



---

## Former les enseignants à l'analyse didactique. Un cas en histoire

Sylvain Doussot

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/5503>

DOI : [10.4000/ripes.5503](https://doi.org/10.4000/ripes.5503)

ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Sylvain Doussot, « Former les enseignants à l'analyse didactique. Un cas en histoire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 40(1) | 2024, mis en ligne le 26 mars 2024, consulté le 02 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/5503> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.5503>

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 avril 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Former les enseignants à l'analyse didactique. Un cas en histoire

Sylvain Doussot

---

## 1. Introduction

- 1 L'approche didactique des phénomènes d'enseignement-apprentissage postule que ces derniers ne peuvent être appréhendés qu'en construisant des objets de recherche de nature épistémologique : on ne peut comprendre ces phénomènes si l'on fait abstraction de leur matière première, les savoirs, et les disciplines dans lesquels ces derniers prennent sens. L'analyse présentée met en œuvre ce postulat de recherche en « didactique de la formation », dans le cas de la formation initiale de professeurs d'histoire-géographie à l'analyse didactique (dans la discipline histoire). Une première section présente les choix et les enjeux d'une telle approche, et sa double nature didactique. On y argumente en particulier l'identification d'un « obstacle épistémologique » (Bachelard, 1938) – entendu comme une connaissance d'expérience, économique et efficace pour expliquer certains phénomènes, qui fait obstacle au développement de connaissances alternatives – dans les représentations des situations d'enseignement-apprentissage des étudiants futurs enseignants. Cet obstacle épistémologique empêche le questionnement de la relation entre les savoirs enseignés et les interactions entre le professeur et les élèves en les considérant séparément. Cette caractérisation de l'obstacle renvoie à l'appréhension didactique de la situation de formation comme l'articulation nécessaire entre les trois pôles du système didactique de la formation, constitué des savoirs visés (le système didactique de l'enseignement de l'histoire scolaire), des savoirs mis en jeu par les étudiants (la séparation variable des éléments du système didactique) et des savoirs mis en jeu par le dispositif de formation.
- 2 Le cas d'une étudiante dans un dispositif de formation à l'analyse didactique par la recherche se révèle heuristique et fournit la matière empirique à l'analyse proposée. La description de son activité au fil de son travail de recherche pendant une année de master montre qu'elle parvient, et c'est exceptionnel, à un processus de mise au travail

réflexif de l'obstacle épistémologique en question, à propos de l'enseignement-apprentissage de la critique historique pour ses élèves de lycée. Cette exceptionnalité n'est pas explicable par celle de l'étudiante, qui ne présente pas de caractéristiques particulières par rapport à ses camarades. Il faut donc, au-delà de la description du processus de conceptualisation didactique que constitue ce travail de l'obstacle (section 2), chercher à rendre raison de ce qui rend possible ce cheminement (section 3), c'est-à-dire d'où vient qu'il « fait cas » (Passeron et Revel, 2005). Autrement dit, à quelles conditions cette étudiante parvient-elle, au cours de son année d'initiation à la recherche, à développer des capacités d'analyse didactique de sa propre activité d'enseignante en stage? L'objectif est de décrire le fonctionnement d'un dispositif de formation long, dans le détail des articulations qui s'opèrent entre les connaissances pédagogiques de l'étudiante, les savoirs didactiques du formateur et les analyses des situations de stages qui sont en jeu dans leurs interactions.

- 3 Nous identifions en particulier dans son parcours de formation l'importance des activités de comparaison qu'elle opère entre trois situations qu'elle prend successivement pour objet sous la conduite de son formateur-directeur de recherche. Nous établissons que ces activités comparatives valent parce qu'elles se rapprochent nettement d'un processus de « comparaison continue », au sens de Glaser et Strauss (1967), qui rend possible son travail de théorisation didactique « ancrée » dans ses expériences de stage. Théorisation locale, mais cadrée et légitimée par le formateur-chercheur sous l'angle de la construction progressive d'un problème didactique et des outils conceptuels pour le traiter.

## **2. Une étude de cas en « didactique de la formation » (à la didactique de l'histoire)**

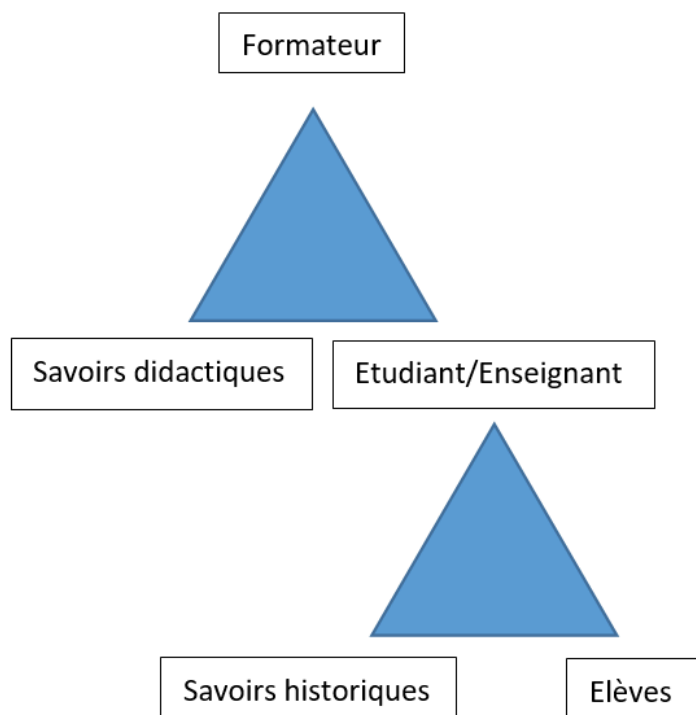
### **2.1. Un module de formation « par la recherche » à l'analyse didactique (histoire)**

- 4 Dans le cadre de la formation des enseignants du secondaire en France (masters MEEF – métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) un séminaire réunit cinq étudiants au cours de la deuxième année de master. Il vise à les former à l'analyse didactique des situations d'enseignement-apprentissage en histoire et géographie par la production de recherches aboutissant à un mémoire et une soutenance, et appuyées sur l'observation et l'analyse de situations de stage.
- 5 L'activité et les productions de ce module constituent la base empirique de l'étude proposée, dans une perspective didactique. Celle-ci s'intéresse au système didactique en jeu dans la situation : les étudiants et leurs productions (orales, écrites), le dispositif de formation conçu et mis en œuvre par le formateur (qui est aussi le chercheur auteur de ce texte) et les savoirs et compétences visés (des concepts et démarches d'analyse didactique de situations d'enseignement-apprentissage de l'histoire). Il ne s'agit pas ici d'évaluer ce dispositif de formation, mais plutôt d'observer et d'analyser ce qu'en fait une des étudiantes du groupe afin de dégager de ce cas singulier des conditions didactiques favorables à une formation à l'analyse didactique. Un tel objet de recherche réclame une évaluation des apprentissages didactiques de l'étudiante fondée sur le rapport – ou plutôt l'évolution du rapport – entre les analyses empiriques de situations de classe qu'elle réalise dans le cadre de ce dispositif, et le fonctionnement

des savoirs et compétences de référence (la discipline de recherche « didactique de l'histoire »).

- 6 Pour s'engager sur cette voie il faut d'emblée alerter le lecteur d'un risque de confusion. Les analyses didactiques proposées dans la suite sont toujours simultanément à trois niveaux : cette étude en didactique de la formation porte sur (1) le développement de la capacité des étudiants à analyser didactiquement (2) les situations d'enseignement-apprentissage en histoire scolaire (3) destinées à l'apprentissage disciplinaire des élèves. Ce qu'on peut représenter par l'enchâssement de deux systèmes didactiques, symbolisés traditionnellement par des triangles.

Figure 1. Double système didactique en jeu (d'après Terzidis, 2020, p. 4)



## 2.2. Analyse didactique en termes de construction de problèmes par l'enseignante

- 7 C'est le fonctionnement scientifique des savoirs didactiques qui cadre théoriquement nos analyses, par le moyen d'une modélisation en termes de construction de problèmes<sup>1</sup> : la production de savoir fondamental, pour le sujet individuel comme pour le sujet collectif de la science (Bourdieu, 2001), se fait par rupture avec les savoirs déjà-là, qui font obstacles, au sens de Bachelard (1938), à leur re-conceptualisation. Rupture opérée par identification et (re)construction d'un problème qui permet l'exploration du champ des solutions possibles, seul à même de mettre en question le savoir déjà-là en dégageant les conditions de possibilité d'explications alternatives. Cette modélisation sert de référence parce qu'on postule l'analogie entre production de savoir et apprentissage. On pourrait inverser les termes habituels pour illustrer ce rapport analogique : les savants *s'enseignent* les uns les autres au sein de leur communauté

(Fabiani, 2006; Seixas, 1993), et les étudiants *construisent* leurs savoirs. Sur cette base on fait l'hypothèse que si l'étudiante construit des problèmes didactiques elle apprend les concepts correspondants.

- 8 Le processus de problématisation didactique repose sur des opérations qu'il s'agit alors de repérer dans le corpus, dans les interactions entre le formateur et l'étudiante. La première de ces opérations, suscitée par le formateur, consiste à faire produire par l'étudiante ses propres explications de ce qui se produit en stage, sans imposer de savoir théorique étranger à ses connaissances pédagogiques. Ensuite, l'étudiante doit confronter ses explications aux données qu'elle produit sur l'apprentissage de ses élèves, données susceptibles de contredire ses première analyse, et ainsi conduire au besoin de concepts explicatifs alternatifs.

### 2.3. Un obstacle épistémologique majeur à la formation au regard didactique

- 9 Pour Chevallard (1991) la question des obstacles professionnels à l'analyse didactique peut être abordée par le biais du concept de transposition didactique, c'est-à-dire selon l'idée que la situation pédagogique a des effets sur les savoirs qui sont transformés, en quelque sorte dénaturés, par rapport aux savoirs savants, et que ces transformations sont en général négligées dans leurs effets. Cette idée de transformation radicale du savoir « s'affirme d'abord comme violence faite à l'intégrité de l'acte d'enseignement, dont il brouille l'identité dans une interrogation à quoi l'enseignant ne peut a priori répondre qu'en refusant de l'entendre » (p. 16). L'enseignant serait donc dans une « vitale dénégation » (Chevallard, 1991, p. 16) de l'écart entre savoir enseigné et savoir savant.
- 10 Ce constat se décline pour les étudiants en formation par une dichotomie radicale entre les savoirs et les interactions entre le professeur et les élèves (Doussot, 2017a, 2017b; Levisohn, 2008; Pace, 2004; Seixas, 1999). D'un côté les savoirs historiques sont considérés comme identiques en nature, même s'ils peuvent différer sur la forme (selon un processus de simplification ou d'adaptation, et non de transformation). Ils ne seraient pas dépendants des situations et contextes parce que l'enseignant serait le garant d'une continuité entre le fonctionnement du savoir en situation scolaire et en situation scientifique. D'un autre côté les interactions « pédagogiques » fonctionneraient indépendamment des difficultés des élèves avec ces savoirs. De fait, le système didactique est vu par les étudiants comme dual alors que le regard didactique – objectif de la formation analysée ici – cherche au contraire à tenir systématiquement les trois pôles du triangle en rapportant les interactions aux savoirs en jeu.
- 11 L'obstacle épistémologique ainsi défini, qui provient de l'habitude professionnelle de considérer qu'il y a continuité entre savoir savant et savoir scolaire, est visible dans le cas de l'étudiante E. Elle est en formation et en stage de pratique professionnelle en pleine responsabilité la moitié du temps, et nous la suivons ici pendant la durée de son année universitaire dans son activité de professeure (le formateur va l'observer deux fois, elle participe à l'ensemble des séminaires du module de formation, elle rédige un mémoire en communiquant régulièrement par écrit avec le formateur<sup>2</sup>). Voici un premier élément de corpus qui montre que E s'inscrit initialement de manière tout à fait habituelle dans la dichotomie évoquée précédemment.

Tableau1. Extrait de l'entretien après observation de séance, novembre (F est le formateur).

18	F	bon mais si on compare non plus à leur vie de futur citoyen ou de citoyen, mais au travail en histoire. Pourquoi est-ce qu'on a intérêt à faire ça en histoire?
19	E	et ben... [hésitante] tout ce qui est présentation, identification du document
20	F	oui mais ça sert à quoi pour un historien, ça sert à quoi?
21	E	et bien ça, le sens d'un document et puis puis c'est sa portée historique
22	F	mais ils s'en servent comment les historiens, c'est ça ma question?
23	E	Ah, ils s'en servent comment. Mais je ne sais pas
24	F	vous savez un peu, non, comment ils s'en servent les historiens de la critique externe du document?
25	E	comment les historiens ils s'en servent, oui. Mais après... mais on est dans le cas d'une classe là
26	F	oui mais on fait de l'histoire
27	E	oui mais on ne forme pas des futurs historiens non plus
28	F	oui mais on fait de l'histoire
29	E	oui oui on fait de l'histoire

- 12 La question de l'utilité « en histoire » (c'est-à-dire ici chez « les historiens ») du savoir méthodologique – la méthode critique des historiens nous y revenons ensuite – auquel E entraîne ses élèves sur un document conduit à l'incompréhension de E (tour de parole [tdp] 25) : pourquoi comparer la discipline des historiens et celle de l'école? Pour E le savoir en jeu n'a pas à être questionné, notamment dans son rapport au savoir de référence; ce qui sous-entend que ce qui pose problème c'est seulement « comment » l'enseigner (comme le confirme le reste de cet entretien). La résistance qu'elle montre illustre la dénégation évoquée par Chevillard (1991) : pour E la situation qu'elle a mise en œuvre ne modifie pas la nature du savoir et ce n'est pas un problème pertinent à discuter. Le fait que le sens scolaire de ce savoir dans la situation proposée aux élèves s'écarte de son sens scientifique (comme cherche à l'évoquer F dans l'extrait) ne l'intéresse pas. Cet écart de sens transforme pourtant radicalement la nature de ce savoir épistémologique : son sens scolaire se réduit ici à une procédure à appliquer (d'abord faire une description externe du document – ce qu'il est : son auteur, sa date, etc. – puis une description interne – ce qu'il dit) qui sépare l'analyse documentaire (le texte de Tacite) de l'analyse de l'explication de l'événement passé (l'extension de la citoyenneté dans l'Empire romain). Au contraire son sens scientifique rapporte ce que dit le document à sa nature et, simultanément, aux explications possibles de l'événement.
- 13 C'est cet écart qui va être travaillé ensuite par E tout le long de ce module de formation par la recherche. Travail exceptionnel qui institue l'exemple de E en cas.

## 2.4. L'expérience scolaire de l'étudiante contre la spécificité du regard didactique

- 14 Les étudiants du groupe étudiés sont des professeurs débutants mais sont paradoxalement extrêmement expérimentés. Leur expérience massive de l'école se décline notamment en une expérience positive et longue de la discipline scolaire histoire. E est en quelque sorte parmi les meilleurs élèves de l'histoire scolaire puisqu'elle a réussi le concours de recrutement l'année précédente, concours organisé sur des épreuves scolaires très éloignées du travail de recherche en histoire dont le savoir critique en jeu dans le cas étudié ici est un élément essentiel. Cette expérience forte leur donne déjà des outils d'interprétation des situations de stage : comme l'évoque Barbier (2008), ils sont toujours déjà « en recherche » parce qu'ils s'appuient sur leur expérience scolaire d'élèves et d'étudiants. La situation de formation par la recherche ne les déstabilise pas, ne pose pas problème en elle-même parce qu'il n'est pas simple pour eux de différencier cette activité quotidienne de mise en relation de faits et d'idées pédagogiques d'une démarche de recherche scientifique, inscrite dans des cadres disciplinaires et théoriques explicites. Autrement dit l'obstacle épistémologique de la dichotomie doit son efficacité à l'invisibilité de la différence entre le travail de recherche scientifique (didactique) et le travail quotidien de l'enseignant réfléchissant à ce qui se produit dans ses classes.
- 15 Orange (2006) spécifie cette difficulté de formation pour l'analyse didactique. L'impossibilité d'accéder directement aux apprentissages – qui se logent dans la tête des élèves – suppose une interprétation des traces de l'activité par l'enseignant et donc un cadre d'analyse. Dans les situations de pratique, ce cadre est implicite, par opposition avec les situations de recherche qui mettent en jeu plus ou moins explicitement leur cadre d'analyse. Plus précisément, la théorisation est une des actions de recherche qui traite pour eux-mêmes les concepts et cadres, alors que dans la pratique d'un métier l'accent est généralement mis sur l'action et la résolution de problème (Barbier, 2008). C'est la différence entre recherche de solution et recherche de savoirs. L'incompréhension de E envers la question de F signale que la question de la relation du sens de l'activité des élèves avec le sens scientifique n'a pas lieu de se poser habituellement dans les pratiques de classe et de conception des séances. Ce qui compte c'est la solution pédagogique pour mettre en jeu ce savoir.
- 16 Pour le métier d'enseignant cette difficulté est renforcée par la dualité de l'activité qui présente « une dimension de conception et une dimension d'exécution » (Fabre, 2007, p. 70). La première fait du professeur un chercheur-concepteur par fonction. Mais quelle norme peut permettre au professeur d'évaluer la pertinence de sa préparation de cours? Car « l'enseignement est un métier où la définition des tâches reste floue (Barrère, 2003). Il existe bien des programmes, des instructions, voire des référentiels. Mais la normativité ne descend pas jusqu'aux leçons types » (Fabre, 2007, p. 71). Cette absence de norme risque, précise Fabre (2007), de conduire l'enseignant à « décrire minutieusement l'activité en oubliant sa signification » (p. 71). Autrement dit de ne pas questionner les effets des dispositifs pédagogiques conçus et mis en œuvre sur l'apprentissage des savoirs visés.
- 17 La perspective didactique qui préside à notre dispositif de formation prend acte de ce fonctionnement habituel des enseignants pour engager les étudiants vers une

normativité épistémologique seule à même de piloter l'analyse des interactions professeur/élèves en prenant en compte les savoirs visés. Elle le fait sous l'angle de la recherche, c'est-à-dire d'une confrontation entre des faits didactiques et des idées explicatives, soumise au cadrage épistémologique sur le fonctionnement des savoirs historiques.

## 2.5. Poser le problème : l'échec d'une solution pédagogique et de sa justification « professionnelle »

- 18 Si dans la section précédente nous avons montré que E est tout à fait représentative des enseignants débutants en histoire-géographie s'agissant de ses conceptions pédagogiques et de son épistémologie de l'histoire scolaire, il en va autrement de son parcours de formation dans le module que l'on propose d'analyser, qui la mène rapidement à poser un problème professionnel sous la forme d'un problème didactique. C'est-à-dire de se retrouver dans une situation de rupture avec ses habitudes pédagogiques et d'analyse : « Cette difficulté à présenter un document en histoire en classe de seconde, pratique qui, je le répète, est quotidienne en cours d'histoire depuis le cycle 2 pose finalement la question des limites de cette pratique "rituelle" en histoire et ouvre vers un problème didactique. Aux dires de ma tutrice terrain [enseignante de son établissement], cette pratique n'est toujours pas acquise pour beaucoup en terminale. Pourquoi cette difficulté? » (mémoire du 8 janvier).
- 19 Elle questionne ici la pertinence de l'entraînement à la critique historique qu'elle a proposé à ses élèves en pointant qu'ils s'y entraînent depuis des années sans amélioration. Le problème se formule donc pour elle comme l'échec du modèle pédagogique de l'entraînement : les enseignants ont beau leur faire jouer le jeu de la critique disciplinaire tout au long de leur scolarité, les élèves n'améliorent pas leurs performances. Elle attribue cet échec à la difficulté des élèves à comprendre le savoir : « je suis vraiment étonnée de la confusion pour eux dans cet exercice » (E, entretien, tdp 4<sup>3</sup>). Pour elle, ils ne peuvent pas s'entraîner parce qu'ils n'ont pas compris la règle du jeu. Le problème professionnel se pose alors comme une aporie : on ne peut rien enseigner d'autre que le savoir savant, mais même quand on l'enseigne pendant des années, ils ne le maîtrisent pas.
- 20 Ce deuxième terme de l'aporie incite à penser que la communauté des enseignants d'histoire n'a pas de bonne solution. Ce point est important en ce qu'il renvoie à la défiance forte des étudiants envers les approches didactiques en formation, parce qu'ils les rapportent à leur absence dans le monde de la pratique. Si aucun enseignant d'histoire n'a de solution et fait ce constat d'échec, alors une approche de recherche didactique peut avoir de l'intérêt aux yeux de E. On identifie là une condition socio-institutionnelle à la position d'un problème d'ordre didactique en formation.

## 3. Problématisation et conceptualisation didactiques ancrées dans l'expérience de classe

- 21 L'identification que l'on vient d'opérer du problème professionnel repose sur les traces d'une première situation analysée par E au cours de son travail dans ce module. Ce cas –



situation d'enseignement analysée – est le premier d'une série de trois cas fortement reliés entre eux dans son mémoire.

### 3.1. Un premier cas d'analyse piloté par le formateur et ancré dans la pratique de l'étudiante

- 22 Au cours de l'entretien, et dans le compte-rendu qui en est fait par le formateur, des explications et des solutions au problème identifié par E sont mises en discussion qui s'appuient sur des concepts didactiques que souhaite introduire le formateur. Nous l'avons vu, il pointe la mise en tension critique nécessaire entre descriptions externe et interne du document, et la manière dont elle remet en question les représentations initiales des élèves sur l'événement passé en jeu. Le problème est également construit sur l'observation et les données didactiques recueillies lors de la séance de classe. Celle-ci est une étude documentaire classique en classe d'histoire : un document (texte de Tacite sur un discours de l'empereur Claude au Sénat sur l'extension de la citoyenneté) accompagné d'une série de questions, la première demandant de présenter le document comme une sorte de « critique externe », les suivantes questionnant le sens de ce que dit Tacite, sans référer explicitement aux réponses à la première question ni à un problème historique explicite.
- 23 L'entretien, on peut le comprendre du fait de son caractère oral, ne permet pas à l'étudiante de faire immédiatement le tri dans les questions, explications et solutions alternatives échangées. Cependant à l'issue de l'entretien E demande à F l'enregistrement audio des échanges. Surtout en fin d'entretien elle manifeste son intérêt pour des solutions alternatives « concrètes » dans la perspective de réaliser, la semaine suivante, la même séance avec un autre groupe d'élèves.

Tableau 2. Extrait de l'entretien (1<sup>er</sup> cas), novembre

219	F	[il faut vous demander] qu'est-ce que je pourrais faire comme type de questions qui leur permettrait de poser ce qu'ils savent, et qu'on mettrait ensuite au travail?
220	E	OK
221	F	Voilà, je m'arrête... sinon vous allez être en retard.
222	E	Non, mais en même temps, il y a un élément intéressant c'est que... il faut que je le fasse dans une autre classe... enfin je ne l'ai pas fait encore dans toutes mes classes ça, donc je peux peut-être éventuellement modifier le document...

- 24 En remontant le fil de l'entretien dans sa transcription on voit apparaître nombre de demandes d'ancrage des analyses dans les situations effectives de classe. E réclame d'emblée, face au problème professionnel qu'elle identifie, une solution alternative que lui fournirait son formateur : « mais est-ce que c'est pas faisable une fois qu'on ait des exemples aussi enfin des... enfin je sais pas, que vous me donniez un jour éventuellement une démarche de ce type là pour... » (entretien, tdp 175). Elle réclame déjà avant que le formateur illustre ses analyses : au tdp 42 : « mais vous auriez vu quel type de question en plus là, pour aider, pour apporter cette dimension? »; et après au tdp 131 : « c'est bien, on en [un conseil pratique] a besoin aussi »; ensuite au tdp 197 : «

non [pas un modèle] mais un exemple ». On le constate, elle ne réclame pas une règle à appliquer – c'est au contraire ce qu'elle considère comme insuffisant : elle manifeste systématiquement des réticences lors des interventions du formateur qui relèvent de règles à appliquer – mais un *exemple* de démarche illustrant la règle par une application.

### 3.2. Un deuxième cas étoffé : analyse *a priori*, mise en œuvre et analyse *a posteriori*

- 25 C'est donc assez logiquement qu'elle se projette dans une deuxième version de sa séance analysée avec F. Nous avons des traces de son travail de conception dans les différentes versions de son mémoire. Ce deuxième cas se fonde directement sur certaines dimensions explicatives didactiques tirées de l'entretien et/ou du rapport de visite liés au premier cas. Elle va d'abord chercher des références épistémologiques et didactiques pour juxtaposer les deux concepts qui structurent sa reprise critique de la première séance, et qui correspondent aux enjeux épistémologiques de la discipline historique évoqués en entretien : d'une part, explique-t-elle, il faut faire faire aux élèves la critique du document en deux temps (externe/interne) mais cela nécessite des connaissances que les élèves n'ont pas (mémoire, p. 14); « autre élément », ajoute-t-elle, tout travail d'interprétation commence par les questions de l'historien (mémoire, p. 15). Sur la base de cette analyse elle décide de « retravailler le questionnaire » initialement proposé aux élèves (premier cas), sur le même texte de Tacite. Autrement dit, le contenu empirique de la deuxième situation de classe varie peu par rapport à la première. En reconstruisant ainsi le dispositif, c'est-à-dire un nouveau scénario *a priori* qui tienne compte des analyses critiques menées sur la première séance, elle manipule ces catégories didactiques autour de la transposition de la critique historique : « la première question a pour but de décrire l'évènement historique en question et de tenter de l'interpréter avant, au moyen de la deuxième question, de remettre en cause les réponses produites dans la première question. Il s'agit en effet d'un évènement historique interprété par un auteur. Il s'agit donc de travailler les compétences liées à l'identification d'un document et à sa critique : leur faire distinguer le temps de l'évènement de celui de sa reconstruction sous forme de récit. » (mémoire, p. 16).
- 26 Pour elle, à ce stade, les élèves peuvent revenir sur leur interprétation de l'évènement (l'extension de la citoyenneté) s'ils la formulent puis la remettent en cause par la prise en compte de la critique externe du document. On voit directement l'effet de la première analyse sur cette conception. Cependant, l'analyse des documents de travail conçus pour les élèves montre que ces objectifs théoriques ne sont pas tout à fait opérationnalisés dans le dispositif qu'elle construit.

Figure 2. La consigne de la deuxième version de la séance sur Tacite

1. De quoi parle-t-on ? Quand débattent-ils ? Pourquoi ne sont-ils pas d'accord entre eux ?

2. Qui décrit la scène ? Quand ?

3. Pourquoi l'empereur a-t-il besoin de convaincre les sénateurs alors qu'il a tous les pouvoirs ?

4. Quels sont les arguments de Claude pour convaincre les sénateurs? Répondez à la question à l'aide du tableau ci-dessous.

Citation dans le texte	Type d'argument	Explication de l'argument

5. Comment peut-on expliquer la position de Claude ? Justifiez votre réponse.

6. Que nous apporte ce document sur la citoyenneté à Rome par comparaison à Athènes ? Justifiez votre réponse en commettant la phrase soulignée.

- 27 Pour en faire l'analyse (en didactique de la formation à l'analyse didactique en histoire), il convient de rapporter cette construction aux propositions que F formule pendant l'entretien pour répondre à la demande d'exemple de E (tdp 175 cité précédemment; rappelons qu'elle a l'enregistrement de l'entretien) : « Donc moi je commencerais par ça. Donc la première question elle serait là-dessus : qu'est-ce que ça nous dit, ou plus précisément, quel passage etc., ça me dit quoi sur la citoyenneté à Rome à ce moment-là? C'est quoi les débats? Pourquoi ils ne sont pas d'accord? Bon il faudrait préciser... Et une fois qu'on a dit ça, vous, vous intervenez, ou avec la question suivante : oui mais attention, qui dit cela? On est où? Voilà, et là vous faites la critique, mais elle sert à quelque chose la critique. C'est pour mettre en question les réponses que les élèves viennent de donner sur la première question. » (F, entretien, tdp 188, novembre).
- 28 En outre, dans son compte-rendu envoyé le soir de l'entretien, F propose : « On a vue qu'une possibilité sur ce texte serait de poser une question comme : comment expliquer que l'empereur ait besoin de convaincre les sénateurs, alors qu'il a tous les pouvoirs? ». Il est intéressant de comparer les écarts et points communs entre ce que propose F comme alternative de dispositif sur le même document, et ce que E en fait.
- 29 L'écart principal réside dans le travail du problème historique de la citoyenneté. S'il est le point d'aboutissement (6<sup>e</sup> question), il n'est jamais évoqué avant. En particulier, la logique théorique reprise par E de l'enchaînement « interprétation initiale du document/critique externe/nécessité d'une réinterprétation » n'est pas actualisée dans la série des trois premières questions. La première n'évoque pas la citoyenneté explicitement et la troisième, si elle pointe une dimension difficile à voir de la nature du document qui remet en question sa lecture, elle ne porte pas sur ce problème historique mais un autre (celui des rapports de pouvoir entre Sénat et empereur). Les questions 4 et 5, de la même manière, n'explicitent pas l'enjeu du problème de la citoyenneté. Dès lors, si la tension entre critique interne et externe est mise en jeu (questions 2 et 3), elle n'est pas reliée explicitement à un problème sur lequel pourraient se focaliser les élèves (ce que suggérait F : « ça me dit quoi sur la citoyenneté à Rome »).
- 30 Malgré cet écart entre le dispositif reconstruit et les objectifs théoriques discutés et appropriés théoriquement par E, l'analyse des données (travaux des élèves sur ce questionnaire du deuxième cas) lui permet de poursuivre le processus d'appropriation

des concepts. Elle constate ainsi, *a posteriori*, que la nouvelle organisation des deux premières questions ne permet pas de mieux faire articuler les dimensions interne et externe du document : « nous ne savons finalement pas si les élèves ont bien identifié et pris en compte l'intérêt du document, à savoir le fait que ce soit une source indirecte, reconstituée » (mémoire, p. 19). Concernant la 3<sup>e</sup> question, elle constate à l'analyse des écrits des élèves qu'ils ont bien mobilisé des analogies en termes de pouvoir en appui sur leurs représentations, mais sans remettre en discussion leurs réponses à la 1<sup>e</sup> question : « Il aurait fallu poursuivre l'analyse en leur demandant ce que signifie ces notions pour eux aujourd'hui et si elles sont transposables de la même manière dans le passé » (mémoire, p. 20). Ce constat manifeste une compréhension nouvelle du rôle des représentations des élèves dans un tel travail d'histoire : il ne suffit pas de les faire mobiliser explicitement, il est également nécessaire d'en faire des vecteurs de la comparaison contrôlée entre présent et passé. S'agissant des deux concepts didactiques principaux en jeu – articulation externe/interne et questionnement d'une première interprétation – E aboutit à un constat d'échec de sa deuxième situation, qui traduit la poursuite de son travail de conceptualisation : « l'analyse de ces deux premières séances nous conduit à une autre limite : les explications données par les élèves ne s'appuient finalement pas, dans les deux cas, sur l'analyse critique explicite des documents. Il existe toujours une séparation radicale entre la critique interne et la critique externe du document. Si nous revenons à nos questionnements, il nous semble que l'enjeu majeur de la critique historique en classe est donc de faire travailler les élèves sur ces deux aspects en même temps permettant de donner du sens au savoir historique » (mémoire, p. 21).

- 31 Ce qu'elle a appris par cette deuxième conception/mise en œuvre, et son analyse, c'est que l'essentiel dans la critique des sources réside d'une part dans la confrontation de l'externe et de l'interne et que ce n'est pas l'ordre de leur mise en jeu qui importe, et d'autre part que cette confrontation doit être au service de la critique des explications sur le passé, c'est-à-dire que la critique d'un document n'a pas d'intérêt en elle-même, mais en relation à la critique de l'explication de l'évènement.

### 3.3. Un troisième cas ciblé par son questionnement didactique

- 32 Le cheminement de E dans son processus d'analyse didactique menée avec F s'autonomise. La tentative de reprise de l'analyse du premier cas et des propositions de questions de F sur le document qui mène au deuxième cas lui permet de tirer ses propres conclusions. Elle s'appuie sur ces dernières pour en élaborer un troisième. Un mois et demi après, E propose par mail à F de mettre en œuvre une nouvelle séquence : « L'idée est de faire une séance de conclusion [...] en se focalisant sur le terme Moyen-Âge et en leur posant la question de leurs représentations sur cette période [...] Malgré les éléments vus précédemment [sur le Moyen-Âge], je pense qu'ils vont donner des éléments sur le côté guerrier, la saleté... [...] Ma volonté est ensuite d'étudier un texte d'un humaniste rejetant le passé médiéval qui va les conforter dans cette vision. Dernier temps : les orienter sur l'auteur, ce qu'est un humaniste [...] Ainsi ils auront à mon sens travaillé sur un problème historique posé par le texte » (mail, 16 janvier).
- 33 Une première phase prévue vise à mettre en discussion les représentations des élèves (et ainsi « travailler sur un problème historique posé par [un] texte » : l'origine de la « légende noire du Moyen-Âge »), et une première approche non critique du contenu

(interne) d'un document doit ensuite être remise en question par la confrontation à la critique externe (« les orienter sur l'auteur, ce qu'est un humaniste », défini par opposition au Moyen-Âge).

- 34 Ce troisième cas est directement fondé sur la relation établie dans les deux précédentes analyses entre les concepts didactiques en construction. Voici comment E l'introduit, signalant une appropriation croissante des concepts, notamment par le lien, visible dans le « en même temps », entre les deux dimensions critiques : « Nous allons ainsi poursuivre notre analyse sur la critique d'un document historique en partant d'une toute autre démarche [...] Notre volonté est ainsi de les faire travailler sur la critique interne et externe en même temps en questionnant ce document, point de départ à une décomposition puis à une recomposition de leurs représentations » (mémoire, p. 21-22).
- 35 Dans cette perspective et face à l'échec de la séance précédente (du point de vue de ses attentes de professeure), E change de contenu empirique pour manipuler, dans une autre situation professionnelle, les concepts en question : « L'idée est d'amener les élèves à mener une enquête historique, de partir de leurs représentations initiales, étayées par un document qui viendra confirmer leurs représentations, ensuite remises en cause par une autre représentation, celle d'un historien, et donc crédible » (mémoire, p. 23).
- 36 Elle épure, en quelque sorte, la situation par rapport aux deux précédents cas : elle propose deux documents, l'un confirmant les connaissances des élèves (un Moyen-Âge sombre et obscurantiste), l'autre s'y opposant explicitement, les deux étant aisément évaluables en termes de critique externe (un homme de la Renaissance qui se démarque de la période précédente; un historien). Cette facilité vise à focaliser l'effort des élèves sur la mise en relation des deux dimensions critiques en jeu (critique des documents et de l'interprétation initiale).
- 37 Cadrée par certains commentaires du formateur au fil de ses écrits et par le double exemple de référence (cas 1 et 2), E entre alors dans une analyse des contenus empiriques de la nouvelle situation mise en œuvre. Ainsi accorde-t-elle davantage d'importance aux représentations qui guident les écrits des élèves en réponse à la première question sur leur image du Moyen-Âge : « Comment expliquer ces représentations assez décalées en rapport à nos attentes? » (mémoire, p. 27). Suivant un commentaire du formateur (dans la version du 18 avril du mémoire, F commente : « Il faudra décrire en détail comment ça s'est déroulé, et de quoi est constitué votre corpus de données »), E retourne aux enregistrements d'un groupe d'élèves et modifie son explication d'un premier constat surprenant : « L'hypothèse selon laquelle ces aspects sont présents car évoqués en classe paraît la plus plausible. Les représentations initiales sur le temps des « chevaliers » reviennent finalement en force dans le discours de ce groupe » (p. 28-29). Elle constate ici que le « métier d'élève » en histoire, qui consiste notamment (Tutiaux-Guillon, 2008) à montrer qu'on sait ce qui a été dit précédemment en classe, neutralise leurs conceptions initiales. Ces dernières jouent, au niveau des élèves cette fois-ci, le rôle d'obstacle épistémologique : leur connaissance scolaire et extra-scolaire d'un Moyen-Âge violent résiste, on le voit visible dans leurs échanges. Cet épisode de l'analyse de E lui permet de renforcer son appréhension des représentations sociales par le concept d'obstacle épistémologique. De manière similaire, le sous-titre de la section suivante – « Des représentations initiales consolidées mais mises en question » (mémoire, p. 29) – réfère directement à l'échec du cas précédent, au cours duquel les représentations n'avaient pas été mises en question.

Elle poursuit en caractérisant le travail de critique des élèves sur le premier texte soumis : « Les élèves ont ainsi cerné, même si ce n'est pas explicitement évoqué, qu'Etienne Dolet est porteur d'un point de vue » (mémoire, p. 30). Cette reformulation dans une catégorie nouvelle (« point de vue » comme intention de l'auteur) manifeste une appropriation. Enfin, elle conclut cette analyse du troisième cas en mobilisant explicitement – par le « à la fois » – l'idée d'articulation critique nécessaire entre descriptions externe et interne de la trace, et questionnement historique : « En leur posant des questions historiques, les élèves ont finalement pratiqué une critique à la fois externe et interne du document » (mémoire, p. 33). Une telle formulation manifeste la pertinence pour elle de cette nouvelle catégorie d'analyse et le fait qu'elle la constitue en outils conceptuel à sa main.

- 38 Au fil de ces trois cas successifs E apprend à mieux organiser des situations d'étude en rapport avec le sens scientifique de la critique historique. Dans la troisième situation, du point de vue des élèves, l'identification des caractéristiques externes des documents est au service de la compréhension des « noms d'époque » (Kalifa, 2020) qui contrastent, entre Moyen-Âge et Renaissance. Elle n'est plus seulement un rituel scolaire, elle participe à l'enquête sur le passé. Par l'étude de ces trois situations d'enseignement-apprentissage E a inscrit le savoir théorique épistémologique – le sien et celui que lui transmet F – dans une démarche didactique (Doussot, 2017a). A-t-elle pour autant théorisé pour elle-même un savoir didactique? L'analyse en termes de problématisation incite à répondre positivement. Ses idées explicatives sur l'apprentissage critique de l'histoire évoluent et se stabilisent en se rapportant progressivement au sens de l'enquête critique dans la communauté savante, en s'éloignant de l'appréhension initiale de règle à appliquer. Les faits produits dans ses trois cas sont entrés en tension avec ses idées méthodiques initiales et lui ont permis une conceptualisation didactique à partir de ses connaissances épistémologiques. Il reste maintenant à identifier les conditions d'un tel processus formateur.

## 4. L'étudiante conceptualise par « comparaison continue » entre ses trois cas

- 39 Un élément en particulier se détache des descriptions précédentes de l'activité de E pour dessiner une hypothèse : elle procède tout le long du processus à des comparaisons entre ses trois situations. Un tel processus de théorisation dans lequel domine une série de comparaisons de cas empiriques a un air de famille prononcé avec la « théorie ancrée » et la méthode de « comparaison continue » promues et théorisées par Glaser et Strauss (1967). Ces dernières peuvent nous aider à mieux caractériser ce qui conditionne le développement du processus de problématisation didactique précédemment constaté.

### 4.1. Produire de la théorie plutôt que la vérifier

- 40 Pour Glaser et Strauss (1967, p. 102-111) la « théorie ancrée » naît de la nécessité dans certaines situations scientifiques de « produire de la théorie » et non de vérifier la théorie que proposerait un chercheur de référence. La réticence initiale de E à entendre les théorisations didactiques de F lors de l'entretien de novembre récuse une relation didactique fondée sur la présentation d'un savoir par celui qui sait en vue de son usage

en situation par celle qui apprend. Autrement dit, dans leurs échanges, F n'incite plus E à vérifier dans sa pratique la pertinence de la théorie didactique. Au contraire E produit sa propre théorie didactique à partir de ses trois cas pratiques. En effet, l'analyse de l'échec des élèves face au texte de Tacite (complexe car il écrit longtemps après un compte-rendu d'un débat auquel il n'a pas assisté entre l'empereur et les sénateurs) pour penser l'extension de la citoyenneté la conduit à poser la possibilité didactique de faire varier les enjeux de « critique externe » dans le cadre scolaire, alors que cela n'a pas de sens dans le cadre de la recherche scientifique (un historien ne peut choisir ses sources sur un tel critère).

- 41 Ce savoir didactique nouveau pour elle n'est cependant rendu possible que par le cadrage épistémologique de F. Dans la recherche sociologique en théorie ancrée, les chercheurs sont d'emblée inscrits dans cette discipline scientifique, alors qu'en situation de formation à l'analyse didactique cette inscription dans la discipline scientifique est un but. C'est donc le formateur-chercheur en didactique qui compense cette différence, en s'appuyant sur une description robuste des processus de l'analyse qualitative de référence (Paillé, 1994). Cette « norme épistémologique » (Fabre, 2007) transmise et imposée par le formateur (Rey, 2006) ne vaut cependant pas par sa seule présence dans les discours : le savoir épistémologique ne porte pas en lui les modalités de son usage didactique (Doussot, 2017a). C'est la confrontation – répétée, continue et comparatiste – de ce savoir épistémologique aux faits produits par E qui lui donne ce sens spécifique.

## 4.2. Un contexte de formation et de pratique propice à un processus de comparaison continue

- 42 Si la comparaison est un mode naturel de penser, elle peut prendre diverses formes et notamment, dans des processus de recherche scientifique, être soumise à des opérations formalisées et systématiques qui en permettent à la fois le contrôle et la communication. Parmi ces processus celui théorisé comme « méthodologie de comparaison continue » dans la sociologie interactionniste américaine présente de nombreux points communs avec celui que met en œuvre E.
- 43 En premier lieu, la formation à l'enseignement scolaire de l'histoire en France s'inscrit dans un cadre institutionnel très stable qui permet de ne pas mettre en question nombre des composantes de la situation et ainsi de se focaliser sur certaines variables des interactions. Ce point est renforcé dans la formation à l'enseignement parce qu'il se fonde non seulement sur une institution ancienne et stable – comme dans le cas de la médecine hospitalière dont traite Strauss dans certaines de ses études – mais aussi sur une longue expérience scolaire et disciplinaire des étudiants, par exemple du fait de la récurrence des modalités de travail des documents.
- 44 Le dispositif de formation sous forme de séminaires adossés aux situations de stage conduit, par ailleurs, à une démarche inductive propice à la comparaison de cas ancrés dans l'expérience vécue en classe. Cette démarche inductive structure l'organisation du séminaire et, pour le cas particulier de E, fonctionne d'emblée du fait de l'absence d'idée initiale de « sujet » de recherche. Or la démarche de comparaison continue est recommandée dans les cas pour lesquels les théorisations sont faibles, ce qui limite les questionnements initiaux. C'est le cas au sein de ce séminaire si l'on fait abstraction du

formateur : le groupe se trouve dans une situation analogue à un groupe de recherche sur un domaine encore non exploré du monde social, mais qu'il côtoie assidument.

- 45 Enfin, le cadre épistémologique du dispositif du séminaire est lui aussi favorable à ce processus de comparaison continue et de théorisation. Il ne s'agit pas d'y trouver et valider des solutions d'enseignement mais, bien davantage, d'appréhender des situations pour les analyser. Dans les catégories de recherches didactiques proposées par Astolfi (1993), ce dispositif s'inscrit dans un paradigme de recherche didactique « herméneutique », c'est-à-dire organisé autour du sens que les apprentis chercheurs et enseignants construisent des situations analysées (et non dans le paradigme « pragmatique » [autour des solutions possibles] ou le paradigme « nomothétique » [autour de la preuve]). Dans les catégories de Barbier (2008), ce dispositif mène à des recherches « en établissement de données » (et non « en intelligibilité » ou en « optimisation »). Ce type rend bien compte de la visée de « production d'énoncés inédits sur des existants » (Barbier, 2008, p. 58), inédits au sein de ce groupe d'étudiants enseignants débutants. Poser un problème professionnel comme celui qui mobilise initialement E apparaît comme la condition de mise en œuvre d'une « stratégie d'ignorance », comme le formule Baszanger (Strauss et Baszanger, 1992) pour qualifier la posture du chercheur en comparaison continue : sans ce préalable problématique, les riches expériences scolaires auraient au contraire fourni une réponse pédagogique toute faite.

### 4.3. Une comparaison répétée et focalisée sur des catégories didactiques

- 46 La spécificité du premier cas largement piloté par F est ici un élément essentiel du ciblage sur quelques catégories qui rend possible le développement des comparaisons structurées. Les concepts liés à la critique historique qu'elle manipule sont posés dans l'entretien qui détermine une bonne part de la première analyse de E. Ce choix conduit E à construire sa première comparaison autour de ces catégories. E les met sous observation dans un deuxième cas analogiquement proche du premier. Ce qui donne la possibilité lors de la deuxième séance de jouer avec les « propriétés » initialement identifiées de ces « catégories ». La comparaison est facilitée par la reconduction du matériau empirique pour les élèves, puisque la construction des nouvelles occurrences est l'essentiel de son travail de comparaison.
- 47 La spécificité de la situation de formation, pour des étudiants très peu au fait d'un cadre didactique de recherche, pourrait empêcher la méthode de comparaison continue de se mettre en œuvre. Cette faiblesse est compensée par l'intervention initiale de F lors de l'analyse de la première situation. C'est lui qui signale les catégories et propriétés possiblement pertinentes, mais également des exemples alternatifs que E reprend ensuite pour construire et analyser le deuxième cas. Mais en réalité, comme le soulignent Glaser et Strauss (1967, p. 140), dans ce genre de démarche, « les décisions initiales ne sont pas fondées sur un cadre théorique préconçu »; un « cadre partiel » et des concepts « locaux » suffisent. De ce point de vue, l'objectif majeur de formation qui est de faire entrer les étudiants dans une nouvelle manière de voir les situations de classe est congruent avec la comparaison continue.



#### 4.4. Une saturation progressive des concepts par « échantillonnage théorique »

- 48 Une des modalités principales de comparaison continue consiste à « durcir » les catégories utilisées pour examiner les données empiriques par une « saturation » progressive de ces catégories. Le processus de conceptualisation en acte observé chez E à propos de la catégorie « critique historique » est mené de cette manière au fil des trois cas. On l'a observé, elle réduit peu à peu les interprétations qu'elle fait des relations possibles entre les « propriétés » de cette catégorie. C'est d'abord la séparation entre description interne et externe du document qui est contestée puis stabilisée comme « propriété » (critiques externe et interne n'ont de sens qu'en relation l'une avec l'autre), et elle l'est par stabilisation parallèle du lien entre cette critique documentaire et le questionnement de l'interprétation de l'événement en jeu (deuxième « propriété »).
- 49 D'un point de vue pratique E s'intéresse aux modifications – ou aux résistances – des manières de faire de ses élèves lorsqu'elle inverse l'ordre des questions (de la 1<sup>re</sup> à la 2<sup>e</sup> situation). Mais pour y parvenir elle change également les modalités des interactions entre élèves en les faisant travailler par groupe plutôt qu'individuellement : « Les élèves ont travaillé par groupe de 3-4 (simplement dans un meilleur souci de recueil de données) » (mémoire, p. 17). On le voit, l'exigence – liée au processus de recherche – de production de données plus fournies que pour la première situation débouche sur la production d'une situation plus propice aux interactions entre élèves (et avec l'enseignante) sur le savoir. Ce qui suggère une certaine continuité entre le travail de recherche en didactique et le travail pratique de l'enseignant (nous y revenons plus loin).
- 50 Cette nouvelle modalité d'interactions fait émerger un frein au travail d'enquête historique des élèves sur la compréhension interne (le sens du document). En écoutant un groupe d'élèves (mémoire, p. 17) elle constate leur difficulté à appréhender l'expression pourtant essentielle de « carrière des honneurs ». Son intervention pour pointer une explication fournie par le manuel résout la difficulté et la conduit à adapter le dispositif de la 3<sup>e</sup> situation en incluant explicitement un document d'aide afin de favoriser les interactions des élèves avec l'ensemble des données et ainsi épurer son propre accès aux catégories et propriétés de la critique historique en réduisant ses interventions directes. Autrement dit E identifie, parce qu'elle développe sa théorie de la critique historique scolaire, « quelles sont les catégories nécessitant une saturation maximale [tension critique], et celles pouvant être écartées [la relation aux savoirs déjà établis comme la notion de carrière des honneurs] » (Glaser et Strauss, 1967, p. 171). Elle cherche à saturer la catégorie « rapport entre caractéristiques internes et externes » d'un document.
- 51 Cet enchaînement de comparaison illustre bien le travail « d'échantillonnage théorique » qu'opère E. Ce type d'échantillonnage « constitue le processus de recueil de données au moyen duquel le chercheur tout à la fois rassemble, code et analyse ses données et décide des matériaux additionnels dont il a besoin et de l'endroit où les trouver » (p. 140). La spécificité de la situation de recherche dans laquelle le dispositif de formation met les étudiants est notable de ce point de vue. On peut même penser qu'il s'agit là d'un élément essentiel du dispositif et de son effet sur le processus suivi par E en termes de formation. En effet, l'enjeu n'est pas seulement la maîtrise

progressive et empiriquement ancrée des concepts afférents à la recherche menée par E. Il réside simultanément dans le développement de sa capacité à poursuivre ce processus sur d'autres aspects de son activité d'enseignante d'histoire, qui suppose la capacité à produire des données adéquates. On identifie là à nouveau une continuité forte entre l'activité quotidienne de l'enseignant et celle du chercheur en didactique.

- 52 Enfin, la théorisation de son échantillonnage se fait plus précise lorsqu'elle décide de créer une situation d'apprentissage dans laquelle les deux documents vont être relativement simples à identifier en termes de critique externe par les élèves. Par ce choix elle montre une maîtrise accrue de la théorie de la critique historique, et simultanément elle dessine une nouvelle situation favorable à une comparaison ciblée sur les relations entre description critique des documents et questionnement de l'interprétation première, qui constituent à ce moment-là l'angle le moins saturé de son travail de théorisation.

#### 4.5. Le mémoire oblige à rédiger des « mémos » qui stabilisent les constats

- 53 Le mémoire rend bien compte des étapes de réflexion qui ont été nécessaires pour mener à ces processus de comparaisons systématiques. Cependant il ne fait pas qu'en rendre compte, il en est également le support en ce qu'il fournit au fil de l'année le support attendu et nécessaire à des sortes de « mémos<sup>4</sup> » qui synthétisent ponctuellement mais régulièrement les acquis des précédentes comparaisons. En un sens, et sans pouvoir développer davantage ici le propos par manque de données précises sur les moments de rédaction de E, le travail d'écriture du mémoire tel qu'elle l'a mené rend nécessaire ces mises au point régulières. L'attente formelle du formateur d'une mise en relation des séquences analysées successives l'y incite.

### 5. Conclusion

- 54 La conception du module de formation reposait sur l'acceptation de la réticence des débutants en formation envers la théorie, en leur faisant produire leur propre théorie ancrée dans leur pratique. Un tel pari se révèle finalement réaliste parce qu'en phase avec la situation institutionnelle (E est en stage en responsabilité, qui monopolise son attention et son énergie). Pour cette étudiante, le pari est réussi : elle apprend par un processus de production de théorie ancrée dans sa pratique parce qu'elle « apprend à voir rapidement » (Strauss et Baszanger, 1992, p. 294) d'une occurrence à l'autre. Même si, bien entendu, l'appréhension de ce processus reste limitée au cadre du mémoire (limité au questionnement sur la critique historique), et à une situation de formation singulière (en France, en histoire, dans un format spécifique).
- 55 En rapportant le processus de problématisation didactique de E à un processus de recherche par comparaison continue nous avons identifié des conditions à ce processus formateur. Ces conditions dépassent, quant à elles, la singularité du cas. La théorie ancrée et la méthodologie qui l'accompagne fournissent en effet des éléments formels qui donnent à voir comment la propension naturelle à l'analogie peut être formalisée dans un dispositif de formation. La focalisation sur un concept et ses propriétés, le cadrage épistémologique constant et l'échantillonnage théorique qui les accompagnent sont les principaux points de repère pour un tel dispositif. À condition de les décliner

dans le domaine de savoir concerné et plus particulièrement selon le savoir possiblement mis en jeu dans les situations de pratique. Ce qui oblige à identifier préalablement les problèmes fondamentaux de la didactique disciplinaire en question, toujours liés aux situations les plus récurrentes dans la discipline scolaire afférente.

- 56 L'étude de ce cas ouvre également des perspectives en termes de compréhension des enjeux de formation didactique des enseignants. Parmi elles, l'hypothèse de continuité entre pratique de recherche didactique et pratique d'enseignement est sans doute la plus importante. Il est possible en effet d'en faire un vecteur de questionnement de la dichotomie entre le temps de la préparation (conception) et celui de la classe (exécution), qui est une des contraintes fortes du métier, qui fonde la séparation évoquée initialement entre savoirs et interactions pédagogiques. Ainsi peut-on envisager que les enseignants, comme le fait E, inscrivent dans leur activité de conception la nécessité que les situations mises en œuvre leur fournissent les données nécessaires à leur pilotage didactique. Un des enseignements de nombre de recherches didactiques que nous avons menées trouve ici une opérationnalisation possible : le besoin de données du chercheur en didactique (que savent expliquer les élèves?) répond simultanément à un besoin de données du professeur (quels documents choisir pour travailler les obstacles des élèves?) et des élèves (quelle idée m'empêche d'en savoir davantage?).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 103, 5-18.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : Distinctions et articulations. *Education Permanente*, 177, 49-66.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Doussot, S. (2017a). Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 133, 129-143.
- Doussot, S. (2017b). Savoirs vs pratiques en histoire : Effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire. *Education & Didactique*, 11(2), 103-130.
- Fabiani, J.-L. (2006). À quoi sert la notion de discipline? Dans *Qu'est-ce qu'une discipline* (p. 11-34). Editions EHESS.
- Fabre, M. (2007). La pirogue de Robinson : Essai sur l'irrationalité de l'action. Dans M. Duran et M. Fabre, *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. L'Harmattan.

- Fleury, B. et Fabre, M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : La longue marche vers le processus « apprendre ». *Recherche et Formation*, 48, 75-90.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.
- Kalifa, D. (2020). *Les noms d'époque. De « restauration » à « années de plomb »*. Gallimard.
- Levisohn, J. A. (2008). Building bridges to overcome breaches : School and academy, content and pedagogy, scholarship and teaching. Dans *South Atlantic Philosophy of Education Society Yearbook* (p. 14-24).
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 51, 119-131.
- Pace, D. (2004). The amateur in the operating room : History and the scholarship of teaching and learning. *The American Historical Review*, 109(4), 1171-1192.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Editions EHESS.
- Rey, B. (2006). Le savoir universitaire : Un savoir sans problème? Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situation de formation et problématisation* (p. 143-157). De Boeck.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning : The case of history. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305-324.
- Seixas, P. (1999). Beyond "content" and "pedagogy" : In search of a way to talk about history education. *Journal of curriculum studies*, 31(3), 317-337.
- Strauss, A. L. et Baszanger, I. (1992). *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Terzidis, A. (2020). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des habits de l'enseignement de l'Histoire : Une Recherche design en éducation en didactique de l'histoire au Secondaire II. *Didactica Historica*, 6, 1-10.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Chapitre 6. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus* (p. 117-146). De Boeck Supérieur.

## NOTES

1. Pour des développements sur ce cadre théorique de l'apprentissage par problématisation, à propos de la formation des enseignants, voir Fleury et Fabre (2005), Orange (2006) et Fabre (2007).
2. Les traces de ces activités constituent le corpus de nos données : enregistrements audio systématiques en face-à-face et en groupe, échanges écrits dont les différentes versions de son mémoire).
3. Juste après (tdp 6) elle précise sa pensée à propos de la difficulté qu'ils ont à établir l'intention de l'auteur du document. Et de la même manière, lors de l'échange collectif dans le séminaire de recherche suivant, à propos de cet exemple, d'autres étudiants confirment cette explication par l'incapacité à appliquer la règle (F est le formateur, M et Q deux autres étudiants) :

35	M	ils n'y arrivent pas, c'est-à-dire ?
36	F	eh bien ils y ont passé à peu près tout le cours, toute l'heure la plupart, sur la première question. Et ils n'ont pas fait les autres. Il y en a beaucoup qui ne répondent qu'à moitié ou bien...
37	M	c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas bien à identifier l'auteur, la nature ?
38	E	alors j'étais allée un peu plus loin en leur demandant aussi contexte, intention et destinataires. Et effectivement ils ont passé 35 minutes dessus
39	Q	ils ont du mal peut-être à manier le contexte par manque, peut-être, de connaissances non ?
40	E	alors le contexte, certains confondent le mot avec thème

4. « Arrêter le codage et rédiger un mémo sur vos réflexions. Cette règle est conçue pour revenir, l'esprit encore frais, sur les notions théoriques initialement proposées et pour alléger les tensions qui ne manquent pas d'apparaître » (Glaser et Strauss, 2010, p. 212).

## RÉSUMÉS

L'article analyse le cas d'une étudiante en master de formation d'enseignant d'histoire, en France, dans un dispositif de formation par la recherche qui la conduit à l'apprentissage de concepts de didactique de l'histoire. Ce cas vaut par son exceptionnalité, qui permet de dessiner des conditions à cet apprentissage par une approche de « didactique de la formation » (à la didactique de l'histoire) qui met en relation problématique le système didactique du dispositif : le savoir visé (concepts didactiques), les connaissances mises en jeu par l'étudiante et les savoirs mis en jeu par le dispositif de formation. Le cheminement et les traces du cheminement de cette étudiante fournissent en effet des données rares d'une analyse qualitative d'une formation professionnelle et universitaire par la recherche. Sous l'angle théorique de l'apprentissage par construction de problème et travail des obstacles épistémologiques, nous confrontons les données (écrits successifs de l'étudiante, transcriptions des échanges en séminaire et en entretien, échanges par mails, au fil de l'année) et nos hypothèses didactiques (l'obstacle que constitue pour les étudiants l'appréhension des situations d'enseignement séparant le fonctionnement des savoirs disciplinaires et les relations pédagogiques). Il ressort de l'analyse que la principale condition à l'apprentissage constaté dans l'appropriation des concepts par cette étudiante consiste en un processus de comparaison continue, au sens de la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 1967), cadré par l'action du formateur. Ce qui ouvre des perspectives concernant la formation par la recherche.

The article analyzes the case of a student in a master's degree program in history teacher training in a training-through-research program that leads her to learn the concepts of history didactics. This case is worth mentioning because of its exceptionality, which allows us to draw the conditions for this learning through a "training didactics" approach (to the didactics of history) which puts in problematic relation the didactic system: the knowledge aimed at (didactic concepts), the knowledge brought into play by the student and the knowledge brought into play by the training system. The path and the traces of the path of this student provide indeed rare data of a qualitative analysis of a professional and academic training through research. From the theoretical angle of learning by problem construction and working on epistemological obstacles,

we compare the data (successive writings of the student, transcripts of exchanges in seminars and interviews, email exchanges over the course of the year) and our didactic hypotheses (the obstacle constituted for students by the apprehension of teaching situations separating the functioning of disciplinary knowledge and pedagogical relations). It emerges from the analysis that the main condition for the learning observed in the appropriation of concepts by this student consists of a process of continuous comparison, in the sense of Grounded Theory (Glaser and Strauss, 1967), framed by the action of the trainer. This opens up perspectives concerning training through research.

## INDEX

**Mots-clés** : formation par la recherche, didactique, enseignant, histoire, comparaison continue

## AUTEUR

**SYLVAIN DOUSSOT**

CREN, INSPÉ, Nantes Université, [sylvain.doussot@univ-nantes.fr](mailto:sylvain.doussot@univ-nantes.fr)