Le séminaire de recherche : un lieu pour structurer la formation à l'enseignement autour de l'articulation théorie et pratique

A research seminar to focus teachers training on the relation between theory and practice

Sylvain Doussot et Anne Vézier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9957>

DOI : 10.4000/ree.9957

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Sylvain Doussot et Anne Vézier, « Le séminaire de recherche : un lieu pour structurer la formation à l'enseignement autour de l'articulation théorie et pratique », *Recherches en éducation* [En ligne], HS9 | 2016, mis en ligne le 01 novembre 2016, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9957> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9957>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le séminaire de recherche : un lieu pour structurer la formation à l'enseignement autour de l'articulation théorie et pratique

Sylvain Doussot & Anne Vézier¹

Résumé

Une formation professionnelle universitaire comme celle des enseignants pose la question de la place et du rôle d'une initiation à la recherche pour former au métier. L'article examine cette question sur la base d'un cas de séminaire de recherche de didactique en master « métiers de l'enseignement » destiné à de futurs professeurs d'histoire-géographie, et en particulier d'une étudiante. Le cadre théorique de la problématisation donne à voir les enjeux et les ressorts de ce dispositif qui met potentiellement les débutants en situation de questionner leurs représentations didactiques, sous conditions théoriques et empiriques de production de données sur les relations entre enseignement et apprentissage difficilement accessibles autrement. Si l'enjeu est bien de formation professionnelle, le métier d'enseignant d'histoire n'est pas n'importe quel métier : il est en continuité avec la pratique de recherche.

Deux réformes récentes de la formation des enseignants en France ont conduit à une universitarisation (2010) et à une alternance (2013) qui mettent les étudiants-stagiaires en situation de pratique et de recherche lors de la dernière année du cursus. Émerge ainsi un nouveau lieu de formation pour les enseignants tout débutants, autour de séminaires de recherche qui mettent en dialogue la pratique effective des apprentis enseignants et les cours de formation professionnelle, dans un cadre collectif ayant une temporalité longue, structurée par l'écriture. Un corpus (écrits, enregistrements des réunions de travail) portant sur un séminaire de recherche en didactique de l'histoire avec un groupe d'apprentis enseignants du secondaire, donne à voir les mécanismes et les conditions d'une mise en tension théorie/pratique dans ce cadre de formation. Un cas sera détaillé pour montrer à quelles conditions le développement de la compétence *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, mais aussi des compétences didactiques et disciplinaires, peuvent reposer sur un travail de construction et d'analyse de séquences : production et confrontation de données aux modèles didactiques des formés (issus de leurs représentations et des cours de didactique), dans une double activité d'écriture et d'échanges. Et comment un tel dispositif peut modifier le rôle du formateur et rééquilibre la relation en faveur de l'autonomie du formé.

1. Un dispositif possible de formation professionnelle au sein d'une formation renouvelée

Les évolutions du système de formation des enseignants en France depuis cinq ans ont entraîné la modification d'éléments structurels qui peuvent avoir des effets profonds mais pas nécessairement visibles immédiatement.

Deux réformes successives ont radicalement fait évoluer la formation, dont le principal est certainement le passage à un diplôme de master (selon le schéma européen) qui induit une structuration de la formation sur la recherche. Avant 2010, la formation se fait dans des Instituts

¹ Maîtres de conférences en didactique de l'histoire, Centre de Recherches en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes, ESPE de l'académie de Nantes.

universitaires de formation des maîtres (IUFM), mais qui ne délivrent pas de diplômes. Ces IUFM sont encouragés à développer des recherches, ce qui conduit à la constitution d'équipes d'enseignants-chercheurs dans des domaines variés, sans que la recherche n'irrigue officiellement le curriculum de la formation dispensée dans ces mêmes instituts. En fait, l'alternance théorie/pratique tend plutôt à juxtaposer des périodes de stage et des périodes de formation. Des mémoires dits « réflexifs » sont demandés aux étudiants-stagiaires, mais ils n'entrent pas – ou pas nécessairement – dans le cadre de la recherche académique. En 2010, la formation est « masterisée » : les IUFM, entre-temps intégrés à une université, délivrent des diplômes de master, et la formation intègre dans ce cadre la recherche à travers la production de mémoires et leur soutenance, selon le schéma organisant les masters universitaires (qu'ils soient dits « de recherche » ou « professionnel »). Cependant, un déséquilibre s'instaure entre le développement de cette dimension réflexive potentiellement institutionnalisée comme démarche de formation à et par la recherche, et une disparition plus ou moins complète des périodes de stage de pratique d'enseignement. La formation y est pensée comme successive : une formation disciplinaire, une formation professionnelle (y compris didactique), puis des situations de pratique accompagnée par des professionnels. En 2013, les programmes de formation sont à nouveau modifiés. Le master n'est pas remis en cause comme format, mais la place des stages est renforcée dans un but de rééquilibrage entre théorie et pratique présenté comme un moyen de lutter contre la successivité de la formation précédente : formellement, notamment lors de la seconde année de formation, les étudiants sont simultanément stagiaires, c'est-à-dire à mi-temps dans des classes et le reste du temps en formation, laquelle reste formellement structurée par le rapport à la recherche.

Cette présentation schématique néglige la place fluctuante du concours de recrutement des fonctionnaires qui se déplace au fil de ces réformes entre la première et la seconde année, et elle ne présente pas les difficultés de sa mise en œuvre. En effet, l'objectif est de présenter ici une situation spécifique dont il ne s'agit pas de mesurer la possibilité de généralisation du point de vue institutionnel. Nous visons à mettre au jour les conditions de possibilité didactiques d'une formation qui articule effectivement théorie et pratique à travers le travail de recherche. C'est pourquoi nous nous focalisons d'emblée et pour la suite sur ces dimensions.

Cette évolution montre le rôle croissant potentiel de la recherche dans la formation : d'un mémoire « réflexif » on passe à un travail de recherche puis à un travail de recherche appuyé sur une pratique effective conséquente. Cependant, une telle évolution pose la question – du point de vue des étudiants et du point de vue théorique – de la place de la recherche dans une formation professionnelle : pourquoi faire de la recherche alors qu'il s'agit de devenir enseignant et non chercheur ? Cette question se pose différemment selon les parcours. Pour les futurs professeurs des écoles, elle se pose de manière absolue, tandis que dans le second degré, elle peut également se poser en concurrence avec la recherche disciplinaire. C'est en ce sens que l'approche didactique joue un rôle essentiel dans la compréhension de ces tensions : souvent perçue comme non disciplinaire par les spécialistes d'une discipline, elle est inversement perçue comme éloignée des préoccupations professionnelles parce que rattachée à une discipline pour les autres. Nous abordons par ce biais la question de la pratique débutante du point de vue de l'intérêt de la recherche dans la pratique et dans la formation, à travers la question de recherche suivante : à quelles conditions la recherche peut-elle devenir le moyen de dépasser la dichotomie théorie/pratique dans la formation ?

Ces questions n'ont cependant pas attendu les réformes récentes de la formation des enseignants en France pour se poser aux formateurs. Au début des années 1990, différentes réformes déjà, et notamment la mise en place des IUFM pour la France, suscitent des réflexions qui s'inscrivent dans les problématiques de l'époque. De ce point de vue, un texte est à la fois révélateur et complet sur les questions soulevées à ce moment-là : Perrenoud (1992) passe en revue les enjeux de l'introduction d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. Un fil rouge tient ce texte, celui de la formation à une pratique réfléchie et réflexive. Dans la lignée des recherches issues de l'idée de praticien réflexif (Schön, 1983), il s'agit pour Perrenoud de voir dans quelle mesure il est possible et pertinent de construire cette réflexivité par la recherche. Ses constats sont mitigés – « il ne faut pas attendre d'effets massifs et

miraculeux d'une initiation condamnée à rester assez marginale dans le cursus » – et il manifeste peu d'espoir d'une entrée productive en formation d'enseignant par la recherche, mais il le fait du point de vue de l'analyse de la formation, sans tenter de construire une problématique qui permettrait de lier celle-ci à l'analyse de la recherche comme pratique théorique qui rendrait sans doute possible une meilleure prise en charge de la spécificité de cette pratique comme pratique par définition réflexive. L'intérêt de ce texte est cependant de pointer d'une part qu'« à ce jour, il n'existe guère de formation spécifique au métier d'enseignant-chercheur comme métier à part entière » (Perrenoud, 1992, p.20) et encore moins de recherches sur ce plan, et d'autre part, que la question de la relation de l'initiation à la recherche à la pratique d'enseignement ne doit pas être traitée comme une relation de la théorie à la pratique, mais que la recherche est elle-même une pratique. D'où le paradoxe sans doute fécond d'une formation à la pratique de la recherche dans une formation à l'enseignement. Il suggère sur ce constat que la forme « clinique » de la recherche est certainement la plus adaptée pour « installer une pratique réfléchie » (p.22) dans la formation.

Cette perspective « réflexive » est reprise, dans la deuxième moitié des années 2000 dans plusieurs publications collectives comme le numéro 59 de la revue *Recherche & Formation* en 2008 et l'ouvrage collectif dirigé par Étienne et al. (2009), qui traitent plus largement de la formation des enseignants. Si les limites identifiées par Perrenoud au début des années 1990 y sont développées, ces publications apportent un certain nombre d'enseignements nouveaux qui peuvent guider notre approche didactique. En particulier, Étienne (2008) dépasse la limite soulevée par Perrenoud du décalage entre l'objectif de formation à un métier et la recherche comme un autre métier : « le chercheur est lui aussi un praticien et le praticien un chercheur sans volonté de reconnaissance toutefois. Il convient donc de distinguer soigneusement la recherche scientifique de la recherche quotidienne (Astolfi, 1991 ; Beillerot, 1991). Nous parlerons volontiers de formation à et *par* la recherche certes mais *pour* la recherche ou *pour* l'exercice d'un métier ou d'une profession. » (Étienne, 2008, p.125). Cette double distinction (formation à la recherche pour un métier/pour la recherche ; recherche scientifique /quotidienne) nous paraît essentielle pour ne pas en rester aux dichotomies largement installées dans les inconscients scolaires des formateurs, enseignants et chercheurs en éducation. C'est notamment ce que développe Perrin (2005) sous l'angle de l'analyse d'une expérience de formation. Derrière une présentation qui semble favoriser une approche inductive pour pallier les risques de déconnexion des besoins de formation et des caractéristiques de la recherche, il souligne en fait la nécessité de prendre ensemble l'empirique, le cadre théorique et le problème de connaissance qui sont liés au problème de métier que l'enseignant en formation cherche à traiter. Ce faisant il parvient, comme il le dit, à « instrumenter un point de vue réflexif et renforcer une articulation théorie-pratique » (p.126).

Ces différentes références convergent ainsi pour dessiner une problématique qui correspond au cadre théorique dans lequel nous travaillons (et présenté dans la section suivante). En premier lieu, en saisissant aussi bien la production de savoirs que leur apprentissage, le cadre de la problématisation permet d'enserrer la question de la place de la recherche dans la formation dans une double approche de pratiques de savoirs : pratique de formation et pratique de recherche. Il pose ensuite, dans sa référence bachelardienne, que l'apprentissage (ici des enseignants) constitue un changement de nature des connaissances – de l'opinion au savoir scientifique – qui est le propre de la réflexivité scientifique, ce qui est un moyen de questionner les conditions de développement d'une compétence réflexive au cœur de la formation.

2. Problématique et production des données de l'étude

La problématique qui part de la question du dépassement de la dichotomie théorie/pratique se construit en appui sur la production d'un ensemble de données issues d'un séminaire de recherche tenu pendant deux ans avec un groupe d'étudiants futurs enseignants d'histoire-géographie, selon une perspective de recherche en didactique de l'histoire.

La démarche prévue dans ce dispositif de formation met les étudiants dans la position de produire et d'analyser leur propre pratique en relation avec les éléments théoriques travaillés dans les cours du master (en l'occurrence, les cours de didactique menés par le même formateur). Cette position spécifique et décalée par rapport à la pratique de stage et à l'activité étudiante ordinaire (suivi de cours, travaux et évaluations sur les éléments théoriques proposés) conduit les participants à élaborer un recueil de données, à écrire et lire, et à présenter et discuter ces éléments lors des séminaires. L'objectif de formation est donc la double confrontation entre les idées didactiques des étudiants et celles des cours de didactique, et de ces différentes solutions didactiques à leur mise en œuvre. Confrontation qui doit conduire à une appropriation des concepts didactiques en jeu, et d'autre part à l'apprentissage d'une approche de recherche didactique pour appréhender ce qui se passe dans la classe.

Ainsi, il est indispensable de préciser les concepts mais plus généralement le cadre théorique engagé dans ce séminaire de didactique de l'histoire (qui est aussi celui de la recherche dont fait état ce texte concernant ces mêmes étudiants sur leur apprentissage didactique et non historique). Ces travaux et cette formation s'inscrivent dans le cadre théorique de la problématisation (Fabre, 2009 ; Orange, 2012) qui fait de la construction – et non de la résolution – de problème le cœur de l'activité constructive. Dans ce cadre, le concept n'est pas considéré comme caractérisé par ses attributs, mais comme un outil construit en relation avec un problème dont seule la construction peut permettre une rupture (historique ou didactique) avec les représentations ; rupture qui passe par la mise en tension systématique des données et des idées explicatives dans le but de produire des raisons de choisir parmi les possibles. Ce cadre est donc mis en œuvre ici à deux niveaux : à l'échelle d'une problématisation didactique des étudiants, et notamment d'une rupture didactique (Orange, 2006) par le dispositif de séminaire de recherche, mais en vue de l'apprentissage par les élèves de la construction de problèmes historiques.

Les données de l'enquête sont constituées d'un ensemble d'écrits (intermédiaires et mémoires) et d'enregistrements (audio) des séminaires de recherche tenus lors des deux années scolaires 2012-2014 avec un groupe de cinq apprentis enseignants. Les éléments précédents nous conduisent à nous focaliser sur le cas d'une étudiante du groupe du fait de l'aboutissement de son travail qui indique la mise en œuvre d'une problématisation didactique. Il s'agit donc de prendre appui sur ce cas pour avoir un point de vue sur les conditions de possibilité de ce processus dans le cadre de ce type de séminaire.

Nous proposons donc une étude de cas dont l'objectif est de faire émerger les conditions qui ont permis à cette étudiante d'élaborer un problème didactique propre à mettre en question ses représentations d'étudiante et d'enseignante. Le périmètre réduit et bien délimité du cas rend possible un approfondissement des données du corpus, et en particulier les relations entre les phases de travail collectif en séminaire, les écrits de son mémoire en construction et le mémoire définitif. Notre cadre théorique joue le rôle de filtre de lecture de cet ensemble de données : nous avons sélectionné dans ces éléments ceux qui manifestent les croyances bien ancrées de l'étudiante à différents stades, et ceux qui manifestent une mise en tension de ces croyances par des données qu'elle produit dans le cadre de sa recherche (mise en tension au principe de tout processus de problématisation). Il s'agit pour nous d'explorer les conditions qui permettent cette mise en tension et préviennent la tendance à la réduction de la tension observable chez d'autres étudiants du groupe. Bien entendu ce cas n'a pas d'autre ambition que de produire des hypothèses qu'il s'agira ensuite de mettre en œuvre et de tester dans des dispositifs *ad hoc*. Cependant, il constitue bien une occasion unique de jeter un regard sur des phénomènes qui le dépasse, et ainsi d'ouvrir une porte pour y accéder.

3. Description du cas sous l'angle du processus de problématisation didactique

La recherche de cette étudiante se focalise sur la question de savoir comment sortir des travers des études de documents traditionnelles du cours d'histoire², qui reposent sur la mise en activité des élèves sur des documents dans le but de faire émerger des faits et des explications historiques, et dont les biais sont bien documentés dans le champ de la didactique de l'histoire (Tutiaux-Guillon, Bruter & Baquès, 2003). Ces connaissances didactiques font partie de celles acquises par ces étudiants au cours du master dans le cadre des unités d'enseignement didactiques. L'étudiante engage sa réflexion en opposant deux approches possibles évoquées dans les cours de didactique : celle qui correspond aux recommandations de l'institution (études « ciblées », tâches complexes... telles qu'on peut les lire dans les documents d'accompagnement et de mise en œuvre des programmes de collège et de lycée), et l'approche développée en didactique dans les cours et dans le séminaire de recherche (le modèle de l'*étude de cas*, inspiré de travaux d'historiens³). On peut résumer son problème par le tableau suivant qui montre le tiraillement entre ces deux perspectives qui constitue son problème de départ :

<i>Étude ciblée</i>	<i>Étude de cas (Ginzburg)</i>
Généralisation par le professeur	Généralisation par la problématisation de la classe
Induction et savoir propositionnel	Mise en crise des représentations et production de raisons

Elle explore les enjeux de ces deux perspectives : d'un côté, la solution séduisante et favorisée en cours (par le directeur de mémoire) de l'étude de cas qui correspond à une vision constructiviste dans laquelle la classe se substitue en partie au rôle de validateur du professeur, et qui correspond à la vision initiale des étudiants du séminaire. De l'autre, le réalisme de la solution institutionnelle, certes plus transmissive, mais proche des habitudes des élèves.

Le parcours de cette recherche en master première année (M1) est intéressant. Il s'engage de manière très classique en direction d'une question directement disciplinaire (la décolonisation marocaine) issue d'un travail de recherche antérieur (en M1 d'histoire sur la décolonisation marocaine au regard du journal *Ouest-France*, 1953-1956), arrangée en question d'enseignement (la place accordée à la décolonisation marocaine dans l'enseignement de la décolonisation dans le secondaire) qui se développe progressivement au fil du travail⁴. Les lectures et les échanges aboutissent à une transformation des questions initiales en question didactique, qu'elle formule ainsi dans son mémoire de M1 lorsqu'elle revient sur son cheminement : « J'étais surtout dubitative quant à la possibilité pour l'élève de comprendre la complexité du fait colonial en une ou deux études ciblées. » (p.15)

Son travail de M1 lui permet de préciser et reformuler cette question en problème didactique, qu'elle compte traiter en M2 : « Comment, parallèlement à l'étude de cas, arriver à le [le cas] mettre en perspective en s'interrogeant sur l'ensemble du fait historique, sans refaire un cours linéaire, mais en mettant en avant les distinctions que l'on peut faire de situations différentes de celle de l'étude de cas étudiée ? » (p.16)

² Son mémoire en fin de M1 (année 2012-2013) s'intitule : « Didactique de l'étude de cas. Réflexions épistémologiques et application dans l'enseignement ». Comme cette formulation l'indique, il s'agit d'une réflexion épistémologique sur certaines perspectives historiographiques (le rôle de l'étude de cas dans la production de l'explication historique) et du questionnement de son usage dans l'enseignement.

³ Doussot (2012).

⁴ Ainsi formule-t-elle son problème lors d'un séminaire du milieu de l'année (mars 2013) : il s'agit de voir « comment faire comprendre la complexité aux élèves ». Puis en mai 2013 : « comment rendre compte de la complexité avec l'étude de cas ».

Autrement dit, à ce stade pour elle, le problème de l'étude de cas pour enseigner l'histoire, c'est la généralisation : quel lien entre le travail du cas à l'échelle micro et l'explication scientifique, donc générale, d'un phénomène historique ?

4. Résultats : une mise en tension des représentations didactiques en M2

En fin de M1, elle reste donc hésitante tout en penchant pour la solution « étude de cas » mais ne sait comment les départager. En fin de M2, elle parvient à une rupture dans ses conceptions didactiques qui lui permet de redéfinir ce qu'elle comprend de l'étude de cas et de ses conditions de mise en œuvre (il y a appropriation des ces concepts et enjeux didactiques). En particulier, la question de la généralisation, au cœur du concept d'étude de cas par contraste avec l'étude de documents, ne lui pose plus de problème. Comment en est-elle arrivée là ? Seul un retour sur les données sous cet angle problématique peut nous permettre de répondre.

En M1, l'influence du directeur de mémoire est assez visible dans les échanges, et elle ne peut opposer d'arguments pratiques (que des stages d'observation) : elle argumente en faveur de la solution « constructiviste » sans réellement explorer les autres solutions. Cette situation est liée à la forme et à l'organisation du séminaire de recherche qui en fait un lieu d'échanges déséquilibrés entre formateur et formé.

En M2, la situation se rééquilibre. On le discerne de manière très nette dans les prises de position de l'étudiante dès le début de l'année : pour elle la solution de l'étude de cas, issue des travaux historiens, devient difficilement acceptable dans un contexte scolaire, car les élèves ne sont pas de « petits historiens ». De ce fait, cette prise de position s'inscrit en tension avec son travail initial et les deux options ne constituent plus une alternative mais sont confrontées.

On peut interpréter ce changement favorable à la formation par le fait que le séminaire se modifie quand certains des étudiants deviennent aussi enseignants en stage (trois sur les cinq, dont cette étudiante). Elle peut dès lors opposer une légitimité de professeur à la légitimité de chercheur du directeur de mémoire. En fait, sa légitimité nouvelle n'est pas générale – elle est professeur très débutant tandis que le directeur de mémoire est un ancien professeur du secondaire – mais locale et relative (notamment aux deux étudiants du groupe qui ne sont pas en situation de pratique du métier). Mais elle est bien celle qui connaît ses classes, et ses élèves, avec lesquels elle met en place des séquences d'enseignement pilotées par les contraintes didactiques discutées.

Cette évolution se révèle de manière très visible dès les premiers séminaires en début d'année scolaire du M2. Sa position n'est plus la même et ses prises de position se modifient dans le sens de la formulation de doutes sur la solution théorique de l'étude de cas, et de contraintes de classe qui fournissent autant de points d'appui pour justifier des choix qu'elle ne faisait pas l'année précédente. En particulier, la faiblesse des connaissances des élèves qu'elle constate en début d'année la contraint à la fois à ajuster ses séquences vers l'étude classique de documents, se chargeant directement de la mise en perspective (généralisation), tout en tentant cependant pour la recherche une séquence de type étude de cas. Mais cela crée une tension forte sur le plan professionnel : pour elle, « *Le problème c'est que cette année, et c'est là où je ne suis pas du tout en accord avec la recherche, c'est que je veux faire le cours parfait. Vous voyez bien, mais bon c'est normal [...] mais du coup on s'en moque complètement en recherche, mais du coup c'est comme s'il fallait que je sois coupée en deux, et je n'y arrive pas* » (séminaire, mai du M2).

Sur le plan du problème didactique en jeu pour elle, ses difficultés de positionnement se traduisent par le fait qu'elle nie la possibilité pour ses élèves de se charger de la généralisation qu'induit l'étude de cas. En fait, elle ne s'est pas à ce stade approprié le concept en question et y voit une sorte d'étude de documents prolongée par la construction par les élèves de la

généralisation, plutôt qu'un processus qui part d'une généralisation (le savoir explicatif des élèves par analogie avec des comportements humains qu'ils connaissent) qui est confrontée à des données et qui induit un retour sur la représentation initiale. Cependant, au fil des essais qu'elle opère malgré son dédoublement inconfortable, et qu'elle soumet à la discussion en séminaire, les éléments théoriques qu'elle a rencontrés théoriquement dès le M1 sont mis en tension en détail sur ses propres séquences objectivées dans des transcriptions et des discussions collectives. On voit alors se développer au fil des séminaires cette tension entre ses données et ses idées didactiques de praticienne. Dès le mois d'octobre de l'année du M2, elle dit ainsi : « *Finalement, il me semble possible que la difficulté à articuler étude de cas / mise en perspective est que je prenais le problème à l'envers : certes, il faut aller du particulier au général, du cas au général. Mais auparavant, il faut avoir posé un cadre ou au moins mis en avant une représentation "générale" et surtout avoir questionné cette représentation [...]. Il me semble donc finalement important de consacrer un certain temps à l'élaboration d'une problématique avec les élèves, avec l'étude d'un document visant à faire rejaillir leurs représentations avant d'entrer "dans le vif du sujet" avec l'étude de cas* ».

Ce constat, s'il marque une tension, ne résout pas en lui-même la situation. Elle passe encore par différentes phases qui reconstruisent son problème didactique jusqu'à une rupture. Elle explore la question du point de départ – la représentation des élèves – selon diverses modalités au fil des échanges et des analyses précédentes. Elle aboutit ainsi au constat suivant : « *Chez l'historien, il y a un cas si c'est opposé aux connaissances qu'il a sur un phénomène. L'élève, là où il pourrait y avoir un cas c'est parce que ça s'oppose à ses valeurs [...]. Mais du coup, ça n'a rien à voir avec une démarche scientifique.* » (texte, mai du M2). Sur cette base, elle fait un nouvel essai mais est réticente à faire travailler ses élèves sur des valeurs, qui pour elle ne peuvent être « scientifiques ». Ce faisant, c'est le rapport entre représentations et valeurs qu'elle met en tension, puis trouve une échappatoire par le concept, sur le cas de la guerre de 14 : « *Et donc je me suis dit peut-être que la solution ce serait, sur un plus long terme, peut-être sur plusieurs séquences, penser à un concept. Et donc c'est là que j'ai parlé pour la guerre, mais pour les sociétés coloniales ce serait pareil [...]. L'idée ce serait de dire, comme une guerre ils savent forcément déjà, ils ont forcément un avis sur ce que c'est une guerre, c'est pas comme... là on ne parle pas de quelque chose d'historique. Une guerre c'est aussi quelque chose d'actuel, voilà. Ils ont forcément des idées sur ce qu'est une guerre et donc, ensuite, je vais leur faire étudier par exemple la conquête en Algérie, pour essayer de voir la spécificité de la guerre coloniale* » (séminaire, mai du M2).

Avec le concept, elle trouve ainsi une base aux représentations des élèves suffisamment étoffée, mais sans que le concept n'engage dans des discussions sur les valeurs : les élèves en ont une idée, mais pas seulement pour dire si c'est bien ou mal, mais pour expliquer ce qui se passe. Par ce biais, élaboré dans les tensions multiples que l'on vient d'évoquer, elle satisfait à la fois ses exigences théoriques appropriées (d'étude de cas) et ses contraintes de professeur.

On peut donc dire que, paradoxalement, c'est en renforçant ses représentations dominantes initiales d'enseignante, par sa position de praticienne, qu'elle parvient à les mettre finalement en discussion avec les propositions théoriques alternatives, parce que ce renforcement lui permet de se confronter aux propositions dominantes dans le séminaire (celles du professeur). C'est ainsi que dans le dispositif s'articulent des enjeux de savoir (didactique) et de pouvoir (dire ce qu'il en est du réel) qui caractérise la dimension critique de la relation de formation (Boltanski, 2009). Ce processus est visible dans le cheminement de ses positions au fil de l'année (qu'elle reprend dans son mémoire, et dans un texte de travail très explicite) : les élèves ne sont pas comme les historiens (ils n'ont pas de paradigme et de connaissances explicites suffisamment solides), donc on peut difficilement envisager qu'un exemple fasse cas ; le seul moyen possible serait d'en passer par les valeurs pour lesquelles ils peuvent contester (sur le mode moral : les guerres, c'est bien ou mal), mais cela n'a rien d'historique (au sens scientifique) ; mais peut-être que sur des concepts (comme celui de guerre) ils peuvent partir de connaissances et pas seulement de positions morales : dans ce cas, on peut envisager une étude de cas (elle développe le passage de la guerre au sens traditionnel à la guerre coloniale qui met en cause les conceptions de la guerre des élèves).

5. Discussion

Un premier élément à discuter serait de relever que nos observations ne se fondent que sur le discours de cette stagiaire. Or, il ne s'agit pas ici d'éléments déclaratifs car ce qui est examiné est un discours produit dans différentes situations (séminaire, mémoire, écrits divers) et pris dans son épaisseur temporelle, dont le chercheur peut regarder les variations. Il peut donc s'interroger sur ce qui le fait varier afin de mieux rendre raison des effets de ces situations (et du dispositif afférent). Par ailleurs, ce discours lui-même est appuyé sur des séquences objectivées, transcrites et soumises aux discussions collectives.

Un deuxième élément de la discussion serait la question de la singularité de ce cas. Dans quelle mesure, cette étudiante, devenue stagiaire, est-elle une exception, dont il serait difficile de tirer des généralisations ? Il nous semble que la question de l'exception ou de la généralité du cas est une fausse question car il s'agit ici de la spécificité du corpus de données par rapport aux savoirs stabilisés sur l'initiation à la recherche en formation. En effet, la situation de l'étudiante est ordinaire, normale. En revanche son parcours est intéressant pour notre cadre d'analyse du fait qu'elle problématise didactiquement à partir du moment où elle résiste explicitement aux propositions didactiques du formateur, et surtout, cette résistance est visible dans le corpus.

Sur cette base, les analyses précédentes permettent de remonter aux conditions de possibilité didactiques portées par le dispositif de formation et actualisées pour cette étudiante par une rupture didactique avec ses représentations initiales. Nous pourrions les formuler de la façon suivante en deux points.

Première condition, cela nécessite de transformer le séminaire en institution de recherche. Dans le processus observé avec cette étudiante, la transformation de son problème didactique (dépassement de la dichotomie transmissif/constructif) s'opère de façon simultanée avec la transformation du séminaire : de lieu traditionnel de formation (professeur/étudiants), il devient un dispositif de relations de chercheur à chercheur. Nous pouvons essayer de préciser ce constat qui repose sur la confrontation de l'activité aux contextes pluriels (la classe et le lieu de formation pour simplifier). C'est un processus qui ne se décrète pas de façon unilatérale et descendante, et qui n'implique pas l'idée de règles à poser à l'application desquelles les participants s'entraîneraient, mais qui correspond à l'idée d'institution telle qu'elle est établie par la sociologie comme un processus collectif⁵. Établir la logique pratique de l'activité d'une étudiante devenue stagiaire montre au contraire, dans l'épaisseur de la durée d'un processus, les contradictions, les hésitations, et les compromis. Dès lors la recherche d'intelligibilité de l'action dans notre cadre qui se focalise sur les relations entre les savoirs didactiques et les pratiques de recherche à partir des traces de ce processus (textes intermédiaires, verbatim, versions du mémoire) nécessite de saisir la productivité même de cette action d'écrire, ce que ne permet pas une analyse rapportant l'action à la seule intentionnalité. Partir ainsi de l'activité des stagiaires débutants, de ce qu'ils comprennent de l'action en la menant, permet de concevoir l'institution du séminaire de didactique non plus comme un lieu de transmission mais bien comme un espace où s'institue une manière de discuter et d'écrire du didactique, individuellement et collectivement⁶. Les enseignants débutants deviennent aussi des chercheurs au cours de cette « institutionnalisation »⁷.

Une seconde condition apparaît alors liée à la communauté instituée par ce processus, car devenir acteur au sein d'un collectif de recherche passe par l'adoption d'une position énonciative liée à la recherche dont nous avons vu qu'elle n'effaçait pas la position énonciative de

⁵ Durkheim (1983).

⁶ Nous prenons ici le terme institution comme processus et rejoignons la définition qu'en donne Descombes (1996 p. 296) à la suite de Mauss : « les institutions sont des manières de penser autant que des manières d'agir ».

⁷ Le terme n'est pas pris ici dans le sens en usage dans la didactique des mathématiques, ni comme un des quatre types d'actions avec définir, réguler et dévoluer recensés dans Sensevy & Mercier (2007), mais toujours dans un cadre anthropologique.

l'enseignante⁸ : pour arriver à produire une telle réflexivité, le dédoublement est nécessaire car il contribue à maintenir cette tension vive entre deux positions énonciatives. Dire que cette tension entre deux positions énonciatives est vive, c'est reconnaître que l'aller-retour propice à la réflexivité ne tient qu'en gardant effective la tension : tantôt on est dans la position énonciative de l'enseignant (et ses contraintes de solutions), tantôt on est dans celle du chercheur (et ses contraintes de production théoriquement référée). Effectivement, cette situation inconfortable permet le dédoublement, comme condition nécessaire dans la problématisation didactique pour contrôler l'analyse de l'action. Que l'action soit ainsi non pas en équilibre mais en tension contribue à faire émerger une troisième position énonciative car dans le cadre du séminaire, l'enseignant-stagiaire adopte la position énonciative de « l'enseignant-chercheur », ce qui modifie aussi sa position d'enseignante dans la classe. Différentes positions sur cette tension « d'enseignant-chercheur » sont possibles, ce qui pourrait rendre compte des positions des différents participants du collectif de recherche.

Le principe même de tension vive résulte d'une dialectique continuité/rupture didactique dont les conditions seraient donc : la nécessité d'un collectif, ce qui réduit le déséquilibre du rapport formateur/formé et favorise une nouvelle position énonciative, ce qui passe par un processus d'écriture long, et la mise en œuvre d'outils comme le recueil de données et un cadre théorique commun de discussion, qui sont les outils de l'institutionnalisation.

Éléments de conclusion Limites de l'étude et ouverture vers des recherches à venir

Nous avons donc quelques éléments de réponse à notre question de recherche : à quelles conditions la recherche peut-elle devenir le moyen de dépasser la dichotomie théorie/pratique de la formation ? La recherche, dont ce cas a permis d'explorer des potentialités, ne peut jouer ce rôle qu'en étant pertinente au-delà de cette étudiante et de ce formateur. C'est pourquoi il a paru nécessaire de dégager des conditions de possibilité en rapport avec le cadre d'une théorie de l'action et du cadre de la problématisation envisagée ici comme problématisation didactique dans la formation.

La pratique enseignante se transforme dans le séminaire, dès lors qu'au cours de cette pratique de recherche, il y a mise à l'épreuve des croyances initiales. En effet, au lieu d'être réduit à n'être qu'un lieu complémentaire de la préparation de cours où trouver des solutions pour faire cours, le séminaire isole un temps de réflexion et d'échanges en suspendant l'urgence de la pratique enseignante (celle qui guide l'action en partie dans la classe, celle de rendre dans le temps le plus court l'écrit final pour privilégier l'action dans la classe).

Enfin, si le processus décrit se distingue de l'analyse de pratiques habituelle, cela tient à la spécificité du séminaire de recherche dont l'institution s'accompagne d'une nouvelle posture énonciative de chercheurs, en tension vive avec celle de l'étudiant et celle de l'enseignant. Ce sont les acteurs, chercheur et enseignants débutants, qui transforment le dispositif de formation en cet espace où peuvent effectivement dialoguer la pratique effective et les cours de formation professionnelle. Dès lors, cet espace devient – pour et par les participants – l'espace dans lequel les débutants peuvent penser et mettre à l'épreuve l'articulation entre la théorie (les cours, les lectures) et la pratique (le stage). Interroger la place de la recherche s'inscrit ainsi dans le cadre d'une problématique sur la façon dont le rapport au savoir des débutants se transforme sous l'effet d'une tension entre savoirs théoriques et savoirs de l'expérience. La crise de ce lien se manifeste quand pour eux il n'y a pas utilité des savoirs apportés par la recherche didactique sur leurs pratiques. Les conditions repérées, avec notamment l'émergence de la tension entre des représentations constructivistes et des contraintes empiriques de la pratique opèrent alors pour reconstruire un sens du jeu partagé, apportant une solution à la tension entre théorie et pratique.

⁸ Fait ainsi écho à la communauté instituée la communauté discursive que Jaubert et Rebière ont développée en communauté discursive scientifique scolaire et que nous envisageons ici en formation (Jaubert, Rebière & Bernié, 2012).

À partir de cette hypothèse du passage d'étudiant à stagiaire faisant naître cette tension entre représentations idéalistes et contraintes empiriques, il s'agit désormais d'approfondir la recherche des conditions de possibilité d'une formation didactique des enseignants d'histoire-géo par la recherche en didactique. D'autres études devront prolonger ce premier travail pour confirmer que le séminaire n'est pas un espace théorique mais le lieu d'une pratique théorique, pertinent pour faire émerger une reconstruction des catégories didactiques des débutants. La recherche empirique est le moyen de revenir sur les idées sur l'enseignement mises en tension avec des données sur ce qui se produit réellement dans la classe. La dimension empirique du discours sur la pratique est aussi ce qui est construit dans le groupe, dès lors on comprend mieux l'idée de rééquilibrage entre chercheur formateur et chercheurs stagiaires ou étudiants en stage.

Références

- ASTOLFI J.-P. (1991), « Perdre du temps pour apprendre », *Éducation-Formation* (Université de Liège), n°225.
- BEILLEROT J. (1991), « "La recherche", essai d'analyse », *Recherche et formation*, n°9, p.17-31.
- BOLTANSKI L. (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Éditions Gallimard.
- DESCOMBES V. (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Éditions de Minuit.
- DOUSSOT S. (2012), « Le cas Menocchio et la construction en histoire », *Le cartable de Cléo*, n°12, p.111-125.
- DURKHEIM É. (1983), *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France (21^e édition).
- ÉTIENNE R. (2008), « Professionnalisation », « formation à et par la recherche », *Recherche et formation*, n°59, p.121-132.
- ÉTIENNE R., ALTET M., LESSARD C. & PERRENOUD P. (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, J. Vrin.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2012), *Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative*, Édition 3/2012, En ligne http://www.forumlecture.ch/fokusartikel1_2012_3.cfm
- ORANGE C. (2006), « Analyse de pratiques et formation des enseignants », *Recherche et formation*, n°51, p.119-131.
- ORANGE C. (2012), *Enseigner les sciences: problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD P. (1992), « Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs », *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP, p.339-354.
- PERRIN N. (2005), « La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel », *Revue des HEP*, n°2, p.125-137.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TUTIAUX-GUILLON N., BRUTER A. & BAQUÉS M.-C. (2003), *Pistes didactiques et chemin d'historien. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan.