

Chapitre IV

Formation à l'enseignement de la géographie

ata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by

provided by RERO DOC D

dans un dispositif *Lesson Study*

Sandrine Breithaupt, Mylène Ducrey Monnier,
Alain Pache, Etienne Honoré

Ce texte présente une recherche-formation, inspirée des *lesson studies*, menée durant l'année 2015-2016, par une équipe de formatrices et formateurs de la HEP Vaud. Les auteurs commencent par présenter quelques enjeux d'apprentissages centrés sur le concept de secondarisation, avec une triple perspective: didactique, psychosociologique et langagière. Ils explicitent ensuite la méthodologie mise en œuvre pour la récolte et l'analyse des données, en insistant sur l'aspect collaboratif de la démarche. Viennent ensuite les analyses portant sur une leçon de géographie – abordant le concept d'aménagement – et sur une leçon d'histoire qui a pour but de questionner le passé à partir du présent. Les résultats mettent en évidence différents modes de construction d'une communauté discursive scolaire et le rôle central d'un outil graphique comme la liste, afin de favoriser un questionnement géographique et historique. Dans la conclusion, enfin, les auteurs proposent quelques réflexions sur les outils, leurs appellations et leurs usages dans les leçons.

Introduction

Depuis un certain nombre d'années, des travaux en didactique des sciences humaines et sociales se centrent sur l'étude de la relation entre le langage et la construction de connaissances (Audigier, 2000, 2007; Jaubert, 2007; Doussot, 2011; Pache, 2014). Ces travaux mettent en relation les pratiques langagières des communautés discursives scientifiques, par exemple chez les historiens ou les géographes, et les pratiques langagières des communautés discursives disciplinaires scolaires (Bernié, 2002) qui se produisent lorsque la classe s'approprie des savoirs. Cela revient ainsi à considérer chaque discipline scolaire en fonction de la spécificité des principes qui régissent ses pratiques dans les communautés scientifiques où les savoirs sont élaborés. Dès lors, un élève qui s'exprime par oral ou par écrit, qui expose une démarche et les résultats d'une enquête ou qui s'interroge sur une réalité sociale, s'érige en acteur dans un contexte disciplinaire donné, dont la fonction énonciative répond à un certain nombre de valeurs et de règles historiquement et culturellement élaborées (Jaubert, 2007). Il construit donc du savoir et met en œuvre des modes d'agir-parler-penser spécifiques à la discipline. Il intègre et constitue ainsi une communauté discursive disciplinaire (ibid.).

Après l'exposé de la problématique de notre recherche-formation, ce texte présente un dispositif méthodologique permettant d'étudier les activités des communautés discursives disciplinaires scolaires en collaboration avec des groupes d'enseignants et de formateurs-chercheurs. Les analyses porteront sur une leçon de géographie et sur une leçon d'histoire élaborées par les groupes et implémentées dans les classes. La conclusion présente quelques pistes permettant de déterminer l'apport de notre dispositif pour la recherche, la formation et l'enseignement, mais également les défis majeurs à relever dans ce type de dispositif de recherche-formation.

Problématique

La recherche-formation dont cette communication fait état a pour but de travailler la question des processus de secondarisation et leurs conditions de réalisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales – principalement en histoire et en géographie. S'appuyant sur la distinction établie par Vygotski (1934-1985) entre concepts scientifiques et concepts quotidiens et sur celle établie par Bakhtine (1978) entre genres de discours premiers et seconds, Bautier & Goigoux (2004) définissent la secondarisation comme la capacité de l'élève à « constituer le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (ibid. p. 91). Selon les auteurs cités, la notion de « secondarisation » implique simultanément une décontextualisation des activités scolaires et l'adoption d'une autre finalité que celle liée à la seule effectuation des tâches, en lien avec les enjeux d'apprentissage. Si, de notre point de vue, la production d'un genre second est initialement du ressort de l'enseignant, pour les élèves l'enjeu d'apprentissage est au cœur de la secondarisation des pratiques langagières initiales, dans la construction de positions énonciatrices disciplinaires. Il apparaît toutefois que l'enseignant entretient une certaine opacité autour des enjeux cognitifs (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006) et que le sens de la tâche est souvent maintenu dans le registre de l'utilité scolaire, ce qui fait obstacle au processus de secondarisation, ainsi qu'à l'éventuelle construction d'une communauté discursive disciplinaire scolaire (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003 ; Jaubert & Rebière, 2012).

Les premiers travaux portant sur la secondarisation en histoire et en géographie ont montré que les enseignants des degrés primaires s'approprient principalement des éléments de surface des disciplines qu'ils enseignent (Philippot, 2008). En outre, d'autres travaux ont mis en évidence l'omniprésence de la parole enseignante et la faiblesse des interactions verbales entre élèves (Le Marec, 2007 ; Pache, 2014). Or, comme le stipulent Jaubert, Rebière & Pujo (2010), « les interactions verbales au sein de la classe s'organisent en genres de discours de l'enseignement-apprentissage, propres aux objets et à la discipline en jeu [...] » (p. 2). Ajoutons enfin, à la suite de Jaubert (2007), le présupposé suivant : « L'apprentissage serait le résultat du mouvement de dépassement des contradictions et des tensions générées dans la classe, ce qui, sur le plan langagier, suppose la construction d'une position énonciative pertinente, la capacité à se situer, par son discours, par les genres adoptés, dans la sphère d'échange disciplinaire, à en assumer clairement un certain nombre de valeurs et de présupposés et simultanément à renoncer à d'autres » (p. 99).

Il convient donc, à ce stade, de formuler nos deux questions de recherche. Si l'apprentissage s'apparente à la secondarisation, quels sont les indicateurs qui nous permettraient d'identifier le processus au coeur de l'activité de transmission et de construction des savoirs? Et, en lien avec cette première question, quelles peuvent être les dimensions didactiques et les modalités de cadrage (Bernstein, 1975; Dauvieu & Terrail, 2007) favorisant un tel processus?

Méthodologie

La recherche que nous menons est de type collaboratif, c'est-à-dire qu'elle cherche à travailler *avec* plutôt que *sur* les enseignants et les pratiques d'enseignement (Lieberman, 1986, cité par Vinatier & Rinaudo, 2015). Elle vise d'une part la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, une meilleure compréhension des articulations possibles entre savoirs théoriques et savoirs de la pratique.

Pour ce faire, nous avons mis en œuvre une démarche de « recherche-formation », s'inspirant des principes de *Lesson Study* (Miyakawa & Winslow, 2009; Lewis & Hurd, 2011; Murata, 2011). Cette démarche a comme but d'améliorer l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignants procurent à leurs élèves (Martin, 2008) et de favoriser ainsi le développement professionnel (Clerc & Martin, 2011; Clivaz, 2015). Plus concrètement, il s'agit de préparer collectivement une leçon (intitulé de leçon de recherche), de l'enseigner sous l'observation des pairs dans une première classe, de l'analyser, puis de l'enseigner à nouveau dans une autre classe. Le processus peut se répéter jusqu'à ce que la leçon de recherche donne satisfaction et puisse être diffusée (figure 1). L'intérêt de la démarche réside d'une part dans la possibilité de réitérer l'enseignement d'une leçon, ce qui permet au groupe de faire varier d'éventuels paramètres et de pouvoir ainsi mieux prendre conscience de l'impact des choix professionnels en lien avec les apprentissages des élèves; il réside d'autre part dans la possibilité d'analyser de manière approfondie ce que font (ou ne font pas) réellement les élèves lors de la conduite des activités.

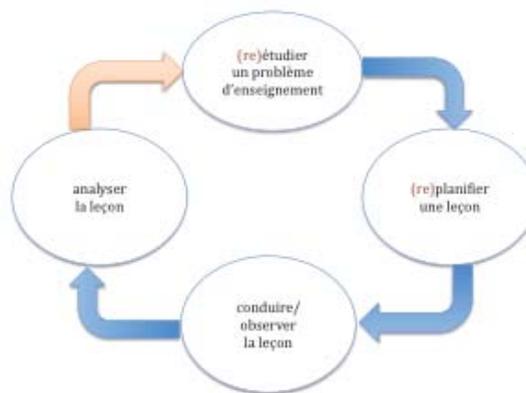


Fig. 1. Le cycle d'une *Lesson Study*.

2.1 Le dispositif de recherche-formation

Deux groupes distincts – l'un en géographie, l'autre en histoire – ont réalisé une *Lesson Study* de septembre 2015 à juin 2016. Chaque groupe est composé de deux formateurs-chercheurs (un didacticien en sciences humaines et sociales et un psychosociologue en sciences de l'éducation) et de quatre enseignants partenaires¹. Les groupes se sont réunis chaque quinze jours environ, pour concevoir, planifier, implémenter et analyser des leçons. Les tableaux 1 et 2 présentent successivement l'organisation du dispositif mis en œuvre pour la géographie et pour l'histoire. Les variations sont liées à la dynamique des différents groupes, notamment du fait que le groupe de géographie est constitué d'enseignants qui viennent d'entrer dans le métier, alors que celui d'histoire est constitué d'enseignants expérimentés.

Préparation 1	Préparation 2	Préparation 3	Préparation 4	Leçon de recherche 1 (LR1) et débriefing
Analyse LR 1 Préparation 5	Analyse LR 1 Préparation 6	Leçon de recherche 2 (LR2) et débriefing		
Analyse LR 2 Préparation 7	Analyse LR 2 Préparation 8	Leçon de recherche 3 (LR3) et débriefing	Évaluation	

Tab. 1 : Mise en œuvre de la LS en géographie.

Préparation 1	Préparation 2	Préparation 3	Préparation 4	Préparation 5	Leçon de recherche 1 (LR1) et débriefing
Préparation 6	Préparation 7	Leçon de recherche 2 (LR2) et débriefing			
Préparation 8	Préparation 9	Leçon de recherche 3 (LR3)			

Tab. 2 : Mise en œuvre de la LS en histoire.

1 Le masculin est utilisé à titre générique dans ce texte et désigne indifféremment des femmes et des hommes.

2.2 Données de recherche

Plusieurs types de données ont été recueillies tout au long du dispositif. Toutes les séances organisées ont été filmées et transcrites intégralement, d'après les conventions élaborées par Fillietaz (2008). Nous disposons ainsi des verbatim des séances de préparation et d'analyse des leçons par les groupes de recherche-formation. Les leçons de recherche implémentées dans les classes ont également été filmées et transcrites. Nous avons par ailleurs recueilli des notes d'observation des leçons, effectuées par les pairs observateurs par l'intermédiaire du logiciel *Lesson Note*, des productions d'élèves, ainsi que diverses productions écrites des participants. Pour cet article, les données analysées proviennent uniquement des transcriptions et notes d'observation de leçons de recherche, plus spécifiquement les leçons de recherche 1 (LR1) et 2 (LR2) en géographie et la leçon de recherche 1 (LR1) en histoire.

2.3 Méthode d'analyse

À partir des données provenant des leçons de recherche (transcriptions, notes d'observation et productions des élèves), nous avons tout d'abord construit un synopsis de chacune d'elles. Les synopsis, configurés à l'échelle des leçons, nous donnent à voir une « description globale » (Fillietaz, 2008, p. 85) de ces dernières. Ils constituent un premier niveau d'analyse, « fournissent le découpage temporel des activités scolaires et la succession des actions significatives pour configurer la narration descriptive (Nonnon, 1998) » (Ducrey Monnier, 2014, p. 91).

Ainsi, les synopsis permettent l'identification d'unités d'analyse de la séquence filmée, unités que nous qualifions de saynètes. Suivant Nonnon (1997), s'appuyant sur François (1990), le terme de saynète se définit comme « des unités thématiques mettant en jeu des positions de locuteurs, des genres et des “mondes” de discours (vécu, possible, irréel, ludique) » (François, 1990, p. 42). Les transcriptions, découpées selon le synopsis, nous permettent d'analyser les interactions. Nous avons ainsi réalisé une analyse de contenus thématiques et de discours de ces interactions.

Pour les leçons de géographie, nous avons plus particulièrement identifié et classé les savoirs énoncés par les différents locuteurs de la leçon, puis nous avons cherché à identifier la présence de différents points de vue énonciatifs qui ont cours durant la classe : point de vue d'une expérience quotidienne, spontanée, ou point de vue scientifique, par exemple. Il est à noter que les points de vue peuvent être énoncés par un seul et même locuteur qui exprime ainsi différentes voix discursives. Trois modes de construction de communautés discursives scolaires ont été mis en évidence, notamment par Jacques (1991) : *le mode du dialogue* qui permet effectivement de faire dialoguer des voix énonciatives différentes et donc de provoquer un apprentissage ; *le mode conversationnel* exprimant un sentiment d'appartenance à la communauté ; *le mode de la négociation*, dont le but est de trouver un compromis aux points de vue énonciatifs qui peuvent être opposés, contradictoires ou simplement différents, mais qui, dans ce mode, vont faire l'objet d'une négociation, gommant dans ce processus les tensions potentiellement génératrices de développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1834/1985 ; Vygotski, 1928-2014).

La leçon d'histoire est plus spécifiquement analysée sous l'angle de la mise en place et de la régulation d'un dispositif didactique (Schneuwly, 2009). La définition que

ce dernier donne du dispositif didactique, en tant qu'outil du travail de l'enseignant, inclut les dimensions matérielles et discursives servant à présentifier l'objet d'enseignement et à guider l'activité intellectuelle des élèves dans la reconnaissance des enjeux de savoir et dans la construction des significations. Le dispositif mis en place élémente l'objet d'enseignement au travers de l'enchaînement des tâches et il se régle au cours de l'action en fonction des contributions des élèves. Plus globalement, nous nous appuyons sur les théories de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) pour décrire et comprendre les processus en jeu dans l'élaboration de significations partagées au sein de la classe. L'importante activité discursive qui se déroule durant la leçon de recherche analysée permet par ailleurs de rendre compte de ses dimensions explicatives, heuristiques et constructives (Nonnon, 1997).

Les différences qui se présentent dans les outils théoriques mobilisés par chaque groupe pour l'analyse des données sont dues au fait que les formateurs-chercheurs se réfèrent à des épistémologies distinctes. Cela n'empêche toutefois pas la comparaison, comme nous le verrons plus loin.

Doussot (2009) a ouvert quelques pistes encourageantes en montrant que certains outils graphiques sont pertinents dans l'optique du développement d'un processus de secondarisation. C'est notamment le cas des listes et des tableaux qui fonctionneraient comme des facilitateurs dans la construction du problème par les élèves. Nous avons ainsi conçu des leçons dans lesquelles ces outils graphiques sont exploités, puis nous avons focalisé l'analyse sur les moments où ils sont effectivement travaillés en classe.

Les analyses qui suivent portent sur les toutes premières leçons conçues et implémentées dans les deux groupes de recherche-formation et sur le début du travail de recherche collaborative. À partir des descriptifs, des synopsis et des transcriptions des interactions, nous essayons de répondre aux questions de recherche posées ci-dessus.

Analyse de la leçon de géographie

Dans le dispositif *Lesson Study* en géographie, la première leçon de recherche s'est donnée dans une classe de 17 élèves de 7^e année (élèves d'environ 10 ans) du canton de Vaud en Suisse. La leçon a duré 1 h 30 et poursuivait les objectifs suivants (selon le Plan d'études romand, SHS 21-23) :

«- Identifier différentes parties d'un lieu et des relations entre elles, de leurs fonctions et utilisations (habitat, loisirs, approvisionnement, échanges, accueil, passage, activité, transformation...).

- Localiser et identifier les moyens utilisés (aménagements liés aux activités humaines) pour :

- distinguer les zones et marquer leurs limites,
- relier les lieux, les zones, les territoires différents,
- embellir, sécuriser, attirer,
- éviter/réduire les nuisances envers les personnes et l'environnement. »

Le concept central en jeu dans cet objectif est celui de *l'organisation de l'espace*, la thématique ou le « sujet choisi » (selon le propos d'une enseignante) est celui des aménagements mis en place pour les animaux (sous-entendu dans le quartier dans lequel se situe l'école).

La leçon planifiée comportait cinq phases de travail. La première consistait à lister collectivement les aménagements identifiés par les élèves sur leur trajet scolaire. La seconde, réalisée en sous-groupes, consistait à tracer l'itinéraire entre la maison et l'école, afin de localiser et de symboliser sur le trajet (phase 3) les aménagements identifiés collectivement. Durant la quatrième phase, il s'agissait de comparer les cartes réalisées en sous-groupes sur la base d'un certain nombre de questions. Enfin, durant un temps de réflexion individuel, chaque élève fut amené à noter ce qu'il avait retenu de la leçon.

Nous nous intéressons, dans ce texte, à la première saynète de cette leçon, c'est-à-dire à la construction d'une liste constituant une référence des aménagements animaliers identifiés par les élèves. La saynète dure une douzaine de minutes. Si nous devons la décrire brièvement, nous dirions qu'après avoir contextualisé le travail, l'enseignante demande aux élèves de lister les éléments qui ont été repérés sur le chemin de l'école. La maîtresse se tient devant les élèves qui lèvent tous la main et proposent, à tour de rôle et sur appel, des aménagements que cette dernière inscrit au tableau. Les propositions sont variées. Cette modalité de travail semble être une habitude dans la classe, elle est en tout cas respectée par tous et l'activité se déroule dans le calme.

Cherchant à saisir les opportunités de secondarisation, nous avons pensé que la constitution d'une liste serait susceptible d'engager les élèves dans ce processus. Nous verrons qu'en réalité, l'activité cognitive et langagière des élèves, comme celle de l'enseignante, ne permet pas la construction d'un savoir spécifique, disciplinaire en géographie.

La saynète débute par un premier échange que nous qualifions de modalité introductive. En effet, l'enseignante présente les personnes du groupe qui vont observer le déroulement de la leçon de recherche. Elle rappelle une tâche antérieure à la leçon dans laquelle les élèves furent amenés à cocher, parmi une liste, trois thématiques qui leur paraissaient intéressantes à travailler en lien avec la notion de ville. La majorité d'entre eux avaient retenu l'item « animaux ». Elle indique² :

2 Pour simplifier la lecture, nous avons fait le choix d'insérer de la ponctuation dans les verbatim. D'autre part, ENS signifie que c'est l'enseignant qui parle, et EL un élève non identifié.

ENS : Et du coup ben on a décidé de... de créer une leçon, essayé de voir comment on pouvait un peu s'intéresser aux animaux, de vous apprendre des choses en géographie.

EL : Yes

ENS : Et puis de voir un peu si ce qu'on a préparé c'est sympa.

EL : (inaudible)

ENS : Si on arrive à vous faire apprendre des choses. Donc euh pour commencer peut-être, donc dites-moi qu'est-ce que vous aviez à faire pour aujourd'hui.

Cette introduction met en évidence plusieurs finalités de la leçon (s'intéresser aux animaux, apprendre en géographie, se montrer sympathique), comme différents points de vue énonciatifs : celui des élèves en « s'intéressant aux animaux », celui du professeur en « faisant apprendre des choses », peut-être également celui du didacticien de géographie en « apprenant des choses en géographie » et enfin celui, peut-être plus personnel, annonçant une conception de l'enseignante qui souhaite « préparer une leçon sympathique ». Quelle conséquence prend cette introduction sur le travail discursif des élèves ? La question reste ouverte. Toutefois, nous pouvons supposer que le mode discursif, s'apparentant à de la conversation, pourrait générer des malentendus quant au travail cognitif à mener.

L'enseignante enchaîne directement son propos en demandant aux élèves ce qu'ils avaient à faire pour cette leçon, ce qui provoque tout de suite une réponse des élèves :

MARIE : À chercher des aménagements pour les animaux ?

ENS : Des aménagements pour les animaux. C'est quoi des aménagements ?

EL : C'est des trucs exprès pour eux.

ENS : Des trucs exprès pour eux ? Tu peux compléter Karim ?

KARIM : Des endroits, des enclos qui servent à – aux animaux.

ENS : Des enclos, pour toi c'est des enclos d'accord oui.

EL : Des choses construites pour les animaux ?

ENS : Des choses construites pour les animaux oui.

EL : Tout ce qui concerne les animaux.

ENS : Tout ce qui concerne les animaux. Puis c'est qui qui construit ces choses ? Pour les animaux ? Oui ?

EL : Les humains.

ENS : Les humains. Oui. C'est pas trop mal. OK. Donc j'aimerais bien que pour commencer on fasse une liste de tout ce que vous avez vu. Pas où vous l'avez vu, mais de tout ce que vous avez vu à [lieu du village]. C'est sur le chemin de l'école surtout. Noé

Ce passage, que nous pourrions qualifier de transitionnel en soi car il permet d'amener à la tâche discursive planifiée (répertoire des aménagements), est intéressant dans la mesure où il met en évidence une première construction de la signification du mot « aménagement », utilisé volontairement dans la consigne donnée aux élèves préalablement à la leçon. Nous remarquons que les élèves font appel à des termes imprécis (« trucs, choses, tout »), ou des termes particuliers qui pourraient constituer une sous-catégorie du terme « aménagement » (« endroits, enclos »), sans pour autant que les propositions soient mises en dialogue, comparées, analysées, ce qui

pourrait permettre la construction d'un énoncé stabilisé, d'une référence commune à la classe. L'enseignante reformule les énoncés des élèves, validant ainsi implicitement leurs propos. Elle se situe ainsi dans un registre similaire à celui des élèves.

L'interaction structurant la construction de la liste à proprement parler débute immédiatement après le commentaire de l'enseignante, qui clôt la définition du terme « aménagement ». Les échanges se déroulent selon une forme qualifiée de « cours dialogués » (Maulini, 2005), durant lesquels l'enseignante questionne les élèves à tour de rôle et liste leurs réponses au tableau. Nous remarquons que bien que les élèves aient préalablement eu des hésitations dans l'élaboration d'une signification au terme « aménagement », ils sont tout à fait à même de fournir des exemples spécifiques. D'ailleurs, tant que les réponses satisfont l'enseignante, la tâche discursive se poursuit dans cette modalité conversationnelle, les idées des uns servant d'éléments déclencheurs pour les autres. Ainsi, la boutique de chevaux amène à la deuxième proposition, « un salon de toilettage pour chiens » qui engendre « des sachets pour les besoins des chiens », suivi de « un panneau interdit aux chiens », etc. La liste finale est dressée dans l'ordre suivant :

1. Boutique de chevaux
2. Salon de toilettage pour chiens
3. Sachets pour les besoins des chiens
4. Panneau d'interdiction
5. Abris pour oiseaux
6. Panneaux contre les crottes
7. Panneaux pour les chiens
8. Crochets, poteaux
9. Poulailier
10. Enclos pour les vaches
11. Vétérinaire
12. Manège
13. Animalerie
14. Espace pour les moutons
15. Espace à l'intérieur

Outre la logique discursive qui se dessine, quelques éléments sont à remarquer. D'abord un certain nombre de propositions répondent à la définition du mot « aménagement », proposée par Karim quelques minutes auparavant: « enclos pour vaches », « espace pour les moutons » et « espace à l'intérieur ». Ensuite, à quelques reprises, l'enseignante reformule les propositions des élèves : « un panneau interdit aux chiens » devient « panneau d'interdiction ». La « pancarte contre les crottes » devient « panneau contre les crottes » et « des poteaux pour attacher les chiens devant le magasin » devient « crochets, poteaux ». Toutefois, ces reformulations ne sont pas explicitées. Reconsidérant la consigne en lien avec le déroulement de l'interaction, nous pouvons nous questionner sur le fait que les élèves énoncent réellement ce qu'ils ont identifié sur leur propre trajet. En effet, il semble au contraire qu'ils sont « pris » dans le mouvement global de l'interaction, ne faisant plus référence à ce qu'ils ont réellement repéré, mais énonçant les items par mobilisation d'une pensée associative (une idée en déclenchant une autre par association).

Pour compléter la liste des aménagements déjà mentionnés, Léo propose d'y ajouter la « maison ». L'enseignante (ENS) va lui faire comprendre que cet élément n'est, de son point de vue, pas recevable³ :

Cet extrait illustre ce que nous appelons, à la suite de Philippot (2008), une opportunité de secondarisation manquée. En effet, d'une part l'enseignante reste dans

ENS : (NOTE AU TABLEAU) mmh des crochets, crochets, poteaux, OK. Léo, tu levais la main ?
LEO : La maison.
ENS : La maison ?
LEO : Ben oui, pour mon chat.
ENS : Oui, mais alors, c'est pas exprès pour ton chat ?
LEO : Oui, mais tout en bas, il y a un endroit avec des coussins.
EL : Oui, moi aussi.
ENS : OK, quelle va être la différence entre ce qu'il y a chez toi et ce qu'il y a dans la rue à l'extérieur ? Quelle est la différence entre justement l'endroit où tu vas mettre des petits coussins justement, et les crochets et les sacs pour les besoins ?
LEO : C'est pour tous les chiens.
ENS : Voilà c'est vraiment pour tes animaux à toi et c'est toi qui les as mis en place. Donc on va peut-être. Cela ferait un peu trop de choses à lister si on devait prendre les éléments de chacun. Guillaume ?

le registre premier de l'expérience (renforcé par l'utilisation du pronom « tu »), mais elle n'utilise pas la proposition de l'élève pour anticiper éventuellement une caractéristique des aménagements (publics ou privés) qui pourrait être pertinente dans une catégorisation en géographie.

Le discours peut être qualifié de conversationnel et de l'ordre de la négociation, durant lequel il s'agit pour les élèves de négocier par des arguments plus ou moins recevables la présence d'une proposition au tableau.

L'extrait suivant, qui se déroule juste après l'épisode de Léo, montre une situation où l'élève « gagne », alors même que sa proposition ne relève pas d'un aménagement public :

3 Les éléments en gras sont de notre fait.

GUI : Un poulailler.
ENS : Un poulailler ?
GUI : Oui, là il y a des colombes.
ENS : Oui, mais là tu parles de nouveau de chez toi ?
GUI : De mon poulailler et de celui de mes voisins. D'un poulailler de voisins.
ENS : OK... Si vous le voulez bien je vais vous demander de rester un petit peu aux choses que les humains ont construites mais qui sont en dehors peut-être de votre maison.
GUI : Oui, ils l'ont construit et c'est en dehors de leur maison.
ENS : Mais ça ne t'appartient pas ?
GUI : Non.
ENS : D'accord. Tu as dit que ça s'appelle comment ?
GUI : Un poulailler.
ENS : Un poulailler. Et puis ? Eliott ?

Ainsi, la liste ne fera pas l'objet d'une catégorisation. Il est également à noter que les difficultés d'élaboration des élèves engendrent l'élimination des propositions de la liste.

Cette brève analyse met en évidence des modalités discursives s'apparentant au mode conversationnel ou de négociation. Or, comme nous avons pu le constater, ces modes discursifs engendrent des postures énonciatives particulières qui, dans les interactions présentées, d'une part n'autorisent pas les élèves à dépasser les hésitations, les tâtonnements dans leur expression langagière ; d'autre part, ces postures ne permettent pas la création d'une référence commune, organisant, hiérarchisant, les sous-catégories émergentes de la définition. En quelque sorte, ne pouvant s'appuyer sur des énoncés et/ou des objets stabilisés, les élèves sont empêchés dans l'élaboration d'une pensée « géographique ». L'absence d'un mode de discours dialogique qui permettrait l'élaboration d'une signification stabilisée au terme « aménagement », d'une conceptualisation, par la comparaison, l'organisation de catégories, la distinction, le classement, engendre ainsi l'absence d'une construction d'un discours scientifique, d'une communauté discursive disciplinaire en géographie.

Après une phase d'analyse collective des participants à la *Lesson Study*, une deuxième leçon de recherche a été donnée par une autre enseignante du groupe, dans une classe de 6^e année. Cette fois, la leçon a duré 45 minutes et l'accent s'est porté sur la phase d'énonciation des propositions des élèves, ainsi que sur la recherche de catégories à créer à partir de la liste. Voici un extrait significatif qui montre le travail de catégorisation entrepris par les élèves :

ENS : Voilà, alors. Sven et Morgane, ils vont commencer par vous présenter les catégories qu'ils ont prises euh les catégories qu'ils ont faites... Voilà chut... Vous pouvez monter un tout petit peu le tableau... Chut. Voilà. C'est quoi les trois les catégories que vous avez faites ?
SVEN : On a fait euh « fait par l'homme », « pour repousser les pièges » et « fait par les animaux ».
ENS : Les choses qui ont été faites par les animaux, les choses qui ont été faites par l'homme et ce qui est fait pour repousser, d'accord. Vous avez mis quoi dans ce qui est fait par les animaux ?
SVEN : Euh on a mis trous dans les troncs et puis euh.
MOR : Le dressage d'oiseau entre parenthèse parce que
ENS : de quoi ?
MOR : On a mis dressage d'oiseaux entre parenthèses parce que c'est pas tout seul, c'est quand même fait par l'homme.
ENS : D'accord, OK, voilà, merci. On va déjà, on va juste regarder toutes les catégories.

Il est intéressant de constater que la catégorisation mentionnée par ce groupe est encore bien loin de celle qu'un géographe pourrait proposer. Mais l'enseignante va ensuite faire dialoguer les voix énonciatives des élèves et celle d'un géographe qui catégorise les aménagements sur la base de leur impact sur l'espace⁴. Ces différents éléments de régulation montrent bien que la leçon de recherche évolue, permettant aux participants de formuler et de tester de nouvelles hypothèses.

Voyons à présent ce qu'il en est du dispositif en histoire.

4. Analyse de la leçon d'histoire

L'objectif d'apprentissage, qui finalise l'enchaînement des tâches discursives de la leçon en histoire, est de mettre en relation une image photographique contemporaine du site historique de Gizeh avec l'analyse descriptive du cimetière situé à côté de l'école (dans une petite localité de la campagne vaudoise). L'enjeu est d'introduire une séquence en histoire sur l'Égypte antique qui questionne le passé (les pyramides, les tombeaux égyptiens) à partir du présent (le cimetière du village). La leçon étudiée poursuit ainsi l'objectif SHS22 du Plan d'études « identifier la manière dont les Hommes ont organisé leur vie collective à travers les temps, ici et ailleurs... »

La leçon observée est la troisième de la séquence. Elle a été précédée d'une leçon au cours de laquelle les élèves ont repéré des « éléments remarquables » dans le cimetière voisin et d'une leçon portant sur le classement de ces éléments, pris en photo, selon des catégories descriptives et fonctionnelles issues de la sélection des élèves à partir de critères d'*organisation de l'espace*, de *forme*, de *temps* et d'*identité*⁵.

4 Une catégorisation géographique pourrait par exemple distinguer les petits équipements (crochets, panneaux...), les surfaces à l'air libre (poulailler, parc pour moutons, manège...) et les surfaces intérieures (commerces, boutique pour chevaux, cabinet de vétérinaire...).

5 En italique, les propos sont transcrits tels qu'ils sont prononcés par les locuteurs.

La leçon de recherche est conçue en trois phases : la première partie conduit chaque élève à entourer sur un exemplaire personnel de la photographie de Gizeh un élément qu'il trouve remarquable, puis à inscrire sur un post-it le nom de cet élément remarquable et la raison de ce choix. À partir de ce matériau, l'activité discursive consiste à inventorier, l'une après l'autre, les propositions des élèves lorsqu'ils viennent placer leur post-it à l'endroit de l'élément remarquable sur une projection à l'écran de la photographie. La deuxième partie consiste à réinterpréter la même image dès lors que l'enseignante déclare qu'il s'agit de la représentation d'un cimetière. La troisième partie de la leçon, sur laquelle nous ne reviendrons pas pour cette communication, consiste à intégrer les propositions des élèves dans les quatre catégories du panneau obtenu suite au classement des photos prises au cimetière du village.

Nous nous appuyons sur l'analyse des interactions des deux premières parties pour décrire et comprendre comment la dynamique de la leçon détermine une dynamique de recherche historique qui pourrait simultanément dévoiler un processus de secondarisation. En première partie, la dévolution totalement assumée par l'enseignante et sa position topogénétique basse permettent au milieu de s'alimenter de tous les éléments de la photographie que les élèves ont considéré comme *bizarre, rare, remarquable* ou *drôle*. En premier lieu c'est *la ligne* (43)⁶, *la frontière* (51, 57), *la limite* (54), *entre deux matières, le sable et le vert, entre ville et désert, entre constructions modernes et anciennes, entre site historique et ville touristique*, qui frappent les élèves. Ensuite, les pyramides sont mentionnées pour leur rareté dans le monde (55), leur taille et leur différence de taille (79), leur nombre et leur juxtaposition (55, 79). Trois élèves, dont deux voisins de table, mentionnent au même endroit la présence étonnante, dans un désert, d'un *bateau* (45), d'un *étang* (60), d'*eau* (74). Enfin, un élève semble avoir identifié l'intrigue historique prévue pour la leçon dans cette phase initiale de la recherche, ça [lui] fait penser au cimetière donc les pyramides *c'est les tombeaux des pharaons* (59), mais du fait que l'enseignante n'écarte ni ne valide aucune proposition, et bien que celle-ci exprime un raisonnement déductif pertinent, sa proposition est prise dans l'hétérogénéité des autres propositions avancées.

À l'issue de ce moment de repérage, d'étiquetage et d'explication, il ne fait aucun doute que les énoncés ont été mis en circulation et qu'ils participent à la construction d'une référence commune.

Lors de la synthèse de cette première phase, les propositions individuelles de chacun forment un inventaire collectif à partir duquel elles peuvent être reprises et se transformer.

Ali reprend à son compte la proposition de la frontière, alors qu'elle avait constaté pour sa part la présence de bateaux (91).

6 L'indication entre parenthèses précise le tour de parole dans l'interaction complète d'où proviennent les propos ; par exemple, (43) signifie qu'il s'agit du tour de parole 43 de la transcription complète de la leçon. Les propos qui ne sont pas en italique ont été reformulés pour l'écriture du texte.

Mae (95) reprend la juxtaposition entre des bâtiments modernes et des constructions anciennes émise dans un premier temps par So (65). Ainsi, sa façon initiale de concevoir la frontière comme un contraste territorial (ville-désert) s'est enrichie avec le contraste temporel (moderne-ancien). Plus loin, elle développera encore l'idée d'un contraste de densité entre les deux zones (159).

Sam avait associé les pyramides aux tombeaux des pharaons par déduction du travail antérieur sur le cimetière du village (59) ; dans cette phase de synthèse, il (96) propose de donner un sens aux énoncés de plusieurs élèves, acceptés par l'enseignante, qui ont constaté la présence d'eau dans le désert et il évoque *une oasis au milieu du désert avec une rivière qui rentre dedans* (96).

Sur l'insistance des élèves, de nouveaux éléments remarquables, mis en écho, sont encore ajoutés à l'inventaire des propositions : *des maisons en ruine* (110), *des jardins* (133), *des canons* (137), *un stade des anciens Jeux olympiques* (141), *un panneau IKEA* (154).

Énoncés de Mae au cours de la phase des propositions individuelles (51) et du passage à un inventaire collectif (95, 159) :

Mae (51) : [...] parce que je trouve que c'est bizarre que y'ait le sable et après toute la ville et euh ouais toute la ville on aurait dit une frontière.

Mae (95) : que y'a des bâtiments tout modernes avec d'l'autre côté qu'y ait euh des choses qui datent de plus, de plus longtemps.

Mae (159) : On peut dire qu'y a plein de gens qui habitent parce qu'on voit plein d'immeubles...

Avant le basculement dans la deuxième phase de la leçon, qui fait reconnaître l'image étudiée comme la représentation d'un cimetière, la communauté discursive est en voie de constitution. Des élèves s'étonnent en particulier des contrastes et des juxtapositions pertinents mis en évidence dans la photographie choisie du site historique de Gizeh. Par ailleurs, certaines de leurs propositions se sont déplacées d'indices territoriaux – clairement inscrits dans la photographie du site – vers des indices historiens liés aux traces laissées par le passage du temps – des pyramides anciennes, des maisons en ruine, d'anciens stades. Toutefois, à ce stade, la récolte des propositions ne peut faire état que de la multiplicité du réel représenté, d'un ensemble hétéroclite de traces, dont l'interprétation dépendra de la détermination d'une intrigue. Dès lors que la photographie doit être reconnue comme la représentation d'un cimetière, la communauté discursive dispose d'une carte et d'un itinéraire pour associer certains éléments qu'elle comporte et confirmer qu'il s'agit d'un cimetière de l'Égypte antique (similaire en certains points et différent en d'autres du cimetière visité à côté de l'école). À ce moment, les énoncés des élèves peuvent exprimer de nouvelles relations sémantiques et syntaxiques et s'inscrire dans la dynamique de la recherche historique comme une série d'hypothèses : *c'est le cimetière des pharaons* (170) ; *là où Este disait que c'était des tribunes moi on aurait dit des tombes* (172) ; *moi où je disais que c'était un bateau [...] c'est une grille, c'est des personnes qui sont allées voir des tombes* (174) ; *je pense qu'il y a plusieurs cimetières* (194) ; *je pense que là y'a un plus grand pharaon, là y'a le moyen, la y'a un des plus petits et après des plus petits encore* (196) [...] *le tout premier, après le*

deuxième [...] (198). Ce déplacement peut nous amener à considérer l'association de la photo du site de Gizeh et des post-it des éléments remarquables choisis et discutés par les élèves comme un écrit intermédiaire (Jaubert, 2007), dans lequel se lit l'élaboration d'une réflexion et la mobilisation progressive de démarches disciplinaires pour produire du sens.

Nous avons considéré le processus de secondarisation comme la constitution d'une communauté discursive bâtie sur la dynamique constructive du dialogue (Nonnon, 1997, citant Jacques, 1988). L'enseignante s'est faite la garante d'une telle élaboration, en accueillant toutes les propositions des élèves. Elle a, par ailleurs, mis en place et régulé un dispositif didactique dans lequel le support photographique s'est transformé: d'une représentation d'un réel multiple il est devenu un outil graphique permettant d'élaborer des questions historiennes. Nous pouvons faire un lien avec une démarche historique pour laquelle c'est l'événement, comme apparition du nouveau, qui va engendrer un réinvestissement orienté du champ d'émergence dont il est issu. Tant que l'événement n'a pas eu lieu, le contexte n'est encore qu'une « multitude indéfinie d'histoires compossibles » (Veyne, 1978, p. 78). De même, dans le dispositif mis en place, tant qu'elle n'est qu'une image, celle-ci n'induit pas de spécificité qui légitimerait l'élaboration d'un regard axiologique et une démarche disciplinaire. L'irruption du nouveau va permettre que se dégagent une ou des intrigues qui esquisseront des explications à partir des traces du passé.

Conclusion

L'analyse de deux leçons a montré que l'inventaire – ou la liste – ne constitue pas en soi une tâche d'apprentissage (ou activité) garantissant l'accès à des savoirs disciplinaires. En effet, dans le cas de la première leçon de géographie, la difficulté à accepter l'hétérogénéité des réponses et l'absence de catégorisation des aménagements proposés nous laissent penser qu'il s'agit dans ce cas d'une opportunité de secondarisation manquée, ce d'autant plus que l'enseignante reste le plus souvent dans un discours dit de négociation ou de conversation. Dans la deuxième leçon observée, nous avons en revanche constaté que les élèves se rapprochent du travail du géographe dès lors qu'ils sont amenés à catégoriser les différents aménagements observés.

Dans le cas de la leçon d'histoire, l'acceptation de toutes les propositions des élèves conduit à un discours dialogique qui se manifeste par une mise en intrigue à partir du support utilisé puisque celui-ci devient un outil graphique permettant d'élaborer des questions historiennes. Le type de discours mobilisé par la classe devient ainsi un indicateur significatif du processus de secondarisation.

La triple perspective théorique que nous adoptons pour l'analyse de nos données (didactique, psychosociologique et langagière) ouvre un certain nombre de questionnements quant aux outils, leurs appellations et leurs usages dans les leçons. Par exemple, nous avons indifféremment utilisé les termes de « listes » ou d'« inventaire » tout au long de l'analyse. À partir des travaux de Doussot (2011), les didacti-

ciens de l'histoire distinguent les deux termes, l'inventaire consistant à « épuiser » une collection d'objets délimitée, la liste consistant à identifier une série d'objets pouvant répondre aux critères d'une collection, sans que celle-ci ne soit fermée. Ils posent ainsi une hypothèse quant à l'évolution des positions topogénétiques des élèves en fonction de la constitution d'une liste ou d'un inventaire.

Plus que la liste, l'inventaire permettrait, par l'entremise de l'intrigue, la transformation des traces du passé en indices de l'histoire. Dans une perspective psychosociologique, au-delà de la distinction entre liste et inventaire, c'est la question même de l'outil qui fait l'objet de l'attention. Comment la liste (outil matériel) peut-elle devenir un outil sémiotique servant le processus de catégorisation ?

À partir de cette interrogation, nous pouvons déjà relever qu'une des différences entre la première leçon de géographie et les autres leçons est l'absence d'un cadre autorisant des échanges et des reprises des propositions des élèves propres à l'émergence d'une communauté discursive. L'exercice de la carte mentale du trajet de la maison à l'école et la définition des aménagements de l'enseignante qui s'élabore au fil de la leçon focalisent l'enjeu d'apprentissage sur une régulation du contrat didactique. En revanche, dans les autres leçons, les limites imposées sont prescrites par l'objet à partir duquel les propositions des élèves sont sollicitées. Ainsi, il n'est peut-être pas indifférent d'organiser un apprentissage à partir d'un cimetière, d'une photo ou d'un tableau qui tous imposent une contrainte visuelle plus clairement partageable. Un effet d'objectivation par l'inclusion d'un tiers pourrait dès lors émerger et autoriser le passage d'un mode de dialogue conversationnel à un mode dialogique. La liste ouverte et l'expression d'une image mentale confinent dans une négociation de représentations plutôt que du sens de l'objet de l'apprentissage. La dimension cartographique de l'outil graphique serait particulièrement liée à cette reconnaissance du cadre qui justement la définit.

Dans la continuité de cette hypothèse, nous pourrions interroger les différentes modalités du parcours didactique de ces leçons. Il est en effet notable, dans la leçon d'histoire, de signifier les apparitions d'un tableau de catégories, d'images fixes réalisées par les élèves ou utilisées par l'enseignante, d'échanges oraux et de productions écrites. Cette circulation, profitable à la dynamique de la secondarisation, serait facilitée par le passage d'une carte à l'autre (cimetière, tableau de catégories, image représentant les pyramides) et leur exploitation (catégorisation, post-it sur l'image fixe, explication des choix) orale, iconographique ou écrite. Il s'agirait donc de considérer l'élaboration d'une carte comme écrit intermédiaire, c'est-à-dire comme un objet de médiation qui, non seulement, peut recueillir et discriminer des propositions d'élèves et les engager dans un apprentissage, mais aussi favoriser le passage conscient d'une étape de la construction d'un savoir à une autre. Ainsi, constituer des cartes permettrait de se libérer de la liste sans fin des péripéties pour pouvoir raisonner sur les trajets, possibles ou nécessaires, et formaliser les étapes d'un parcours.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. Dans Y. Reuter & C. Tauveron (Eds.), *Repères, Diversité narrative* (pp. 121-143). Paris : INRP.
- Audigier, F. (2007). De l'usage des récits pour dire l'histoire, la géographie, l'éducation citoyenne. *Pratiques*, 133-134, 77-99.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et Formation*, 51, 105-118.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Mis en ligne le 16 janvier 2012. Consulté le 1^{er} septembre 2012, dans <http://ripes.revues.org/514>
- Clivaz, S. (2015). Les *lesson study*: des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 19, 99-105.
- Dauvieu, J. & Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Doussot, S. (2009). *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et des tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ducrey Monnier, M. (2014). *Étude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début des degrés primaires : une approche compréhensive de l'activité de l'enseignant généraliste*. Thèse de doctorat : Université de Genève, no. FPSE 581.
- Filliettaz, L. (2008). L'analyse des interactions. Dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » *Interactions en formation professionnelle initiale*. (pp. 71- 114). Université de Genève : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 117.
- Jacques, F. (1991). Argumentation et stratégies discursives. Dans A. Lempereur (Ed.), *L'argumentation* (pp. 153-171). Liège, Mardaga : Colloque de Cerisy.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Pujo, J. (Juin, 2010). *Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions*. Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université Lyon 2.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M. & Rebières, M. (2002). La préparation écrite de la classe, un outil de formation ? *Enjeux* (54), 130-141.
- Jaubert, M., Rebières, M. & Bernié, J.-P. (2003). *Conférence introductive « Construction de connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*. Actes du Colloque, Bordeaux.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*, 3. Consulté le 23 mars 2016, dans http://forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2012_3.cfm.

- Le Marec, Y. (2007). *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire*. Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne, Valenciennes.
- Lewis, C. C. & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Martin, D. (2008). Jugyoukenkyuu : une démarche de recherche-formation pour améliorer la qualité de son enseignement. *L'Éducateur* (13), 32-34.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*. Paris : ESF éditeurs.
- Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3 (1), 77-90.
- Murata, A. (2011). Introduction : Conceptual Overview of Lesson Study. Dans L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* : Springer Science + Business Media.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux* (39/40), 12-49.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Philipot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Reims.
- Vinatier, I. & Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontre entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*. Paris : Dunod Éditeur S.A.
- Vygotski, L. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1928-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.