

ARTICULATION ENTRE RECHERCHE EN DIDACTIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Présentation de deux expériences singulières

Di Giacomo Fabio et Fierz Samuel

HEP-VS - Av. du Simplon 13 - CH - 1890 St-Maurice

(fabio.digiacom@hepvs.ch et samuel.fierz@hepvs.ch)

Introduction

Dans la présente communication, nous nous positionnons comme « chercheur-formateur ». D'une part, chacun de nous vient de réaliser une recherche en didactique de la géographie¹ ou de l'histoire², dans le cadre d'un DEA à l'Université de Genève, sous la direction de F. Audigier. D'autre part, nous sommes tous deux professionnellement insérés dans la formation des enseignants primaires qui, en Suisse (à l'exception de Genève), se donne dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP), institut de formation délivrant un Bachelor of Arts.

Le but de notre communication est de montrer quels liens ont pu être construits (ou non) entre nos recherches et notre travail de formateur, et cela, sur deux plans différents :

1. *Le positionnement de la didactique comme champ de recherche* : quels sont les champs privilégiés par les recherches ou les mémoires d'étudiants ? comment se configurent les recherches en didactique ?
2. *La réutilisation des concepts didactiques* : en quoi les concepts traités dans nos recherches configurent-ils les actions de formation, de façon directe (utilisés avec les étudiants) ou indirecte (en fonctionnant comme trame de construction, sans être abordés comme tel) ?

Evidemment, ces deux plans sont fortement liés à notre conception de « la didactique », conception en partie construite par nos propres recherches en didactique.

Ces deux points sont respectivement documentés par divers matériaux sur lesquels l'étude de cas se construit :

1. Les mémoires de fin d'études (corpus d'environ 100 titres).
2. Le plan du cours de didactique de la géographie, de l'histoire et des sciences (3 années successives) ; les matériaux récoltés durant ces cours (notamment les représentations des étudiants sur la géographie et l'histoire).

La présente communication relève presque d'une perspective biographique à travers laquelle nous serons à la fois sujet et objet de notre questionnement; le fait de la préparer à deux nous assure toutefois une certaine mise à distance.

Les diapositives qui ont soutenus l'exposé oral du 9 novembre à Lyon devraient normalement être à disposition en annexe, sur ce CD.

¹ La géographie au primaire : quoi ? pourquoi ? analyse d'entretien avec 6 enseignants valaisans de 5-6^{ème} primaire. Disponible sur le site de l'ERDESS : <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/index.htm>.

² Les pratiques effectives d'enseignement de l'histoire au secondaire 1. La construction de l'objet enseigné en histoire : analyse du travail de l'enseignant en classe sur *les crises des années '30*. Disponible sur le site de l'ERDESS : <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/index.htm>.

Contexte institutionnel : la Haute Ecole Pédagogique Valais

Les réformes qui redessinent le visage de la formation des enseignants en Europe n'ont pas épargné la Suisse. Ainsi, depuis une dizaine d'années, tous les cantons de la Confédération helvétique se sont lancés dans un grand chantier qui tente, par un ancrage affirmé dans les structures définies par la Communauté européenne et les accords de Bologne, de remodeler les filières de formation des enseignants. Malgré la forte décentralisation que connaît ce pays et qui autorise chaque république cantonale à conserver une autonomie dans le domaine de la politique éducative, le processus entamé se veut également une harmonisation au niveau suisse. Le Valais, canton bilingue, a donc choisi d'abandonner son Ecole Normale, et s'est doté d'une Haute Ecole Pédagogique (HEP) à qui les autorités politiques ont décidé de confier la tâche de former les enseignants des deux régions linguistiques du canton. La conséquence de cette décision est une localisation de l'école sur deux sites, à St Maurice pour la partie francophone et à Brig pour celle germanophone. Le cursus de formation à la HEP VS conduit, après l'obtention de 180 crédits ECTS, à un diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire d'un niveau Bachelor. La grande originalité de l'institution valaisanne réside dans l'obligation pour chaque étudiant d'effectuer un tiers de sa formation (au minimum 2 semestres sur 6) dans l'autre région linguistique. Le diplôme bilingue pour sa part s'acquiert lorsque l'ensemble de l'examen final se déroule dans la langue 2.

A côté de ce parcours destiné aux enseignants primaires, la HEP assume également la formation pédagogique et didactique des enseignants du degré secondaire, la formation continue des enseignants valaisans tous degrés confondus et une palette de formations dites complémentaires telle que l'enseignement spécialisé ou les activités créatrices et manuelles. Le profil des formateurs qui assument ces différents mandats repose sur une triple exigence: une expérience avérée du terrain, un parcours en sciences de l'éducation et une formation de spécialiste de la discipline enseignée.

Quelques interrogations sur la prise en compte des concepts de didactique dans les mémoires de fin d'étude

Par Fabio Di Giacomo

Quels sont les sujets de mémoires choisis par les étudiants HEP ? Comment les mémoires relevant de la didactique sont-ils construits ? Telles sont les questions débattues dans cette partie.

Contexte de mon action de formateur

Dans ce cadre, je m'occupe de la formation en méthodologie de recherche et de l'accompagnement au mémoire de fin d'études. Après une formation en sciences sociales dans le domaine des sciences politiques, je me suis orienté vers l'enseignement au degré secondaire dans lequel j'ai œuvré pendant 10 ans. En parallèle, j'ai choisi de poursuivre une formation en sciences de l'éducation avec d'abord un certificat complémentaire et ensuite un diplôme d'études approfondies dont l'option était la didactique de l'histoire. Autant ma formation de base que la DEA m'ont amené à rédiger un mémoire. Dans les deux cas, il a fallu réaliser une recherche originale à inscrire dans le cadre de la discipline spécifique, soit la sociologie politique d'une part, soit la didactique de l'histoire de l'autre. Pour cette seconde enquête, j'ai adopté le point de vue d'un savoir scolaire compris comme une création autonome de la discipline scolaire pour investiguer les pratiques effectives d'enseignement de l'histoire au cycle d'orientation. S'appuyant sur un corpus de données composé d'une quinzaine de cours d'histoire filmés auprès de quatre enseignants, l'objectif tendait à

déterminer les différences et les constances entre les maîtres quant à l'enseignement d'un même objet inscrit dans les plans d'études, *les crises des années '30*. La particularité de la recherche repose notamment sur l'emprunt d'outils théoriques telles que *la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse* à des didactiques voisines et qui ont offert un regard original de la situation didactique en histoire.

C'est à l'aune de ces deux expériences que nous nous proposons de discuter de la place de la recherche en didactique dans la formation initiale des enseignants valaisans et plus particulièrement à travers *le mémoire de fin d'études*. L'objectif de cette discussion ne prétend que poser quelques balises afin d'ouvrir le débat sur la question, l'étude de la place globale de la didactique dans les mémoires pouvant éclairer celle plus spécifique de la didactique des sciences sociales.

Le mémoire de fin d'études à la HEP VS : quelle place pour la didactique ?

L'initiation à la recherche est l'un des piliers qui soutient les nouvelles perspectives attendues du métier d'enseignant. Dans le cadre de la formation initiale telle qu'elle est conçue à la HEP, les apprentis enseignants sont sensibilisés à la recherche en sciences de l'éducation durant les trois années de formation. L'évaluation de ce profil de chercheur se réalise à travers la rédaction d'un mémoire de fin d'études. Son but principal est certes de contribuer à la formation de l'étudiant mais en témoignant de sa capacité à approfondir une thématique en lien avec la pratique professionnelle, cela dans une démarche de recherche à la fois théorique et empirique. L'étudiant doit dès lors montrer ses compétences à poser une problématique en lien avec la pratique professionnelle et à la traiter avec des outils de recherche.

La jeune histoire de la HEP VS autorise malgré tout un premier constat en ce qui concerne les types de mémoires réalisés et pose une première interrogation quant à la place de la recherche en didactique dans la formation des enseignants.

L'étude des approches disciplinaires pour lesquelles ont opté les mémoires rédigés depuis 2004 met en évidence la faible quantité de travaux « didactiques ». Ainsi sur les 155 enquêtes menées, seule une poignée de dix mémoires s'avèrent choisir une approche didactique. Les entrées transversales sont par contre pléthores et les questions issues de la sociologie de l'éducation telles que la violence scolaire, le redoublement ou les interrogations quant aux pratiques dites « pédagogiques » composent la grande masse des problématiques choisies.

Quid des mémoires « didactiques » ?

Comment définir un mémoire « didactique » ? Il semble que les didacticiens se soient mis d'accord autour de la représentation de leur objet d'études sous la forme du triangle « élève-maître-savoir » (Audigier, p.34, 1996). Les dimensions du mémoire « didactique » que nous avons par conséquent retenues exigent d'une recherche deux caractéristiques (Astolfi, Darot, Gindburger-Vogel & Toussaint, 1997) :

- elle doit d'une part aborder les contenus d'enseignement comme non donnés d'avance par les injonctions officielles, mais les appréhender dans leur construction.
- D'autre part, les outils théoriques invoqués doivent permettre de centrer l'analyse sur les processus d'apprentissage et sur la construction ad hoc des contenus d'enseignement.

Une investigation plus approfondie de la petite dizaine de mémoires « didactiques »

appelle deux nouveaux constats.

D'abord, les thèmes choisis dans ces travaux se centrent essentiellement sur les représentations des enseignants quant au savoir disciplinaire tel que l'éducation musicale, le français, l'allemand ou l'éducation religieuse. Une recherche traite de la transposition didactique à travers une analyse des injonctions officielles et des pratiques enseignantes. Enfin, un seul mémoire puise dans la théorie des situations didactiques. Les cadres théoriques et les concepts propres à la didactique sont donc quasiment éludés.

Il faut ensuite également souligner comment l'absence de regard posé sur l'action en situation est patente : l'analyse se restreint au discours sur l'action plutôt que sur la mise en œuvre du savoir.

Afin de mieux comprendre et de pouvoir formaliser ces deux constatations, le modèle présenté par François Audigier (1996) nous semble intéressant. Ce dernier, sans renier la figure du triangle, propose dans le cadre de la didactique des sciences sociales, une représentation de l'objet d'études didactique sous forme de cercles emboîtés qui autorisent plusieurs niveaux de lecture. L'analyse didactique telle que nous l'avons définie renvoie bien sûr au centre des cercles : c'est l'espace-classe où les interactions entre les élèves et l'enseignant créent à chaque fois un texte singulier et unique de savoir. Mis à part un mémoire HEP, le cœur de l'oignon, qui figure pourtant le projet didactique tel qu'il est conçu actuellement, n'est pas du tout investigué. Les questions récurrentes traitant des programmes officiels, des manuels à disposition ou du jeu des représentations et des pratiques maintiennent les différentes études au niveau du deuxième cercle, celui de la discipline scolaire. Sur ce cercle, le regard se pose d'ailleurs plus facilement sur l'enseignant et le savoir.

Figure tirée de Audigier (p.34, 1996).

Rareté des mémoires didactiques, absence tant de cadres théoriques propres à la discipline

que de problématique admettant une construction d'un texte de savoir lors de la mise en œuvre, trois phénomènes dont la compréhension peut renvoyer à la question du rôle du mémoire dans la formation des enseignants.

Les volontés institutionnelles autour des mémoires

La jeunesse des nouvelles institutions suisses de formation des maîtres empêche de juger de la pertinence du mémoire dans la formation des futurs enseignants (Akkari & Rudaz, 2005). Quant à la réflexion qui a abouti à l'introduction du mémoire, elle s'est penchée sur plusieurs préoccupations relatives au développement de compétences professionnelles exigées pour les futurs enseignants:

- l'initiation à la démarche de recherche orientée vers la professionnalisation avec comme défi l'exigence posée aux étudiants de problématiser une expérience pratique afin de rompre avec le sens commun ;
- l'acquisition d'un haut niveau d'expertise dans une thématique donnée ;
- l'articulation théorie-pratique à l'aide d'outils conceptuels capables d'éclairer, d'une part, la pratique et d'autre part la mise à l'épreuve de la théorie par l'observation de la pratique.

La HEP VS a développé un référentiel de compétences qui constitue le cœur de sa philosophie de formation. La compétence concernant l'initiation à la recherche est construite autour de 8 composantes. Il apparaît que les finalités des mémoires de la compétence orientée sur la recherche ne sont pas en premier lieu didactiques au sens assigné par Astolfi et al. (voir ci-dessus). La compétence dessine cependant un cadre assez large propre à laisser le choix, y.c. à la didactique. Ce n'est donc pas du côté de la structure qu'il faut chercher les raisons des phénomènes constatés. Pourquoi donc, malgré l'espace accordé, les recherches ne se tournent-elles pas vers les questions didactiques ?

Quelques pistes de réflexion et de débat

Les facteurs qui conduisent les étudiants en formation à éluder les questions didactiques sont peut-être à chercher dans les conditions de la réalisation du mémoire et notamment dans ce qu'Akkari (2005) nomme la culture de la recherche scientifique en éducation présente dans les institutions de formation des maîtres. Un observateur averti admettra que le niveau de formation à la recherche n'est pas réparti de manière homogène parmi les formateurs qui ont la charge d'accompagner la rédaction d'un mémoire. Cela a des conséquences sur plusieurs composantes de la démarche de recherche : au niveau des méthodologies auxquelles les étudiants font recours dans leur travail. Il semble en effet plus économique d'utiliser des méthodes d'observation telles que l'entretien ou le questionnaire. L'observation directe des interactions qui construisent le texte du savoir impose, de son côté, une double maîtrise : celle technique d'appareils tels que les caméras d'une part et d'autre part celle théorique de concepts qui doivent permettre de rendre compte de ces interactions. Or non seulement les cadres théoriques développés dans d'autres enseignements tels que la psychologie, la sociologie et la politologie, apparaissent comme plus accessibles au novice pressé qui préférera se tourner vers des cadres existants, vulgarisés et ayant fait leur preuve mais en outre, les concepts didactiques ont tendance à décourager par leurs aspects complexes et leur manque de solidité.

Relations entre un parcours de recherche en didactique et la mise sur pied d'un cours de didactique

Par Samuel Fierz

Comment les choix sur les contenus et l'organisation d'un cours de didactique sont-ils influencés par certaines références didactiques construites dans un travail de recherche ? Telle est la principale question de cette seconde partie. Plus encore que la précédente, cette partie est centrée sur une réflexion biographique, à défaut de pouvoir faire mieux.

Contexte de mon action de formateur

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de formaliser le contexte biographique de ce questionnement. L'ordre dans lequel les choses se sont déroulées est doublement intéressant. Tout d'abord, je n'avais jamais travaillé dans la formation des enseignants avant de réaliser ce mémoire basé sur les Mondes d'éducation ; issu de l'école normale (ancienne formation des enseignants), j'ai enseigné en 2^{ème} primaire (enfant de 7-8 ans) avant d'entreprendre des études de géographie, un peu de recherche académique, puis un travail dans le mouvement jeunesse d'une association de protection de la nature. Ensuite, en 2002, l'achèvement du mémoire de DEA (Sciences de l'Education, Université de Genève) dont il sera question ici coïncide avec mon engagement à la HEP-Valais pour l'élaboration et la mise sur pied du cours de Didactique de la Connaissance de l'Environnement (appellation suisse romande qui regroupe les Sciences, la Géographie et l'Histoire). Ce cours est donné au 3^{ème} semestre d'une formation qui en compte 6 et qui est caractérisée par une alternance continue entre théorie (cours académiques, environ 2/3) et pratique (stages sur le terrain encadré par des praticiens formés, environ 1/3). Il est doté de 24 heures et constitue le seul cours consacré à ces didactiques.

Compte tenu de ces éléments biographiques, on peut faire l'hypothèse que des transferts significatifs ont pu avoir lieu entre mon parcours de recherche en didactique de la géographie et mes activités de formateur d'enseignants. Pour éviter la dispersion, je me limite volontairement à discuter des relations entre *l'organisation de mon cours de didactique et les analyses réalisées à l'aide du concept des Mondes d'éducation*.

Les Mondes d'Education, un exemple de concept didactique

Le concept des mondes d'éducation tient une place centrale dans mon mémoire consacré à la didactique de la géographie (Fierz, 2002 et 2004). Avant de montrer comment ce concept a configuré mon action de formateur, il me paraît important de l'expliquer en détail, d'une part sur le plan théorique, d'autre part dans sa mise en œuvre³.

Les développements de la recherche en didactique ont montré qu'on ne peut pas considérer l'enseignant comme un applicateur des programmes mais bien comme un acteur. Le concept *d'action* formalise cette approche en permettant de penser ce qui se passe en classe entre l'enseignant et les élèves comme un jeu d'acteur, où chacun a des intentions (notamment sur les savoirs), analyse les situations, prend des décisions et pose des actes. L'action enseignante

³ L'auteur enverra à qui lui adresse la demande un article paru dans la Revue Suisse des Sciences de l'Education 26 (3/2004) qui traite plus précisément des Mondes d'éducation.

n'est donc pas entièrement prévisible ; elle relève d'une négociation. C'est dans cette perspective que Chatel (1997) développe le concept des *mondes d'éducation*. Il s'agit d'un modèle d'analyse qui permet de saisir la diversité de l'action éducative par une catégorisation en quatre « mondes ». Cet instrument a été développé pour travailler sur des observations menées en classe et a également été utilisé pour analyser les résultats de l'action éducative, à savoir des évaluations et leur notation, voire même les discours sur l'action (ce qui a été mené dans notre mémoire).

La construction des *mondes d'éducation* repose sur deux dimensions que Chatel (1997) estime fondamentales (cf. Tableau 1). La première se rapporte à l'*identité que l'enseignant attribue à l'apprenant* : identité *individuelle* si l'enseignant tient compte des particularités de chaque élève et *collective*⁴ si l'élève est considéré comme fondu dans le groupe-classe. La deuxième dimension porte sur la *conception que l'enseignant a du savoir* : *savoir-substantif* si l'enseignant considère le savoir comme des connaissances déposées dans les livres ou dans les objets, voire dans les événements ou anecdotes partagés en classe, et *savoir-verbe* s'il est considéré comme issu d'une réappropriation ou reconstruction par l'élève des connaissances des autres ou de celles déposées dans les livres ou dans les choses. Ainsi, les *mondes d'éducation* sont autant de scénarios possibles - mais non nécessaires - de l'action éducative. Ils fonctionnent chacun selon une logique propre et présentent une cohérence interne.

	Savoir-verbe <i>Les savoirs sont considérés comme une réappropriation des connaissances d'autrui et de celles qui sont inscrites dans les livres ou dans les choses ; activité qui se nourrit de l'expérience</i>	Savoir-substantif <i>Les savoirs sont considérés comme des connaissances objectives entreposées dans les choses et dans les livres, complètement descriptibles par les mots et les règles</i>
Identité individuelle <i>Les élèves sont considérés dans leur individualité, avec leurs particularités, avec leurs difficultés spécifiques, etc.</i>	Monde didactique	Monde pédagogique
Identité collective <i>L'enseignant s'adresse avant tout au collectif ; l'élève est considéré comme fondu dans le groupe-classe.</i>	Monde magistral	Monde scolaire

Tableau 1 : Les mondes d'éducation (selon Chatel, 1997, p. 24, modifié)

Dans le *monde scolaire*, on attend de tous les élèves qu'ils apprennent les règles ou le texte du savoir « exact »⁵, fidèle à la vulgate. Les principes d'évaluation sont relativement simples

⁴ Chatel parle d'identité générique ; identité collective nous paraît cependant plus approprié.

⁵ Les guillemets sont de Chatel.

puisqu'on peut facilement dire ce qui est juste ou faux par référence au savoir « exact ». L'enseignant maîtrise les dispositifs et les méthodes ; les élèves écoutent, s'exercent, répètent, apprennent. Dans ce monde, l'enseignant pense qu'il y a synchronie entre enseignement et apprentissage.

Dans le *monde pédagogique*, l'enseignant conçoit aussi le savoir comme savoir-substantif mais il prend en compte les particularités de chaque élève. L'évaluation repose sur les mêmes principes que dans le monde scolaire mais peut s'adapter aux caractéristiques des élèves (différenciation). Les élèves s'expriment durant l'enseignement et leur avis est réellement pris en compte ; l'enseignant est un médiateur qui met son savoir à disposition et qui est prêt à aider chacun en particulier. Au niveau du temps didactique, on considère, comme dans le monde scolaire, qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent.

Dans le *monde magistral*, les enseignants se représentent le savoir comme résultant d'une activité de l'apprenant. Dans une sorte de spectacle de la science en train de se construire, l'enseignant donne à voir sa relation personnelle aux connaissances et méthodes de sa discipline. Les élèves apprennent en l'imitant, ce qui nécessite un travail d'inférence important. Pour l'évaluation, il sera demandé à l'élève de problématiser une situation en faisant appel aux bonnes procédures, aux arguments cohérents ; l'enseignant jugera seul de sa qualité. Dans cette perspective, le temps d'enseignement ne fait qu'amorcer les apprentissages qui se feront dans la durée.

Dans le *monde didactique*, l'élève travaille à produire ses propres connaissances sur l'objet étudié ; le maître est à l'écoute de ses élèves et invente les situations formatrices auxquelles confronter les élèves. L'évaluation sera une réalisation singulière de l'élève portant sur l'activité de savoir attendue. On considère que le temps d'apprentissage sera celui de l'appropriation par l'élève de cette activité de savoir.

Au sujet de l'appellation de chaque catégorie, l'auteur précise : « ces mondes sont alternatifs, nous n'établissons pas d'ordre entre eux. Nous ne pensons pas l'un *a priori* meilleur que l'autre, ils sont le moyen pour nous d'analyser les situations effectives. » (Chatel, 1997, p. 25).

Ce que les Mondes d'éducation permettent de révéler

L'enquête de terrain a consisté en 6 entretiens semi-directifs ainsi qu'à la récolte des évaluations et de quelques cahiers d'élèves. Toutes les données récoltées (discours des enseignants, évaluations et cahiers d'élèves) sont considérées comme des traces de l'*action*. L'enjeu de l'analyse à l'aide des *mondes d'éducation* (Chatel, 1997) est de percevoir dans quel monde se situe l'action, et si l'action change de monde, quand et comment cela se réalise ainsi que par qui et pour quelle raison.

Nous avons constaté que *les actions décrites passent d'un monde à l'autre en s'enchaînant selon des logiques construites, cohérentes du point de vue de l'enseignant, et récurrentes dans les entretiens*. En étudiant ces mouvements, nous avons distingué trois logiques d'action différentes, logiques d'action que nous avons appelées bipolaire, triangulaire et didactique. Ces régularités attestent qu'au-delà d'une apparente diversité, il existe une convergence sur le fond, sur les dispositifs d'enseignement, sur les démarches et exercices proposés aux élèves, sur l'évaluation ; des habitudes disciplinaires sont donc bien établies dans l'enseignement de la géographie en 5-6P. Pour bien faire saisir au lecteur comment s'est déroulée l'analyse à l'aide des mondes d'éducation, nous nous permettons de développer un peu plus longuement l'analyse et d'illustrer les trois logiques.

La logique d'action bipolaire

Une première logique d'action se dégage nettement de trois entretiens. Elle est avant tout liée au traitement de la nomenclature. Ici, l'action se positionne en tension entre le monde pédagogique et le monde scolaire selon un mouvement précis.

« ... ce qu'ils vont réellement étudier, ici, c'est plus la nomenclature. [...] Là c'est eux qui recherchent, sur la carte de la Suisse. [...] Ça prend beaucoup de temps quand même, plusieurs leçons, quand on a vu les chaînes et les cours d'eau, les montagnes et ces cols ; ça prend du temps surtout parce que les élèves les recherchent eux-mêmes. Et puis au tableau on note ce qui est validé : voilà, c'est juste, on a trouvé, et puis après ils copient sur des feuilles comme ça, puis ensuite ils étudient ça et puis ils font un test ... »

Dans cette logique, l'action débute généralement dans *le monde pédagogique* par toute sorte d'activités pour « découvrir » la nomenclature, savoir-substantif par excellence. En se référant à diverses cartes ou documents, l'élève est généralement appelé à établir une liste de noms ou à compléter une carte muette. Le but est que chacun, à sa manière, se familiarise avec ces mots ou localisations en les manipulant, en les positionnant sur carte, en les organisant par rapport à ses repères personnels, en construisant des liens entre eux, etc.

Après un temps plus ou moins long consacré à ce jeu d'identification et d'appropriation où le tâtonnement individuel est de mise, l'action bascule dans le *monde scolaire* où il s'agit de mémoriser la nomenclature et de procéder à l'évaluation. Finies les particularités individuelles, balayées les références au vécu de chacun, puisque dans ce monde, seuls le mot ou la localisation corrects comptent, et cela pour tous les élèves de la même manière. La transition d'un monde à l'autre se déroule par une étape de validation ou d'*institutionnalisation*, moment où l'enseignant, par exemple, s'assure que les enfants ont relevé correctement les mots à apprendre. Ce dernier détail montre qu'une erreur dans le nom ou la localisation d'un objet est considérée différemment selon que l'on est dans le monde scolaire ou dans le monde pédagogique.

Simple et rodée, cette logique de travail est à tel point intériorisée par les enseignants et les élèves qu'il est difficile d'en sortir. En effet, dans le cadre d'une évaluation et pensant faire preuve de générosité, un enseignant décide au dernier moment d'autoriser le recours à la carte et l'annonce au début du travail des élèves. Ce faisant, il donne la possibilité de déplacer l'action évaluative dans un autre monde (mondes des savoirs-verbes). Il constate cependant avec surprise que les élèves ont très peu utilisé leur carte. Habités à la logique bipolaire, ceux-ci semblent préférer « jouer » leur évaluation dans le monde scolaire dont ils maîtrisent les tenants et aboutissants.

La logique d'action triangulaire

Plus globale et très fréquente (tous les enseignants la mettent en œuvre), la logique d'action triangulaire est utilisée pour traiter de *thèmes*⁶ tels que relief, climat, glacier, végétation, ville, etc. soit pour eux-mêmes, soit au travers de l'étude de *paysages*. Sur ces objets plus complexes que la nomenclature, l'action triangule. Elle démarre dans le *monde pédagogique* où l'enseignant va « chercher » les élèves en faisant un important travail d'explicitation du savoir, très proche d'eux. Ce travail d'éclaircissement l'amène à faire des raisonnements avec ses élèves et l'action se déplace alors temporairement en direction du *monde magistral* ou parfois aussi *didactique*. Finalement, après s'être rapproché des élèves, l'enseignant leur demande de « coller » aux savoirs qu'il veut leur faire acquérir et l'action passe ainsi dans le *monde scolaire* pour l'évaluation. Comme dans la logique précédente, ce passage se fait par *un jeu d'institutionnalisation* rôdé qui peut prendre différentes formes et

⁶ Les catégories thématiques ont été construites sur la base de ce que les enseignants évoquaient lorsqu'ils décrivaient leurs pratiques de géographie.

dont le produit est un savoir-substantif à mémoriser (vocabulaire spécifique, caractéristiques, raisons ou schémas explicatifs, etc.).

Une particularité : la phase d'explicitation

Cette logique se distingue de la logique bipolaire par la *phase d'explicitation* qui y tient un rôle primordial. Ce travail se fait *en commun*, par un jeu de question-réponse et d'explication, comme l'atteste cet enseignant qui travaille sur le paysage du Bas-Valais.

« ... on essaie de placer les choses et puis chacun apporte un peu ses expériences [...]. Après on est parti avec le livre et on a fait les lectures. On a essayé de comprendre ce qui se passait ; je leur ai amené des explications, parce que là, au niveau du relief, c'était assez délicat [...]. On a travaillé en commun oralement ; les élèves ont aussi dû discuter entre eux et puis après apporter des choses [...]. Et puis on lit ensemble ; en fait [...] ils ne les comprennent pas vraiment ces textes quand ils les lisent ; il n'y a que des petites choses qu'ils saisissent alors après il faut replacer les choses. Et puis au début on insiste aussi sur la carte, où c'est placé Monthey, oralement qu'est-ce qu'on peut dire... »

On voit que dans cette phase, l'enseignant va tout faire pour mettre le savoir à portée des élèves afin qu'ils puissent mieux se l'approprier : il le reformule, le met en relation avec ce qui est connu ou supposé connu, l'illustre par des documents de toutes sortes, l'exemplifie par le vécu, le modélise, etc. Mobilisant la relation personnelle que les élèves entretiennent avec l'objet étudié et sa localisation, s'arrêtant sur leurs difficultés et leurs questions particulières et désirant que chacun puisse comprendre, l'enseignant donne à l'apprenant une *identité individuelle*.

Pour ce qui est des savoirs en jeu, le travail de la phase d'explicitation porte le plus souvent sur des *savoirs-substantifs* ou, en d'autres termes, sur les connaissances qu'il faudra mémoriser. Elle se positionne donc avant tout dans le *monde pédagogique*, caractérisé par une atmosphère sympathique : les élèves se sentent concernés, ils participent et sont intéressés.

Cependant, selon la tournure que prend l'interaction, l'action de la phase d'explicitation peut aussi se déplacer dans les mondes des *savoirs-verbales*. En effet, tout en cherchant à leur faire comprendre des savoirs-substantifs, l'enseignant donne à voir aux élèves comment travailler sur les savoirs, comment soumettre textes, schémas et graphiques au questionnement, comment se montrer critique face à ceux-ci, comment résumer ou faire une synthèse, comment faire des comparaisons ou des liens entre les choses, comment problématiser une situation et en discuter, etc. Montrant ainsi la face cachée des connaissances qu'il donne à apprendre aux élèves, l'enseignant déplace alors l'action dans le *monde magistral*. Dans d'autres circonstances, il met les élèves au travail sur une activité individuelle qui leur demande d'observer, de comparer, d'établir des liens et d'émettre des hypothèses ; l'action se déroule alors dans le *monde didactique*. Un troisième cas de figure apparaît ; il s'agit d'un monde intermédiaire, que l'on pourrait appeler *magistro-didactique*, où l'enseignant s'appuie sur quelques élèves et leur demande de « faire le maître », c'est à dire d'exprimer à sa place un certain nombre d'idées ou de raisonnements plus complexes. Dans tous ces mondes, l'élève apprend par imitation progressive⁷, de façon différée, et son métier d'élève est assez difficile. Cependant, la plupart des enseignants disent vouloir favoriser le développement de ces savoir-faire ou d'un certain raisonnement géographique⁸.

⁷ Not (1987) rappelle que l'imitation n'est pas une simple reproduction par effet de miroir ; elle implique tout à la fois prise de conscience, analyse de ses propres actes, comparaison, critique, ajustement et vision globale de la conduite à réaliser.

⁸ Laurin (1998, p. 18) définit le raisonnement géographique comme une « habileté de mémorisation, d'observation ou de description doublée de capacités de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de jugement critique »

L'analyse des entretiens nous permet de conclure que la phase d'explicitation, cœur de la logique triangulaire, se décline sur les deux versants du savoir (savoir-substantif et savoir-verbe). Cette double dimension est peut-être la raison qui explique sa popularité ; à entendre la valeur que les enseignants lui confèrent, cette phase semble même constituer *tout l'art de la profession*, la suite n'étant finalement qu'un processus de certification. Plusieurs enseignants nous ont d'ailleurs fait part d'un réel plaisir à mener ce travail d'explicitation, à accompagner et soutenir les enfants dans leur découverte et compréhension du savoir, à se questionner et à raisonner ensemble sur le monde.

S'il ne fait aucun doute, selon les discours des enseignants, que les savoirs-verbes sont travaillés dans la phase d'explicitation, force est de constater qu'ils n'apparaissent ni dans les documents d'élève, ni dans les évaluations. Et les quelques exceptions observées confirment la règle, puisque les rares raisonnements qu'on y rencontre ont tellement été réifiés et figés dans le processus d'institutionnalisation qu'ils en deviennent des savoirs-substantifs. Prenons l'exemple d'une des questions d'évaluation analysées : « quelles sont les conditions pour avoir un glacier ? ». Apparemment, elle fait appel à la réflexion, mais on s'aperçoit bientôt que, par les deux lignes qui suivent la question, la réponse attendue comprend les deux éléments qui figurent dans le cahier des élèves, à savoir « de la neige » et « du froid ». Dans la logique triangulaire, les savoirs-verbes ne passent donc pas le seuil de l'institutionnalisation ; l'évaluation se joue toujours dans le monde scolaire.

Effets des élèves sur le déroulement de la logique triangulaire

Dans cette logique comme dans la logique bipolaire, les mouvements sont principalement imprimés par l'enseignant, qui garde la main mise sur l'action dans une sorte de *démarche frontale améliorée* et qui a des intentions claires : ramener progressivement l'action dans le monde scolaire. Cependant, les élèves peuvent aussi influencer le déroulement de la logique ou la contrecarrer.

Dans la phase d'explicitation, il est attendu de l'élève qu'il cherche à comprendre, interpelle le maître si quelque chose ne lui paraît pas clair, donne son idée ou son avis, etc. Mais il peut arriver que les élèves refusent d'entrer dans ce rôle qui relève du monde pédagogique et veulent placer directement l'action dans le monde scolaire, sachant pertinemment que c'est dans celui-ci qu'il leur faudra rendre compte du savoir. La logique risque alors le blocage :

« Cette année, ça marche bien parce que c'est une classe très active et qui participe. Il y a des années où c'est rude, où des moments t'en as marre de procéder comme ça ; tu aurais envie de donner la matière comme ça en disant « voilà comment ça se passe », parce que tu poses des questions et c'est toi qui réponds ».

La logique triangulaire peut aussi bloquer - ou du moins ne pas porter ses fruits - si les élèves ne parviennent pas à suivre les déplacements de l'action entre les mondes ou s'ils considèrent chacun d'eux de manière indépendante. C'est ce qui se passe pour certains élèves qui présentent des difficultés de mémorisation et qui, par conséquent, ont de mauvais résultats. En fait, on constate que lorsque l'enseignant procède à la phase d'explicitation et qu'il place l'action dans le monde pédagogique, il suspend volontairement la pression du monde scolaire et ses impératifs d'évaluation - ce qui contribue à la mise en place d'une atmosphère détendue - mais il conserve un certain nombre d'attentes fortes sur les savoirs et leur assimilation. Ces attentes échappent cependant à quelques élèves pour qui l'action conviviale qui se déroule dans le monde pédagogique ne représente qu'un jeu ou une causerie en soi. Lorsqu'ils préparent l'évaluation, ces élèves repartent à zéro ; leur travail de mémorisation est donc considérablement plus complexe que croient les enseignants. Ceux-ci, pensant qu'il suffit souvent de voir pour comprendre et d'écouter pour retenir, le considèrent comme relativement facile car en continuité avec la phase d'explicitation.

La logique didactique

Une autre régularité de pratique a pu être mise en évidence grâce aux entretiens. Cette logique d'action que quatre enseignants tentent de mettre en œuvre porte avant tout sur *l'analyse du paysage* telle que développée dans la méthodologie officielle (Mudry, 1989, 1993). Elle doit permettre à l'élève d'entreprendre une démarche d'analyse de paysage en allant rechercher les informations dans des documents de toutes sortes (cartes, photos, schémas, graphiques, etc.). Si cette recherche repose essentiellement sur les épaules de l'élève, le rôle de l'enseignant est de le mettre au travail et de l'accompagner dans sa démarche.

Du point de vue de son déroulement, cette logique s'en tient presque exclusivement au *monde didactique*. Elle intervient toujours à la suite d'un travail d'analyse de paysage réalisé à l'aide de la logique triangulaire. Ainsi, dans la logique didactique, les élèves sont invités à réaliser, individuellement et sur une nouvelle région, la démarche d'analyse qui avait été faite collectivement auparavant. Une mise en commun est ensuite nécessaire pour partager et confronter les analyses personnelles. Pour l'évaluation, l'élève doit entreprendre une démarche d'analyse sur un paysage qui n'a encore jamais été travaillé. Dans ce cas, ce ne sont pas les connaissances en tant que telles qui intéressent l'enseignant, mais la capacité des élèves à chercher des informations et surtout à raisonner sur celles-ci⁹. Prise comme telle, cette logique d'action qui se cantonne résolument au monde didactique présente une certaine cohérence interne qui en assure le bon fonctionnement et donne satisfaction à l'enseignant.

Mais les entretiens montrent que cette logique présente plusieurs difficultés majeures. Tout d'abord, le métier d'élève est particulièrement ardu vu qu'il s'agit de mettre en œuvre des savoirs-verbales rarement travaillés pour eux-mêmes. La manière dont un enseignant parle de certains élèves qui mentent (et obtiennent parfois) les réponses montre que ceux-ci préfèrent porter l'action dans le monde pédagogique, plus convivial, où il existe une « bonne » réponse que le maître finit toujours par donner. Ensuite, le monde didactique, basé sur le travail de l'élève qui avance à son rythme, présente le risque que l'activité ne puisse être achevée. Un enseignant illustre magnifiquement ce problème en montrant comment, de remédiation en remédiation, certains ne terminent jamais leur travail. La maîtrise des contenus (notamment en géographie humaine) est également une difficulté évoquée par certains enseignants qui peuvent se sentir désarçonnés par les questions que les élèves posent parfois dans ce genre de démarches ouvertes. Finalement, et c'est peut-être la difficulté majeure pour l'enseignant, le monde didactique ne se prête pas à l'évaluation sous sa forme habituelle ; ce qui s'y développe ne se laisse pas « écrire » comme des connaissances déclaratives ; la validation des acquis doit obligatoirement être pensée différemment.

Toutes ces raisons font qu'il est difficile, pour un enseignant, de maintenir l'action dans le monde didactique ; cette dernière a souvent tendance à se déplacer dans un autre monde. Ce genre de déplacement est précisément ce qui se passe pour trois des quatre enseignants : ils valident le travail effectué dans le monde didactique en utilisant les critères d'appréciation du monde scolaire. En fait, cela contribue à court-circuiter tout le travail effectué en amont car les élèves comprennent assez vite que les efforts et le travail qu'ils fournissent dans le monde didactique ne sera pas vraiment évalué ni valorisé. Ce genre de glissement apparaît chez les enseignants qui considèrent l'activité sur le paysage comme une façon originale de « découvrir » les connaissances à mémoriser. En vue de leur évaluation dans le monde scolaire, ils souhaitent que les résultats de la démarche soient soignés, corrects et semblables pour tous. Or, dans le monde didactique, les productions des élèves sont souvent très

⁹ On ne peut pas exclure que l'élève procède à des transferts ou des inférences à partir de démarches d'analyse déjà effectuées ; si cela était le cas, nous classerions aussi ces activités dans le monde didactique car, à notre sens, « transférer » ou « inférer » constituent des savoirs-verbales qui participent à la reconstruction des savoirs.

variables, tant en qualité qu'en quantité¹⁰, si bien que les enseignants concernés par ce glissement se déclarent peu satisfaits de la démarche d'analyse de paysage prônée par la méthodologie officielle.

Utilisation du concept des Mondes d'éducation dans la formation des enseignants

Comment une recherche didactique reposant sur le concept des Mondes d'éducation configure-t-elle les choix opérés dans la formation des enseignants ? Telle est la question que je me propose de débattre ici, en menant une réflexion sur mon travail de formateur. Il s'agit donc bien d'une étude de cas passablement subjective.

Premier constat : je n'ai pas transposé directement le concept des Mondes d'éducation dans mon cours. Même si j'en avais proposé l'idée dans la conclusion de mon mémoire, il ne me paraissait pas opportun de « faire entrer » les étudiants dans un modèle supplémentaire, qui s'ajouterait à tous ceux qui leur sont présentés dans leur formation. Par contre, en reprenant les cours, je m'aperçois que les préoccupations portées par les Mondes d'éducation (notamment la distinction entre savoirs-verbes et savoirs-substantifs) ont influencé l'organisation générale du cours, le choix de certaines tâches, la configuration des exigences de stage ou d'évaluation et, de manière général, le discours que je tiens aux étudiants. C'est en discutant tour à tour des trois parties du cours que j'aimerais montrer cela.

Encore une remarque avant de poursuivre. Dans l'exercice auquel je me livre actuellement, il m'est difficile de savoir ce que j'aurais proposé aux étudiants si je n'avais pas fait ce mémoire en Sciences de l'Education. Il est probable que j'aurais davantage partagé la représentation des étudiants qui veut qu'en didactique, on explique la bonne manière d'enseigner. La didactique que je propose dans mes cours est davantage polarisée sur l'étude des objets d'enseignement et de la manière dont ils sont négociés. Cette posture est probablement à mettre en relation avec le paradigme didactique dans lequel s'inscrit ma recherche, et plus précisément la théorie de l'*action* et sur laquelle repose les Mondes d'éducation.

Partie 1 : principes généraux à connaître en didactique

Cette partie du cours, qui se fait en collectif sur environ une dizaine d'heures, a pour but de poser les questions suivantes : en premier lieu, que faire apprendre aux élèves ? Dans un second temps, comment le faire apprendre ? L'architecture de cette partie est plutôt basée sur le triangle didactique (questionner tour à tour les différents aspects). Je peux identifier quelques endroits où les Mondes d'éducation ont pu m'influencer.

Tout d'abord, dans *les questions que nous nous posons autour des savoirs*. Au-delà des relations entre savoirs savants, savoirs populaires et savoirs scolaires, j'invite les étudiants à faire une lecture éclairée du plan d'études¹¹ en vigueur. Celui-ci se présente sous la forme d'un enchaînement entre finalités, objectifs généraux, thèmes de travail, objectifs plus précis listés dans un tableau en deux parties (« fondementum » et « à sensibiliser »). Une tendance présente tant chez les étudiants que chez certains enseignants est de lire ce plan d'études en ne

¹⁰ Dans la logique didactique qui donne à chaque élève une occasion de construire une analyse et de se mettre en situation de raisonnement, les productions individuelles constituent une « documentation » de l'activité intellectuelle engagée par chacun en particulier ; elles devraient donc être évaluées comme telle.

¹¹ Ce qui correspond aux Instructions Officielles en France.

regardant que le tableau, lecture qui renvoie à une vision de l'enseignement ne consistant qu'à transmettre des savoirs-substantifs. J'insiste donc durant le cours pour que le plan d'études soit lu dans son intégralité et que les thèmes et les objectifs détaillés soient inféodés aux finalités.

Quant on s'en réfère aux finalités, on constate que le plan d'études implique *le développement de savoirs-verbos* (expérimenter, observer, se questionner, faire des hypothèses, ...). Même si tous ne peuvent pas être découpés en micro-objets d'enseignement adaptés à des périodes de 45 minutes, j'aime les interpeller sur ce point. Je leur demande de parcourir un itinéraire délimité où sont cachés 20 objets qui n'ont rien à faire dans ce lieu. Ce petit exercice pratique permet de montrer que, d'une part, observer implique une représentation de ce qui est cherché (« quelque chose qui n'a rien à faire ici »), ou plus largement, une question, un angle d'attaque ou une grille d'observation et que, d'autre part, observer nécessite un réel travail de la part de l'élève, travail qui implique du temps et que l'enseignant doit être capable d'organiser.

La question du « comment » (question que privilégient les étudiants) est rapidement débattue en présentant quelques structurations de démarche, notamment une démarche de travail sur une situation (un aspect du thème, une question, un fait divers, etc.) impliquant un questionnement spontané (représentation, etc.), une structuration du questionnement débouchant sur une organisation du travail de recherche, une partie d'exploration (collective, en groupe, ou individuelle) suivie d'une partie de synthèse et de communication. De même est débattue *l'importance d'une évaluation en cohérence avec les objectifs*, donc évaluant autant les savoirs-verbos que les savoirs-substantifs.

Partie 2 : Mise en œuvre des principes en situation « artificielle »

Le but de cette partie est de faire expérimenter, entre étudiants, une situation d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc d'une situation « artificielle » tant les enjeux ne sont pas les mêmes qu'en classe primaire. L'important est qu'elle permette de débattre des mêmes questions didactiques que la partie 1 (quoi, comment) mais en insistant sur le fait que *la manière de construire et surtout de mener son enseignement permet d'atteindre les intentions qu'on se donne, mais peut également nous en faire dévier*. J'insiste bien sur ces deux niveaux que sont construire (avant l'action) et mener (pendant l'action). Cela nous renvoie à l'idée que l'action menée en classe ne peut être complètement prévisible, qu'elle est le fruit d'une négociation, idée qui sous-tend les Mondes d'éducation.

Concrètement, cette partie du cours se fait en collectif et s'étale sur une douzaine d'heures. A 5 ou 6 reprises durant le semestre, les étudiants construisent par groupe, à tour de rôle, une séance autour d'un thème et la font vivre à leurs collègues durant une heure ; ce qui a été vécu est ensuite débattu pendant la deuxième heure.

Ce dispositif me permet d'accompagner les étudiants dans la construction de leur séance (2 rencontres). Les situations de travail leur sont imposées ; en géographie, cela peut être « se questionner sur quartier » ou « un espace régional ». En plus d'une planification de la séance, il leur est exigé une formalisation de leurs intentions (ou de leurs choix) à l'aide d'un schéma posant de manière centrale les concepts à construire et, autour, les capacités transversales, les connaissances et les outils utilisés pour les construire (Hertig et Varcher, 2004). Le fait de remplir ce schéma pousse les étudiants à identifier et à déclarer les savoirs-verbos et les savoirs-substantifs en jeu.

Cependant, le principal intérêt de ce dispositif réside dans les débats qui sont menés après l'expérimentation pratique. *Deux grilles d'analyse* sont alors utilisées, l'une que j'appellerai *statique*, l'autre *dynamique*.

La grille statique permet d'étudier tour à tour les différents pôles du triangle didactique :

- **Elèves (étudiants participants)** : apprentissages réalisés ? difficultés ? obstacles conceptuels ? l'activité a-t-elle du sens ?
- **Savoir** : intentions et objectifs ? liens avec le plan d'études et les finalités ? panorama du champ conceptuel en jeu ?
- **Enseignant (3 étudiants)** : conception de leur rôle ? rapport au savoir ? justifications des choix effectués sur les savoirs et des modes de gestion adoptés ?
- **Activité, tâche** : types d'activité ? prise en compte des conceptions des élèves ? cohérence par rapport aux objectifs ? matériel et documents utilisés ?

Cette grille d'analyse est la plus facile d'accès pour les étudiants car elle segmente les questions. Elle permet de déclarer ce qui se jouait (ou voulait se jouer) dans l'expérimentation.

La grille dynamique repose sur le « contrat didactique » (je m'en réfère à une de ses reformulations à l'usage du public : Astolfi et al., 1997), notamment l'idée qu'en classe, *l'action est une tension* entre les intentions de l'enseignant et les « résistances » des élèves (notamment conceptuelles). Les questions que l'on se pose tournent autour de *la façon dont cette tension a évolué au travers de l'expérimentation vécue, notamment dans les interactions, les régulations, les mises en commun, l'institutionnalisation, l'évaluation*. Ce travail permet de comprendre la négociation qui s'est déroulée (*perspective d'analyse*) mais il aurait moins d'intérêt pour les futurs enseignants s'il n'était pas doublé d'une *perspective d'action* : comment faire évoluer cette tension dans le sens désiré, en jouant de tout ce qui est à sa disposition (aménagement des activités, retours faits aux élèves, consignes, dévolution, matériel, ...).

Partie 3 : Mise en œuvre des principes en situation de stage

Ce travail est individuel et se mène dans les classes de stage mais l'étudiant doit en rendre compte dans le cadre de l'évaluation de mon cours de didactique. Elle a pour but de pousser l'étudiant à mettre en acte certains principes travaillés dans le début du cours. Précisons que le stage intervient à la moitié du semestre, au moment où seuls deux expérimentations (cf. partie 2) ont été réalisées.

Sur le plan pratique, les étudiants, construisent et mènent une séquence de travail sur 3 à 4 heures dans des classes primaires ou enfantines. Le rôle de leur praticien-formateur (maître de stage) est de leur confier leur classe et éventuellement de leur prodiguer quelques conseils¹². Il est de la responsabilité de l'étudiant de réaliser les travaux attendus. L'activité demandée questionne les mêmes points que la partie 2, à savoir le « quoi » et le « comment ». Les exigences que j'ai posées pour cet exercice de stage orientent sur *la prise en compte des savoirs-verbales dans les intentions* (avant) et sur l'analyse de l'action qui s'est déroulée en classe afin de vérifier si elle permet effectivement de *réaliser les intentions de départ* (en récoltant des traces de tout type : réflexions d'élèves, textes, schémas, tableaux construits en commun, etc.). On est donc toujours dans l'idée que l'action qui se déroule en classe est une négociation.

¹² Ces conseils peuvent aller à l'encontre de ce que je propose d'essayer puisque les praticiens peinent à maintenir l'action sur les savoirs-verbales jusqu'à l'institutionnalisation et à l'évaluation (cf. ci-dessus, résultats du mémoire).

Quelques réflexions sur l'utilisation des concepts de didactiques dans la formation des enseignants

Au-delà de la description de mon cours de Didactique et de la manière dont les questions portées par le concept des Mondes de l'Éducation y ont été prises en charge, il paraît intéressant d'alimenter la discussion sur l'articulation entre les recherches et les pratiques de formation d'enseignant (décontextualisation, recontextualisation, etc).

Les concepts didactiques que j'ai en partie « transposés » (avec toutes les prudenances relatives à l'auto-analyse entreprise) dans mon cours sont le *Contrat didactique* et la *Transposition didactique* (références explicites) ainsi que *les Mondes d'éducation* (constituant une trame à toute la construction du cours, voir ci-dessus).

Pour ce qui est de l'intérêt d'une utilisation des concepts de didactique dans la formation des enseignants, je signalerai deux points majeurs. Les *concepts centrés sur l'action* (Monde d'éducation, Contrat didactique) permettent de :

- débattre du *déroulement de l'action dans une séquence d'enseignement apprentissage* et de *ce qui est construit pas les élèves* en allant au-delà de l'analyse de sens commun (« les élèves ont bien aimés, ils étaient intéressés »),
- de *saisir l'action dans sa dynamique*, donc autrement que par l'analyse séparée des acteurs en jeu (Savoir, Elèves, Enseignant, Activité), ce qui est souvent le plus pertinent, tant on sait que le tout est plus que la somme des parties.

Dans la perspective de la pratique réflexive, paradigme de base de la formation des enseignants dans les HEP, ces concepts didactiques centrés sur l'action présentent l'intérêt de donner un horizon de questionnement autour de *la négociation qui se déroule au travers de l'activité de classe* entre savoir, élève et enseignant.

Vu leur pertinence pour l'analyse et la conduite des pratiques d'enseignement, il semble utile d'intégrer des concepts de didactiques issus des récentes recherches dans la formation des enseignants. Cependant, on ne pourrait conclure aussi rapidement, sans s'interroger sur la manière dont le formateur et les étudiants (dans leurs situations respectives) s'approprient ces concepts et sur l'usage qu'ils en font.

Pour ce qui est du formateur, les écueils sont assez importants. Il y a notamment le fait que les concepts de didactiques sont peu stabilisés sur le plan théorique. Renvoyant à des champs conceptuels en cours de définition, leur formulation est souvent faite en des termes hermétiques. Se pose alors les problèmes de leur communication aux étudiants en des termes compréhensibles, de leur articulation par rapport aux autres modèles utilisés en formation des enseignants, ou de leur choix parmi tous les concepts de didactique (concepts construits en math, en français, en sciences sociales, etc. sachant qu'ils ne sont pas réductibles ; concepts de micro ou de macro-didactique ; etc.).

Il en va de même pour leur opérationnalisation dans une analyse de pratique, opérationnalisation qui requiert, en plus de la *maîtrise du champ conceptuel qui y est lié*, une *bonne compétence d'analyse* tant chez le formateur que chez les étudiants.

De fait, les concepts de didactiques utilisés en formation des enseignants doivent être soigneusement présentés par le formateur et *reconstruits* par les étudiants, au travers de l'analyse de situations vécues, de vidéos, de protocoles, etc., ce qui permettra également d'attester de leur pertinence pour parler des situations d'enseignement/apprentissage. Cela

implique d'y consacrer du temps, temps qui est limité dans la formation en didactique telle qu'elle est pensée dans notre institution.

En plus de toutes les difficultés listées ci-dessus et qui se posent autant pour le formateur que pour les étudiants, on peut encore relever certaines résistances qui sont propres à ces derniers. Les concepts de didactiques sont intrinsèquement « constructivistes » et ils entrent en conflit à la fois avec une représentation « transmissive » de l'enseignement très en vogue chez les débutants et avec une représentation de la formation en didactique comme donnant la bonne manière d'enseigner. De nombreux étudiants peinent donc à s'en emparer ; sans pertinence à leurs yeux, ces concepts n'ont pas de prise sur eux, d'autant plus qu'ils doivent investir beaucoup de temps pour les maîtriser et les opérationnaliser.

Enfin, et pour être aussi complet que possible dans notre analyse, identifions quelques effets pervers. Dans une formation utilisant les concepts didactiques, les étudiants qui jouent le jeu sans trop s'investir risquent de tomber dans un *verbiage stérile* où ils reprennent les « mots » sans les « habiter », de façon à sauver les apparences mais sans parvenir à dégager davantage d'intelligibilité sur les situations analysées. Par contre, pour ceux qui entrent vraiment dans ce questionnement, se pose un risque qui peut devenir plus préjudiciable : la *paralysie dans l'action*. En effet, se rendant soudainement compte de tout ce qu'implique chacun de leurs faits et gestes d'enseignant, certains étudiants n'arrivent plus à enseigner ; ils ne sont plus capables de spontanéité dans l'action, car il ne parviennent pas à distinguer l'étape d'analyse de l'étape d'action.

En conclusion de cette analyse, je réaffirme la pertinence d'une utilisation de quelques concepts construits par les récentes recherches de didactiques, dans la mesure où ils permettent aux futurs enseignants de déplacer leur questionnement sur ce qu'apprend l'élève plutôt que de rester centré sur ce que fait l'enseignant. Par contre, face aux difficultés posées par leur appropriation en formation, je reste convaincu d'une nécessaire « transposition » (forcément déformante, simplificatrice) de quelques concepts, si possible *ceux permettant l'analyse de l'action en train de se faire*. Ils pourraient ainsi avantageusement devenir des piliers de la pratique réflexive.

Références bibliographiques

Akkari, A.-J et Rudaz, S. (2005) Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ? (éditorial). Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 2/2005.

Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. De Boeck : Paris-Bruxelles.

Audigier, F. (1996). La didactique comme oignon. *Educations*, 1, 34-38.

Di Giacomo, F. (2005). *Les pratiques effectives d'enseignement de l'histoire au secondaire I. La construction de l'objet enseigné en histoire : analyse du travail de l'enseignant en classe sur les crises des années '30*. Mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Fierz, S. (2002). *La géographie au primaire : quoi ? pourquoi ? Entretiens avec 6 enseignants valaisans de 5-6^{ème} primaire*. Mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Fierz, S. (2004). *Des enseignants du primaire parlent de la géographie et de son enseignement*. Revue Suisse des Sciences de l'Education, 26 (3/2004).

Hertig, P. & Varcher, P. (2004). *Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire*. Groupe de Travail Didactique de la Géographie (GDGg), Dokument Nr 7, Bern.