stage

René Barioni et Isabelle Puozzo

Haute école pédagogique du canton de Vaud
Avenue de Cour 33,
1007 Lausanne, Suisse
rene.barioni@hepl.ch

Mots-clés : place du savoir, système didactique, descripteurs du contrat didactique

Résumé : En s'appuyant sur les fondements théoriques de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) dans une perspective comparatiste (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000), cette contribution présente les résultats d'une recherche qualitative sur l'analyse du travail des étudiants-stagiaires en formation initiale dans une Haute École Pédagogique de Suisse romande, étudiants qui se destinent à l'enseignement dans les écoles primaires. Cette recherche vise à comprendre les rapports entre les différents systèmes (didactique et de formation) qui se jouent dans la formation en alternance. L'analyse du corpus révèle un contrat didactique présentant un écart significatif entre les caractéristiques de l'objet d'apprentissage et les traits qui apparaissent pertinents aux yeux du stagiaire. Il en résulte une action centrée plus sur le faire que sur l'apprendre.

Title : Initial teacher education in history: the role of knowledge in a training period

Key-words : place of knowledge, pedagogical system, descriptors of didactic contract

Abstract : The theoretical framework of this research is the vocational pedagogy theory (Pastré, 2011) in a comparative perspective (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). This paper aims to describe some results of a qualitative research. The subject is one student of a Teacher Training University in Switzerland. The focus is the analysis of work activity of this student during his training in a primary school in order to understand the relationship between the different contracts (didactic and training). The results of this research showed a gap between what the student wants to teach and what he knows about this knowledge. It results an activity centered more on doing than on learning.

Introduction

Cette contribution s'inscrit dans la problématique d'une didactique professionnelle de la formation initiale à l'enseignement, et ce dans une perspective comparatiste. Autrement dit, il s'agit de contribuer à une didactique professionnelle (Pastré, 2011) élaborée à partir des cadres conceptuels de la didactique comparée (Leutenegger, 2009 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000) et de l'analyse du travail (Clot, 2007). Notre recherche s'est focalisée sur l'analyse du travail des formateurs, ainsi que celui des stagiaires, afin de comprendre ce qui se passe effectivement dans les lieux de formation. Cette didactique part donc clairement de préoccupations disciplinaires spécifiques tout en visant la mise en évidence de composantes génériques correspondant à des formes communes aux pratiques étudiées.

1. Contexte et méthodologie

1.1 Démarche

Dans le cadre de cette recherche, conduite en formation initiale dans une HEP (haute école pédagogique) de Suisse romande, nous avons procédé à une analyse du travail lors de moments de formation¹ en histoire. Nous avons ainsi observé l'ensemble de la « chaîne » allant du séminaire conduit par le formateur en institution à l'enseignement dispensé par le stagiaire en classe, en passant par le feedback donné par le formateur de terrain à ce dernier après la leçon.

À la suite des travaux en didactique comparée et en particulier ceux de Leutenegger (2003), nous avons opté pour une démarche de type clinique/expérimental susceptible de pouvoir comprendre/expliciter. Notre méthode d'analyse est ainsi fondée sur la mise en correspondance des différentes parties du corpus s'appuyant sur :

- une analyse **interne**, devant fournir des informations issues directement du cours observé et filmé, puis retranscrit,
- une analyse **externe**, basée sur les enregistrements effectués auprès du formateur et à l'occasion de co-analyses et d'analyses croisées.

1.2 Contexte du séminaire d'histoire

Les enseignants-stagiaires sont sous le contrôle d'un tuteur, le praticien formateur, qui est l'enseignant titulaire de la classe. Les modalités du stage sont variables d'une année de formation à l'autre. Ici, il s'agit d'un jour par semaine.

L'enseignant-stagiaire a choisi de donner une leçon de 60 minutes sur la stratigraphie dans une classe de 4^e année primaire. Cet objet a par ailleurs été brièvement étudié en HEP, durant un séminaire de didactique de l'histoire centré sur l'apprentissage et la conceptualisation du temps.

1.3 Constitution du corpus

L'ensemble du corpus de recherche en histoire a été constitué :

- d'une séance de séminaire filmée à la HEP² précédée d'un entretien « ante » (en face-à-face) et suivie d'une co-analyse entre le chercheur et le formateur sur la base de la vidéo du séminaire ;
- de quatre leçons (filmées) données par des stagiaires différents, chacune d'elle étant précédée et suivie respectivement d'un entretien « ante » et « post » ;
- de quatre *feedback* (filmés) ordinaires entre les formateurs de terrain et les stagiaires, basés sur le visionnement des vidéos des leçons données par ces derniers ;
- de quatre analyses croisées réunissant le formateur en HEP, le formateur de terrain et le chercheur ; ces analyses ont été effectuées sur la base des vidéos des leçons données par les stagiaires.

Deux remarques sont nécessaires à ce stade. La première a trait aux co-analyses et aux analyses croisées qui, bien qu'inspirées du modèle

1 Il s'agit ici de futurs enseignants de l'école primaire ayant parcouru la moitié de leur formation, soit 1 an et demi, et qui se destinent à enseigner à des élèves de 9 à 12 ans.

2 Il est à noter que la séance filmée a été entièrement laissée au libre choix du formateur.

de Clot et Faïta (2000), n'avaient pas pour vocation ici de contribuer au développement professionnel des formateurs en présence, mais de permettre de lever les incertitudes quant au sens que les formateurs attribuent à leurs pratiques. La seconde, déterminante pour la compréhension de nos propos, concerne le rôle des étudiants-stagiaires, directement impliqués dans le dispositif de formation en alternance et donc dans les différents systèmes en présence, rôle qui exclut toute évaluation – de notre part – de leurs performances.

Notre projet étant d'aller vers une didactique professionnelle en puisant nos références du côté d'une didactique comparée axée sur les enjeux de savoir, nous avons convoqué, pour l'analyse, diverses théories, telles que la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), la transposition didactique (Chevallard, 1991), les concepts fondamentaux de la didactique dans une perspective anthropologique (Chevallard, 1992), le modèle de l'action didactique du professeur (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000) ainsi que l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensevy, 2007 ; 2011). De plus, pour étudier ce qui se passe et ce qui se joue dans la formation en alternance, nous avons élaboré une modélisation qui situe les systèmes en présence (Barioni, 2012). Construite sous la forme d'une imbrication de différents systèmes didactiques, selon qu'ils agissent en HEP, avec le formateur de terrain ou avec les élèves de la classe de stage, cette modélisation permet d'identifier les différents savoirs en jeu ainsi que leurs lieux de production.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous sommes centrés sur la partie de la « chaîne » qui concerne le projet d'enseignement et la leçon du stagiaire en histoire. En effet, nous avons sélectionné cet extrait de corpus pour permettre de répondre aux questions suivantes :

- quel est le rapport qu'établit l'étudiant-stagiaire aux objets d'apprentissage en histoire qu'il est appelé à enseigner dans le stage ?
- y a-t-il trace de formes de transfert de connaissances, de façons de faire, voire de normes didactiques et éducatives des instances de formation vers le système didactique ?

2. Transposition didactique : caractéristiques principales de l'objet enseigné

Pour comprendre l'insertion de l'objet enseigné dans la classe de stage, ici la stratigraphie, le recours à la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1991) nous semble nécessaire. Nous examinerons donc quelques caractéristiques scientifiques en référence au savoir savant auquel recourt l'historien.

La stratigraphie³ est la branche des sciences de la Terre qui étudie la succession des différentes couches géologiques ou strates et permet de les dater. C'est grâce à elle que l'on a pu établir l'échelle des temps géologiques.

Les datations ont d'abord été relatives. En effet, avant les années 1950, l'absence de techniques de datation absolue telle que celle au carbone 14 permettait uniquement de dater les couches les unes par rapport aux autres.

Les principes de la stratigraphie sont en nombre variable selon les auteurs. Les deux principes qui semblent unanimement acceptés sont le principe de continuité et le principe de superposition.

- le principe de continuité : une même couche a le même âge sur toute son étendue,
- le principe de superposition : en absence de bouleversements structuraux, une couche est plus récente que celles qu'elle recouvre.

Il existe également un troisième principe qui est le seul à ne pas être lié aux rapports géométriques entre les couches, mais à la paléontologie : le principe d'identité paléontologique. Deux couches ayant les mêmes fossiles sont considérées comme ayant le même âge. Ce principe se base sur l'existence de fossile stratigraphique. Il permet de corréler des séries sédimentaires de régions éloignées.

3. La leçon d'histoire en classe

3.1 Le choix de l'objet stratigraphie

S'agissant d'un moment de formation, le passage du témoin entre le praticien formateur et le stagiaire rencontre inévitablement des aspects liés à la didactique professionnelle de par l'existence d'un contrat de formation (isomorphe au contrat didactique) qui s'établit entre le formateur de terrain et le/la stagiaire.

Les deux extraits d'entretien ci-dessous nous éclairent quelque peu sur le processus de négociation entre la formatrice de terrain et le stagiaire quant aux déterminants du choix de l'objet que ce dernier va prendre en charge. Lors de l'entretien « post », le stagiaire affirme que « pour ce qui est de la praticienne formatrice bon déjà le sujet de départ elle avait envie de faire ça donc euh elle m'a laissé le faire donc c'est ce qu'elle m'a proposé et puis moi j'étais plutôt d'accord et plutôt assez content de faire ça ». De plus, et comme il le dit dans l'entretien « ante », « elle a beaucoup de matériel moi j'ai tout à disposition j'ai des sacs remplis et voilà et puis elle aime beaucoup ça donc elle a beaucoup de choses là-dessus ». Ainsi, on peut supposer que la demande de la praticienne formatrice a été d'autant plus facilement acceptée par le stagiaire que, en contrepartie, l'accès à un matériel et à un dispositif ayant déjà fait ses preuves par quelqu'un qui « sait » ne peut que faciliter le cours de l'action et limiter les risques. On peut encore relever que la praticienne formatrice « aime beaucoup ça » et que cet élément permet au stagiaire, en acceptant la prise en charge de cet objet, d'établir d'emblée un rapport de conformité élevé au contrat de formation.

3 Le contenu présenté est extrait du document donné par le formateur de la HEP aux étudiants durant le séminaire d'histoire sur le temps.

Toutefois, cette forme de négociation, par ailleurs fort courante dans le cadre de la formation pratique, pose plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre au fur et à mesure de l'avancée de l'analyse :

- du point de vue de l'analyse du travail, quelle redéfinition le stagiaire effectue-t-il du prescrit, autrement dit quelle tâche se donne-t-il notamment à travers la préparation/planification de sa leçon ?
- qu'est-ce qui est effectivement enseigné ?
- quelle compatibilité existe-t-il entre un contrat de formation en institution et un contrat didactique pris dans les mailles du filet d'un contrat de formation sur le terrain ?

3.2 Le projet d'enseignement

Avant d'entrer dans une analyse de la leçon elle-même, examinons le projet d'enseignement du stagiaire à travers la planification telle qu'elle se présente le jour qui précède la leçon.

Thème : histoire		
Effectif : 18 élèves	Classe : 4 ^e année	Durée : 65 minutes
Compétences visées du plan d'études	Compétences associées du plan d'études	
???	???	

Objectifs d'apprentissage

- Nommer deux activités de la fouille (relever, décaper, tamiser, prélever),
- Interpréter une stratigraphie fictive,
- Définir les termes : « archéologie, archéologue, vestige, fouille, fouille subaquatique »,
- Sensibiliser les élèves à l'aspect pluridisciplinaire de l'archéologie

Cette séquence a pour but de montrer aux élèves les différentes strates de la terre, ce qu'on peut y trouver, comment et qui le fait. Cette séquence aura comme second but (capacité transversale) de montrer aux élèves l'aspect pluridisciplinaire de la discipline en les faisant travailler en groupe.

Pour tenter de comprendre pourquoi les rubriques « Compétence visée » et « Compétence associée » sont non seulement vides, mais également accompagnées de points d'interrogation, il est nécessaire de revenir à l'entretien « ante ». En effet, à la question « Qu'allez-vous enseigner ? », le stagiaire répond : « Alors là c'est une activité autour de l'archéologie donc on va faire une fouille archéologique fictive en fait donc ils auront des bacs avec plusieurs strates fictifs que je vais faire moi avec des objets dedans des objets qu'on peut rattacher à une période de la vie des hommes par exemple. » On peut donc relever que le stagiaire, non seulement ne mentionne aucun savoir, mais il évoque d'emblée une activité. Cette hypothèse est d'ailleurs confirmée par le fait que de *rattacher à une période de la vie des hommes* semble faire allusion aux deux catégories d'activités proposées dans le plan d'études en vigueur durant cette période. De toute évidence, le lien entre l'activité et les compétences plus générales prescrites ne lui est pas accessible, ce qui pourrait être un premier signe d'un rapport à l'enseignement/apprentissage centré sur le faire. Cette hypothèse peut être corroborée par le discours du stagiaire dans l'entretien « post » où le « faire des choses » ne renvoie pas, nous semble-t-il, aux apprentissages : « Elle [la praticienne formatrice] m'a donné plein d'informations plein de matériel et elle m'a proposé aussi de faire différentes choses comme l'archéologie subaquatique ou des choses comme ça. » On peut aussi remarquer que le lien entre la stratigraphie et les objectifs d'apprentissage apparaît comme étant assez mince. En effet, seul un objectif de la préparation y fait explicitement référence, alors que les autres renvoient à l'activité observable de l'archéologue. On peut souligner, de surcroît, que ce deuxième objectif d'apprentissage semble ne concerner que la stratigraphie telle que mise en scène en classe.

S'agissant de la place de l'objet dans l'histoire de la classe, un seul indice apparaît dans le discours du stagiaire : « Ils ont déjà fait un peu l'année passée ils ont fait un peu la fouille subaquatique. » Toutefois, la mémoire didactique (Brousseau et Centeno, 1991) ne semble pas être convoquée : « je pense que à partir de ça ils vont apprendre des choses intéressantes *et cetera* mais après avec la subaquatique ils vont apprendre les mêmes ». Stratigraphie et fouille subaquatique seraient ainsi interchangeable ou tout au plus juxtaposables, ce qui nous permet d'avancer un peu plus dans l'hypothèse du faire, dans la mesure où le stagiaire ne voit aucune raison de convoquer les savoirs antérieurs des élèves pour réaliser la tâche.

3.3 Le déroulement de la leçon

Le résumé ci-dessous donne une vision globale des déplacements mésogénétiques⁴ de la leçon du stagiaire, permettant de situer les évé-

⁴ La mésogénèse se centre sur l'aménagement du milieu et, plus précisément, sur « la co-construction par l'enseignant et par les élèves d'un système connexe d'objets organisés sous la forme d'un milieu pour apprendre, un milieu qui, par définition de l'enjeu d'enseignement/apprentissage, ne peut qu'être en constante évolution » (SCHUBAUER-

ments remarquables (Leutenegger, 2009) que nous avons choisis.

Épisode 1 (6')

La leçon débute par une présentation du matériel et de son usage : six bacs contenant de la terre sont posés sur le sol sur des bâches en plastique, ainsi que des gants de ménage, des sacs en plastique, des pinceaux et des passoirs. Après 6 minutes, la règle d'action est annoncée aux élèves : trouver un objet enfoui dans la terre et dire à quel niveau (strate) on l'a trouvé, puis décrire les objets et la terre.

Épisode 2 (40')

Phase d'action : les élèves sont répartis en 6 sous-groupes ; ils recherchent les objets enfouis dans la terre. Le stagiaire rappelle à plusieurs reprises les règles consistant à décrire les différentes strates de terre, à indiquer à quelle profondeur un objet a été trouvé, à donner son nom et à établir un ordre d'ancienneté entre les différents objets trouvés.

Épisode 3 (9')

Une fois que tous les objets ont été trouvés, le stagiaire procède à la validation collective de la détermination des objets, de leur profondeur et de leur datation.

Épisode 4 (3')

La leçon se termine par l'énoncé des objets qu'il aurait fallu trouver, à quelle profondeur et pourquoi.

La répartition temporelle des différents épisodes, vue sous l'angle des grands axes de l'action du professeur (Mercier, Sensevy et Schubauer-Leoni, 2000), indique qu'un quart du temps concerne la définition des règles du jeu et la dévolution de la tâche aux élèves, que près des deux tiers sont consacrés à la régulation, dont la fonction est d'amener les élèves à élaborer des stratégies gagnantes, alors que la part d'institutionnalisation, regroupant validation et évaluation, dure un peu plus de 12 minutes. Toutefois, ce constat général s'avère insuffisant pour comprendre véritablement le jeu que le stagiaire joue sur celui de l'élève durant cette leçon d'histoire. Le recours à des outils d'analyse plus fins s'avère alors indispensable. Pour cela, nous avons convoqué les « Catégories de l'action professeur-élèves » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, 2007). Nous nous sommes concentrés en particulier sur la mésogenèse, et plus spécifiquement sur deux techniques d'action : la première consiste en l'élaboration de règles d'action pour entrer dans la situation/la tâche et pour la traiter ; dans la seconde, il s'agit de désigner des traits pertinents (dans les domaines du faire, du dire et du prouver). Ceux-ci peuvent être identifiés par l'enseignant ou par les élèves ; dans ce cas, l'enseignant a tout loisir de les reprendre et/ou de les diffuser ou non, selon son projet d'enseignement. Leutenegger et Ligozat (2008) précisent que « la mise à jour de traits pertinents ou de traits non pertinents de la situation (dans les domaines du faire, du dire et du prouver) et le repérage de contradictions ou alternatives s'imbriquent également dans des règles d'action qui deviennent alors plus stratégiques ou techniques » (p. 333).

Le premier extrait se situe dans l'épisode 1. Les élèves ont devant eux six bacs remplis de terre dans lesquels l'enseignant a caché des objets divers à différentes profondeurs. Sans explication particulière, les premiers échanges démarrent par un passage en revue des objets du dispositif d'enseignement, comme les gants, les sacs en plastique, les pinceaux. Du coup, les règles d'action ne visent que des traits pertinents liés à leur usage :

Stagiaire : à quoi ça sert des pinceaux

El 1 : quand on trouve un objet on doit le [mime] nettoyer pour qu'on voie mieux

Stagiaire : voilà/mais à quoi/pourquoi des pinceaux

El 2 : ça laisse pas de trace

Stagiaire : ça laisse pas de trace/juste

El 3 : bah parce que quand on sort de la terre/les trucs sont sales

Stagiaire : c'est sale/on le nettoie/et surtout bah on abîme pas l'objet/parce que qu'est-ce qui est délicat avec/les objets anciens

El 4 : bah c'est tout fragile

Stagiaire : c'est fragile/c'est fragile [pose les pinceaux à côté des gants]/ça fait peut-être longtemps qu'ils sont dans la terre

Les élèves apprennent ainsi peu à peu qu'ils devront trouver des objets anciens, qu'il va être question d'un jeu consistant à « faire comme si les objets étaient dans la terre depuis longtemps ». Toutefois, la suite des échanges montre que les élèves ne savent pas pourquoi il leur est demandé de trouver des objets dans la terre, ni ce que l'enseignant attend précisément à propos d'une formulation d'hypothèses. D'ailleurs, un premier groupe déclare avoir tout trouvé après seulement quatre minutes de fouille et un autre deux minutes plus tard.

Le deuxième extrait est significatif, en termes de topogenèse⁵, de la posture de retrait que le stagiaire s'efforce d'adopter tout au long de

LEONI, 2002, P. 1).

5 La topogenèse relève du partage des tâches et des responsabilités de chacun (professeur et élève) vis-à-vis du savoir enseigné (SCHUBAUER-LEONI ET LEUTENEGGER, 2002).

l'épisode 2. En effet, et conformément aux règles d'action annoncées dans l'extrait précédent, il appartient aux élèves de nommer les objets découverts durant la fouille :

El 5 : monsieur c'est quoi ça

Stagiaire : je sais pas/c'est à vous de/essayez de/essayez de deviner/vous regardez [s'éloigne]

Le troisième extrait, situé à la 30^e minute, concerne un tour de parole qui intervient au moment où un groupe a terminé la fouille :

Stagiaire : d'accord/ensuite vous pouvez essayer de dire/mais qu'est-ce qui est le plus ancien/dire mettre une hiérarchie/ça veut dire/celui-là c'est le plus ancien ensuite celui-là ensuite celui-là.

À travers cette règle d'action, l'enseignant attend la production d'un trait pertinent mettant en évidence la correspondance entre la profondeur et l'ancienneté d'un objet. Cependant, une telle opération ne peut réussir que si l'on sait pourquoi un objet se trouve enfoui plus bas qu'un autre, si des strates sont définies et si les modalités d'une fouille scrupuleuse sont garanties. Un tel trait pertinent ne peut apparaître, car le milieu en soi ne le permet pas et les élèves n'ont pas suffisamment de connaissances sur les mécanismes d'enfouissement.

L'échange ci-dessous, situé à la 44^e minute, semble toutefois indiquer que l'enseignant peine à obtenir la stratégie gagnante, à savoir que la profondeur détermine l'ancienneté de l'objet, alors qu'il est en train de passer les objets en revue avec le groupe. La réponse de l'élève montre qu'il se focalise uniquement sur ce qu'on lui a demandé de faire : trouver des objets dans la terre.

Stagiaire : d'accord/est-ce que vous arriveriez à dire ces objets où vous les avez trouvés

El : bah dans de la terre

Situé dans l'épisode 3, **le quatrième extrait** concerne un échange que l'enseignant conduit à propos d'un os taillé :

Stagiaire : alors pourquoi ils taillaient ça dans des os/pourquoi pas dans autre chose/oui

El : bah parce qu'ils avaient pas d'autres matériaux

Stagiaire : comme

El : comme euh le fer

Stagiaire : le métal/ça c'est une bonne suggestion

Déplaçant la question de l'ancienneté des objets en fonction des strates vers celle d'une logique causale, l'enseignant ne peut plus s'appuyer sur le milieu. Du coup, non seulement la question « pourquoi pas dans autre chose » induit une centration sur les matériaux, mais déclenche également une série d'emboîtements de traits pertinents. En effet, l'enchaînement demandé aux élèves, obtenu par question/réponse/validation, est le suivant : os/os taillé/os taillé par des hommes (os taillé parce que ces hommes ne connaissaient pas d'autres matériaux, os taillé parce que ces hommes ne connaissaient pas les métaux). Au niveau du savoir, l'enseignant fabrique du même coup une fausse généralisation, car il existe à l'heure actuelle des hommes qui taillent des os ; autrement dit, un os taillé ne peut être associé à une période unique de l'histoire. Par conséquent, l'usage d'un matériau ne dit rien, ni de son âge de fabrication, ni de celui de son enfouissement. On sort donc de l'objet d'apprentissage, la stratigraphie.

Enfin, le **dernier extrait** provient du moment de clôture de la leçon au cours de laquelle la stagiaire s'efforce de faire émerger un certain nombre de constats.

Stagiaire : cette bague vous l'avez trouvée où/au milieu en haut en bas

E : un petit peu plus haut que le milieu

Stagiaire : ouais/ok/mais pas au fond

E : non

Stagiaire : d'accord/alors effectivement/normalement bon/c'est clair qu'avec des petits bacs comme ça c'est un peu/un peu plus compliqué mais au début vous devriez trouver normalement des choses métalliques/des choses nouvelles/comme des bracelets des choses comme ça/et plus on va au fond/plus on trouvera des choses anciennes

Ayant remarqué que les élèves n'ont pas produit la procédure demandée, à savoir d'ordonner les objets trouvés en fonction de la profondeur, la stagiaire, durant les minutes 64 et 65, soit juste avant la fin de la leçon, se trouve dans l'obligation de leur livrer la stratégie gagnante.

4. Analyse d'une partie du corpus

4.1 Analyse de la leçon à partir des traits pertinents

Le début de la séance s'articule sur la désignation des objets du dispositif et l'élaboration des règles d'action. L'enseignant-stagiaire met en évidence les traits pertinents des objets, de manière isolée, sans établir de lien et de rapport entre eux. Toutefois, les raisons qui permettent de comprendre ce haut degré de réticence (Sensevy, 2011) ne peuvent être inférées de l'observation directe et resteraient très incertaines sans

le recours au projet de l'étudiant tel qu'il est donné à voir dans les entretiens.

Lorsque les élèves entrent dans l'activité, la vidéo et les remarques montrent qu'ils ne font que brasser la terre. Le stagiaire s'en rend d'ailleurs compte : « Hé/alors moi je pense que y en a qui vont passer à côté en faisant comme ça hein. » Toutefois, se refusant de donner toute information supplémentaire, il ne procède à aucune réorientation et les élèves évacuent les règles d'action (la texture de la terre et à quel niveau se trouve l'objet). De plus, à la question précédemment posée par un élève « on doit mettre la main dedans », le stagiaire répond par l'affirmative. Ainsi, l'absence d'informations et un malentendu concernant une règle d'action portant sur un objet du dispositif créent les conditions d'un effet collatéral inattendu : les élèves se livrent à une véritable chasse au trésor. Le fait qu'un premier groupe s'exclame très tôt qu'il a déjà trouvé tous les objets et que d'autres font de même dans les minutes suivantes, non seulement surprend le stagiaire, mais révèle également l'interprétation faite par les élèves du contrat didactique. En interagissant avec ces groupes, l'enseignant comprend que l'absence de mise en œuvre des règles d'action va empêcher la production de la stratégie gagnante.

Au bout de 20 minutes, il demande aux élèves de faire des hypothèses sur la nature des objets trouvés. Or, les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires et produisent de nombreuses erreurs : par exemple, le dessin sur un morceau de vase en céramique sera interprété comme une trace de pneu et un objet de la période néolithique comme une paire de lunettes. Ainsi, ce sont leurs connaissances privées que les élèves mobilisent.

Plus loin, en leur demandant de se prononcer sur l'ancienneté des objets, le stagiaire cherche à leur faire établir un classement chronologique de ces derniers, à partir duquel il espère faire reconstituer les strates que les élèves ont clairement « ratées ». Or, ce sont les strates qui déterminent l'ancienneté relative des objets et non le contraire ; en inversant les inférences, il crée sans doute une confusion en termes de savoir. Ainsi, cette règle d'action, non seulement prend à contrepied les principes de la stratigraphie, mais elle attribue à cette dernière des vertus que seul le carbone 14 possède, risquant une nouvelle fois d'instaurer chez les élèves un savoir erroné. Dès lors, le jeu d'apprentissage s'altère et se dilue dans les méandres d'un contrat didactique flou et d'un milieu insuffisamment pourvoyeur de sens.

Se trouvant pris au piège d'une leçon qui arrive à son terme sans qu'il ait réussi à faire émerger les traits pertinents liés à la stratigraphie, l'enseignant-stagiaire hâte le pas et, grâce à la collaboration – imprévue mais heureuse – d'un élève sur lequel il s'appuie, il parvient à faire produire les constats prévus (épisode 4).

4.2 Analyse de la leçon à partir de l'entretien « post »

Pour comprendre et expliquer l'action du stagiaire lors du premier épisode, il convient de revenir à l'entretien « post » au cours duquel le stagiaire précise : « Je me suis dit non/je préfère faire ça presque comme une situation-problème [...] j'aimerais qu'ils observent eux/directement en rentrant dans la tâche et en fouillant directement leurs bacs », « On parle pas de strates/on va en parler après. » Or, la situation-problème a été abordée dans le cadre du séminaire de didactique de l'histoire où il a été notamment décrit de la manière suivante : « Le problème n'est pas donné tel quel. Il est d'abord à construire par les élèves qui se confrontent à une situation de départ énigmatique (ou sous forme de question ouverte). Cette situation n'énonce donc pas directement l'obstacle à franchir. Après la construction du problème, les élèves y répondent en élaborant un "outil" intellectuel généralisable » (Séminaire d'histoire, 2009). Il semble donc que, pour le stagiaire, la fouille archéologique corresponde aux critères d'une situation-problème, mais où la part d'énigme serait apparemment garantie par une absence maximale d'informations à donner aux élèves.

L'action du stagiaire durant le deuxième épisode est également à relier à son projet, en particulier au fait qu'on parle pas de strates/on va en parler après. S'interdisant d'aborder le terme de strate, il ne mentionne pas non plus l'existence de couches de terre différentes. Il introduit alors la règle d'action : « J'aimerais que vous rendiez compte/rendre des comptes ça veut dire que vous disiez tout ce que vous avez fait et trouvé/alors la terre est comme ceci comme cela. » Selon lui, une description précise et minutieuse de tous les faits et gestes devrait permettre d'attirer l'attention des élèves sur l'existence de strates. Toutefois, la suite montre que, en réalité, les élèves se sont lancés dans une chasse au trésor consistant à trouver le plus vite possible tous les objets cachés, quitte à renverser le bac et tamiser toute la terre qu'il contient.

Le troisième épisode illustre toute la difficulté des élèves à nommer les objets trouvés et à les dater. En effet, la règle d'action introduite par l'enseignant-stagiaire consistant à « émettre des hypothèses » ne peut fonctionner que si les élèves ont la possibilité de formuler des traits pertinents à partir d'une situation d'action. Or, une fouille d'objets enfermés dans des strates ne peut apporter qu'un éclairage en termes de relativité de datation, la datation absolue n'étant possible qu'en recourant au carbone 14. De plus, les objets enfouis subissent des altérations physiques qui dépendent de nombreux facteurs et leur état de conservation peut varier considérablement, ce qui leur donne un aspect plus ou moins vieux et rend très incertaine une appréciation de visu, à fortiori s'ils se présentent sous la forme de fragments.

Le quatrième épisode, situé en clôture de la leçon, met en évidence un milieu dont l'aménagement n'est pas en mesure de garantir suffisamment de feedback aux élèves. Ne pouvant pas opposer une résistance cognitive susceptible de réorganiser leurs connaissances, ce même milieu ne permet pas aux élèves de construire les stratégies gagnantes. Du coup, les échanges montrent que ces derniers ne répondent plus à une question du problème, mais à celles de l'enseignant.

Enfin, le stagiaire s'est rendu compte que, grâce à collaboration d'un élève chronogène⁶ (Leutenegger et Schubauer-leoni, 2002), « L'histoire des strates est ressortie mais c'est quelqu'un qui connaissait je pense/un élève qui avait déjà entendu parler de ça/donc euh/c'est un peu dommage mais c'est ressorti quand même mais ils sont passés à côté ». Son discours montre qu'il semble conscient des difficultés rencontrées par

6 La chronogénèse, qui a pour fonction d'assurer la progression du temps didactique, est essentiellement gérée par l'enseignant, même si certains élèves, dits « chronogènes » (SENSEVY, 1998), PEUVENT ÉGALEMENT PARTICIPER À L'AVANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT ET VERBALISER OU DÉCRIRE LE SAVOIR EN JEU.

les élèves, que ce soit au niveau de la dénomination des objets ou celui de leur datation.

Par contre, selon le stagiaire, améliorer sa leçon consisterait essentiellement :

- à construire une meilleure répartition des tâches dans les différents sous-groupes : « Mais la prochaine fois je dirai mais alors l'archéologie qu'est-ce que c'est/c'est un travail de collaboration/euh//donc voilà on peut se distribuer les tâches j'aimerais euh/une personne qui fouille et pas deux qui ont les mains dans le bac/et puis pendant qu'une personne fouille l'autre elle tamise/et puis l'autre elle peut écrire qu'est-ce qui se passe »
- à exiger une plus grande rigueur dans la description des couches de terre. Il pense toutefois qu'il faudrait « qu'ils se posent plus/les amener à se poser plus de questions », élaborant ainsi une attribution causale externe vers les élèves.

Alors que le stagiaire ne mentionne ni l'organisation du milieu, ni les règles du jeu comme causes possibles des difficultés rencontrées, que ce soient les siennes ou celles des élèves, on peut encore souligner le bilan qu'il tire de sa leçon : « Je crois qu'ils ont eu du plaisir à faire ça/y avait une autre configuration de classe/dire bah la classe c'est pas que des tables/voilà/on peut bouger tout ça c'est pas immuable. » Du coup, on peut se demander quelle est la fonction réelle du milieu aménagé ici. Cette activité est-elle un prétexte pour permettre aux élèves d'avoir du plaisir et d'être actif, même si l'on peut aussi supposer que la réponse du stagiaire puisse être provoquée par le contrat de recherche ? Il n'en demeure pas moins qu'à la question de savoir si les élèves avaient les connaissances nécessaires pour entrer dans cette activité, il répond que « c'était vraiment beaucoup de l'observation/et de la prise de notes *et cetera* », permettant de vérifier une nouvelle fois l'hypothèse initiale d'une leçon centrée sur le faire.

Quant à la référence au savoir savant, il nous a paru intéressant de nous arrêter une fois encore sur l'entretien « post » :

Chercheur : c'est plus ancien/et vous auriez voulu qu'ils vous disent pourquoi est-ce qu'on le trouvait plus bas

Stagiaire : ah non/le pourquoi alors c'est compliqué/c'est je veux dire ça c'est du mouvement tectonique enfin là enfin ça c'est trop compliqué les pourquoi

La réponse fournie semble ainsi montrer une certaine méconnaissance du sujet, puisque les mécanismes de l'enfouissement des objets sont le résultat de l'accumulation naturelle de sédiments, d'apports humains, de couches de destruction ou d'incendie, mais ils ne sont pas dus à des mouvements tectoniques.

5. Discussion

En termes de redéfinition que l'étudiant-stagiaire effectue de sa tâche, on peut relever qu'il semble vouloir répondre d'abord au contrat de formation avec son praticien formateur, comme le montre le premier entretien. De plus, il a accès au matériel nécessaire accompagné d'une marche à suivre, ce qui le laisse croire que tout cela va lui permettre de remplir sa mission. Dans une démarche de transposition ascendante consistant, à partir de l'activité, à remonter jusqu'aux contenus spécifiques et aux objectifs plus généraux, nous avons relevé l'obstacle que rencontre le stagiaire dans sa planification dès l'instant où il s'agit de définir ce qu'il y a à apprendre. Par contre, ayant repéré dans l'activité une manière de « faire » nouvelle pour les élèves, il peut répondre à une logique fort répandue dans le milieu enseignant consistant à rompre la monotonie en variant les modalités de travail, au risque parfois de « varier pour varier ». Concernant la conduite de la situation-problème, il s'agissait, selon le stagiaire, de « les laisser eux toucher faire et cetera noter ce qu'ils pensaient avoir besoin de noter et cetera et puis faire un constat ensuite/et puis voir ce qu'on aurait pu faire et cetera par la suite quoi ». Autrement dit, « faire », « toucher », « noter » et, pour finir, « constater » semblent être, selon le stagiaire, les tâches essentielles demandées à des élèves lorsqu'ils sont confrontés à une situation-problème, l'enseignant devant simplement veiller à ne pas trop en dire et laisser agir les élèves.

À la question de savoir ce qui est réellement enseigné, l'observation de la leçon et son analyse mettent en évidence un écart important entre les caractéristiques de l'objet et le rapport au milieu que l'enseignant cherche à produire chez les élèves au moyen des règles d'action qu'il dicte et des traits pertinents qu'il relève. Pour tenter de comprendre ce phénomène, nous émettrons deux hypothèses. La première concerne la faible robustesse du savoir savant que nous avons constatée chez l'enseignant-stagiaire. L'une des causes pourrait se trouver du côté de l'introduction en séminaire de formation initiale en histoire d'un objet insolite pour les étudiants et auquel ils n'ont pas été familiarisés durant leur scolarité, même si rien n'eût empêché l'enseignant-stagiaire d'en travailler les caractéristiques à l'aide du document distribué en séminaire. La seconde hypothèse se situe du côté de la recherche de maîtrise du cours de l'action par le stagiaire, qui nous permet de supposer que dès l'instant où l'urgence du « faire » est assurée, l'« apprendre » passe au second plan.

Pour la question de la compatibilité des différents contrats auxquels le stagiaire est lié, une première lecture semble montrer une certaine distance entre le contrat de formation sur le terrain et celui de la HEP. En effet, non seulement l'activité est proposée par la praticienne formatrice mais le stagiaire ne fait aucune allusion, ni avant, ni après la leçon, au séminaire d'histoire au cours duquel ont été abordées les dimensions de la pensée historique à l'école⁷ (Martineau, 2002) et les opérations intellectuelles qui lui sont liées. Il ne mentionne pas non plus que la situation-problème a été traitée en séminaire. En outre, selon les dires du formateur en HEP, « j'avais utilisé cet exemple notamment la dendrochronologie pour expliquer dans une autre séance la notion de situation-problème ». On peut donc se demander si le stagiaire n'a pas importé l'idée dans sa propre leçon, tout en l'adaptant à la stratigraphie. Quoi qu'il en soit, en parcourant l'ensemble de l'analyse, on

7 L'une de celles-ci concerne la chronologie.

peut remarquer que le stagiaire tente de répondre à plusieurs contrats. Tout d'abord, à celui du lieu de la formation pratique en acceptant la proposition de la praticienne formatrice. Ensuite au contrat didactique en classe avec une activité clé en main pensée selon une nouvelle disposition de classe et une modalité de travail en sous-groupes. Puis au contrat de formation de la HEP en reprenant l'idée de la situation-problème montrée en séminaire et le fait que l'exercice de stratigraphie a été mentionné comme faisant partie des moyens d'histoire de 3e/4e primaire. Toutefois, ces différents contrats semblent plus répondre à une logique de cohabitation que de compatibilité et de cohérence pour viser l'apprentissage des élèves.

Conclusion

Dans la perspective d'une élaboration d'une didactique professionnelle spécifique à l'enseignement, cette contribution met en évidence deux déterminants (Sensevy, 2007) qui semblent guider la formation de l'étudiant : d'une part, répondre aux attentes des différents contrats et, d'autre part, trouver des dispositifs et des activités susceptibles de garantir le cours de l'action. Bien que le second puisse aussi résulter de la prise en compte du premier, le contrat didactique apparaît comme étant le plus en retrait, et ce pour deux raisons au moins : la première est que la mémoire didactique est totalement absente du discours de l'étudiant et des faits observés, ce qui, du point de vue de la formation, pourrait laisser croire à la possibilité d'enseigner les savoirs de manière disjointe sans qu'il n'y ait de conséquences sur les apprentissages ; la seconde est que le savoir à enseigner n'est pas au centre des préoccupations et que celui-ci est confié à l'activité. En l'absence d'un milieu sur lequel s'appuyer, l'enseignant-stagiaire se rabat sur une régulation topogénétique supposée agir sur une amélioration de la répartition des tâches et de la collaboration intra-groupes.

Ainsi, plusieurs questions nous semblent centrales en termes de savoirs de formation et de leur didactisation : comment traiter un objet d'enseignement/apprentissage inconnu de l'étudiant ? Peut-on prendre en compte la transposition didactique indifféremment de manière ascendante ou descendante lorsque l'on forme le stagiaire à penser son enseignement ? Quelle place doit prendre un dispositif d'enseignement/apprentissage dans le contrat didactique ? Comment penser « l'équilibration didactique » (Sensevy, 2011, p. 279) à travers le couplage contrat-milieu ? Comment penser le pilotage de la réticence didactique ?

Cette liste n'est, bien entendu, que très partielle. Toutefois, ces objets de savoir de formation ne peuvent être traités séparément dans chacun des systèmes de formation que sont l'institution HEP et le terrain de stage, mais devraient faire l'objet d'une construction didactique conjointe en vue d'un déploiement concerté.

Références bibliographiques

- Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques : regard sur le travail de l'étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Varia*, 14, p. 197-219.
- Brousseau, G. & Centeno J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 11/2 et 3, p. 167-210.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 12/1, p. 73-112.
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », dans *Travailler*, 4, p. 7-42.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers », dans *Éducation et didactique*, 1, p. 83-94.
- Kaufmann, L. & Roduit, G. (2008). *Polycopié du cours de didactique de l'histoire*, Lausanne, HEP-VD.
- Leutenegger, F. (2003). Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. *Bulletin de Psychologie*, 56(4) 466, p. 559-571.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Pour une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire*. Berne : Peter Lang.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas de milieux différentiels émergeant dans un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en didactique des mathématiques*, 28 (3), p. 319-378.
- Martineau R. (2002). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio & L. Lafortune (Dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation* (281-309). Québec : PUQ.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Dir.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-252). Bruxelles, : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élève : les phénomènes qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy & A. Mercier (Dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (52-91). Rennes : PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20

- ans. *Recherche en didactique des mathématiques*, 20 (3), p. 263-304.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. Dans J-M. Baudoin et J. Friedrich (Dir.). *Théories de l'action en éducation* (203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (éd.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

