

Amalia Terzidis, Haute école pédagogique du Valais

## La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des *habitus* de l'enseignement de l'Histoire : une Recherche design en éducation en didactique de l'histoire au Secondaire II

### Abstract

In a context of rapid and increasing change, teacher training must allow the profession for relevant and constant adaptation. The so-called “Z” generation, which grew up with digital technologies from birth, is crystallizing these changes and the relationship to knowledge and teaching and learning methods must be rethought. This study is based on two innovative teacher training devices for the didactics of history in Secondary II, built around the notion of didactic creativity and analyzed in order to reflect on these questions.

### Keywords

Didactic creativity, Innovation, Hybrid device, History didactics, Teacher training.

L'Éducation, corolaire d'une société en mutation rapide, traverse des changements paradigmatiques significatifs vis-à-vis de l'enseignement et du rapport au savoir et nous amène à penser la formation des enseignants de façon différente<sup>1</sup>. À la fois génératrice et tributaire de ces modifications, la génération « Z », aussi appelée « *Digital Natives* » bien que le terme soit controversé et que d'aucuns leur préfèrent la nomination « *Digital Naïves* » – ou encore « Petite Poucette » par Michel Serres –, nécessite de penser l'enseignement différemment, tout autant que les mutations sociétales rapides et constantes. Quoi que l'on dise de leur rapport au numérique et malgré les controverses concernant les caractéristiques qui la définissent, cette génération, et celles qui arrivent à sa suite, mutée par la révolution numérique et d'autres transformations sociétales des dernières décennies, partagent des profils d'apprenants qui ne permettent plus aux modèles en place de fonctionner de façon adaptée, que ce soit dans les classes ou les instituts de formation des enseignants, qui accueillent déjà les étudiants de cette génération, nés après les années 1990. Leur profil et leurs modalités d'apprentissage (sources de savoir, rapports aux savoirs et aux autorités de savoir, collaboration, rythme, structures de pensée, *multitasking*, attention, etc.), mais également le caractère éphémère et la croissance exponentielle des savoirs en construction<sup>2</sup>, leur accessibilité potentielle en tout lieu et tout

TERZIDIS Amalia, « La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des *habitus* de l'enseignement de l'Histoire : une Recherche design en éducation en didactique de l'histoire au Secondaire II », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 1-10.

<sup>1</sup> TERZIDIS Amalia, DARBELLAY Frédéric, « Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants », *Revue des Sciences de l'Éducation (Canada)*, 2017, n° 10, p. 124-153.

<sup>2</sup> MARCHAND Louise, « Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne », *Distances*, 1998, vol. 2, n° 2, p. 7-25.

temps<sup>3</sup> modifient substantiellement la transposition didactique, le rapport entre enseignants et élèves et la posture d'enseignant, ce qui implique d'adapter la formation de ceux-ci en conséquence.

Dans ce contexte, toujours en mouvement et en rapide évolution, la créativité apparaît comme une compétence essentielle à développer, tant du côté de l'enseignant que des élèves, comme le montre le nombre toujours croissant de recherches et les mises en œuvre dans le Plan d'études romand (PER), car elle représente une compétence d'adaptation aux changements constants. C'est pourquoi nous proposons, pour répondre à ces nouvelles prérogatives, de développer le concept de *créativité didactique* et de le mobiliser dans la formation des enseignants. Nous suivons ici la définition de créativité proposée par Lubart<sup>4</sup> en tant que capacité à trouver des solutions nouvelles, adaptées au contexte, et nous la situons dans le contexte de l'action didactique. Notre proposition est donc de créer des solutions didactiques nouvelles, adaptées au contexte.

Cet article propose d'explicitier les enjeux liés à ce concept et de l'illustrer par l'expérience de deux dispositifs de formation en didactique de l'histoire au Secondaire II qui s'articulent autour de la créativité didactique, tant au niveau de l'enseignant en formation, que du formateur qui conçoit la formation. Dans une perspective de Recherche design en éducation (RDE)<sup>5</sup>, nous nous proposons ici de réfléchir à la créativité didactique et à l'innovation nécessaires à la formation des enseignants d'histoire, dans le contexte évoqué plus haut, et leur mise en œuvre sera analysée au travers de l'expérimentation de ces deux dispositifs.

Le premier module en question est destiné aux enseignants en formation pour le Secondaire II et s'articule autour d'une démarche d'investigation des étudiants qui conduit à la création de matériel didactique mettant en œuvre l'histoire orale.

<sup>3</sup> SERRES Michel, *Petite Poucette*, Paris: Le pommier, 2015.

<sup>4</sup> LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, Paris: Armand Colin, 2003.

<sup>5</sup> CLASS Barbara, SCHNEIDER Daniel, « La Recherche Design en Éducation: vers une nouvelle approche? », *Frantice.net*, 2013, vol. 7, p. 5-16.

Le second prend place dans le contexte d'un diplôme complémentaire pour le Secondaire II et aboutit à la création de matériel didactique pour une visite dans un musée d'histoire. Tous deux mobilisent un cadre théorique lié à la créativité et à une épistémologie de l'histoire selon le modèle de la pratique historienne et du développement de la pensée critique<sup>6</sup>, qui mobilise la problématisation<sup>7</sup> comme modalité didactique de mise à distance d'une perspective positiviste dans l'enseignement de l'histoire.

## Quand la créativité et la didactique se rencontrent: un cadre théorique croisé

Du point de vue épistémologique, l'histoire positiviste a – depuis déjà quelques décennies – glissé vers des paradigmes d'histoire compréhensive, complexe et polysémique, voire une histoire connectée ou une histoire globale<sup>8</sup>. Dans ce sens, le Plan d'études romand (PER) et les Moyens d'enseignement romands (MER) organisent la transposition didactique externe de sorte à favoriser les démarches d'enquête, l'approche problématisée et la pensée critique. Ce sont des niveaux taxonomiques élevés qui sont visés et qui se rapprochent de l'habileté cognitive « créer »<sup>9</sup>. Par ailleurs, les modalités d'apprentissage ainsi favorisées et les mises en œuvre partagent les caractéristiques des apprentissages créatifs: pensée investigatrice et exploratoire, (co)-création d'un sens individuel, (co)-construire des connaissances complexes, tissage de liens émotionnels, implication d'une

<sup>6</sup> DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes: PUR, 2011.

DOUSSOT Sylvain, FINK Nadine, « Autonomisation de la classe d'histoire et critique historique », in ETHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, AUDIGIER François (éd.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Belgique: De Boeck, 2018, p. 93-108.

<sup>7</sup> VÉZIER Anne, « L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires? », *Recherches en didactiques*, 2013, n° 2, p. 9-28.

<sup>8</sup> DOUKI Caroline, MINARD Philippe, « Histoire globale, histoires connectées: un changement d'échelle historiographique? », *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 2007, n° 5, p. 7-21.

<sup>9</sup> KRATHWOHL David R., ANDERSON Lorin W., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, 2009.

motivation intrinsèque forte<sup>10</sup>. Cependant, les *habitus* ont la peau dure : l'expérience montre que dans les classes, la pratique de l'histoire chronologique, linéaire et positiviste reste passablement de mise, ce que confirment certaines études<sup>11</sup>. Au Secondaire II *a fortiori*, les étudiants impliqués dans cette recherche rapportent le plus souvent que la lecture de photocopies, l'enseignement transmissif et vertical restent les principales pratiques d'enseignement de l'histoire, favorisant des apprentissages de faible niveau taxonomique, souvent en surface, avec une motivation faible et un rapport aux savoirs historiques relativement moindre. Les enseignants en formation peinent à sortir des modèles reçus et perpétués, creusant un écart considérable entre l'enseignement prodigué ainsi que les besoins et les modalités d'apprentissage des élèves actuels. Le phénomène touche à la fois le triangle didactique enseignant-élève-savoir, mais également celui formateur-étudiant-savoir (didactique), au sein duquel les formateurs sont appelés à s'adapter et à adapter leurs modèles didactiques, non seulement pour répondre aux besoins des étudiants de nouvelle génération, mais également pour les former à enseigner à ces derniers.

Bien que les « *Digital Natives* » soient passablement controversés tant sur le plan de leur existence en tant qu'entité univoque que sur le plan de leurs caractéristiques<sup>12</sup> – comme évoqué plus haut, et que certains leur préfèrent l'appellation « *Digital Naïves* » pour contraster cette idée d'expertise technologique –, certains éléments relativement stables sont cependant inéluctables dans le contexte socioculturel actuel et à venir, même si l'on peut discuter longuement des caractéristiques et des

délimitations strictes des générations d'apprenants. Laissant de côté ce débat spécifique et son analyse très fine qui occuperait trop de place ici, mais que le lecteur pourra retrouver chez Wineburg<sup>13</sup>, nous nous attacherons à quelques traits généraux qui se recoupent dans un certain nombre d'études et d'observations empiriques.

Tout d'abord, les caractéristiques sociétales et individuelles que la digitalisation a entraînées imprègnent la génération « Z » de façon à modifier le rapport au savoir, à l'apprentissage, à l'enseignant, à l'école et même à la façon de conceptualiser et de mobiliser ses ressources mentales et intellectuelles<sup>14</sup>. La rapidité, la flexibilité, la démultiplication des sources d'informations et leur flux continu, le zapping, la société du divertissement, l'hyperconnectivité, l'hypermédiation, mais aussi la plus grande mixité socioculturelle ont fait bouger et continuent de faire bouger les lignes de référence, les normes, les rapports au savoir, à sa nature et à sa transmission. Le maître n'est plus le seul garant d'un savoir univoque qui se transmettrait de façon verticale et s'ancrerait sur une source stable et unique, souvent ou exclusivement textuelle, qu'il s'agissait de mémoriser. L'apprentissage, dans ce contexte, ne peut plus stagner dans la mémorisation, puisque la masse d'informations est exponentielle et annexée aux supports médias qui fonctionnent comme un complément cérébral<sup>15</sup>. En « naviguant » d'une information à l'autre, on cherche – rapidement – des informations dans différents contextes et on construit – ou pas – du sens au travers de différents éléments mis ensemble. Une motivation intrinsèque assez forte doit être présente et une certaine collaboration s'organise relativement rapidement dans le travail à réaliser. Les sphères (privées/scolaires ou professionnelles, disciplinaires) se décroissent, le plaisir et la satisfaction rapide occupant une place prépondérante, au détriment de l'effort et des temporalités plus longues.

<sup>10</sup> JEFFREY Bob, CRAFT Anna, « Creative learning and possibility thinking », *Creative learning practices: European experiences*, 2006, p. 73-91 ; CRAFT Anna, *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*, Routledge, 2005.

<sup>11</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire », *Journées d'étude des didactiques de la géographie et de l'histoire*, 2004 ; BOUTONNET Vincent, « Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au Secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 2015, vol. 50, n° 2-3, p. 225-246.

<sup>12</sup> BENNETT Sue, MATON Karl, KERVIN Lisa, « The "digital natives" debate: A critical review of the evidence », *British journal of educational technology*, 2008, vol. 39, n° 5, p. 775-786.

<sup>13</sup> WINEBURG Sam, *Why learn history (when it's already on your phone)*, Chicago : University of Chicago Press, 2018.

<sup>14</sup> PRENSKY Marc, « H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom... », *Innovate: journal of online education*, vol. 5, n° 3, 2009.

<sup>15</sup> PRENSKY Marc, « H. sapiens digital... », 2009.

Les éléments décrits ici recourent beaucoup des traits caractéristiques des apprentissages dits créatifs<sup>16</sup> : flexibilité, décloisonnement, combinaison sélective (association de différents éléments pour en produire un nouveau), construction d'un sens personnel donné aux éléments de savoir en présence, habiletés cognitives complexes, motivation intrinsèque, implication émotionnelle. Du point de vue de l'épistémologie de l'histoire, cela correspond à la perspective de problématisation, de la mise en perspective des sources, de la démarche d'investigation et de la critique historique évoquée plus haut. Cette approche de l'histoire met en œuvre une (co)-construction de sens, une combinaison sélective d'éléments, la mobilisation d'une pensée exploratoire, le décloisonnement nécessaire à l'approche de la complexité, l'implication émotionnelle favorisée par la problématisation.

Dans la mesure où ces mouvements et les caractéristiques inhérentes aux générations digitales et à celles qui suivent sont très labiles et constamment en évolution, il s'agit moins de stabiliser des modèles didactiques définitifs que de développer la compétence à s'adapter, à créer et à réguler des choix didactiques, des pratiques et un milieu didactique en fonction de ces évolutions. Ainsi – et c'est là que le concept prend tout son sens – la créativité didactique permet, comme nous l'avons évoqué plus haut, de trouver à chaque fois *des solutions didactiques nouvelles et adaptées au contexte*. Par ailleurs, cette mise en œuvre de la créativité dans l'enseignement permet *de facto* de proposer des modalités didactiques qui favorisent des apprentissages créatifs, tels qu'explicités plus haut, et qui correspondraient de façon plus adéquate aux profils d'apprenants actuels, tels que décrits précédemment.

Au Secondaire II, en l'absence du PER et des MER, cette créativité didactique est d'autant plus essentielle qu'elle ne concerne plus uniquement la transposition didactique interne, mais également celle externe, pour créer ou s'approprier un plan d'étude et des moyens d'enseignement adaptés à des publics très divers, au sein d'établissements relativement hétéroclites où l'histoire occupe des

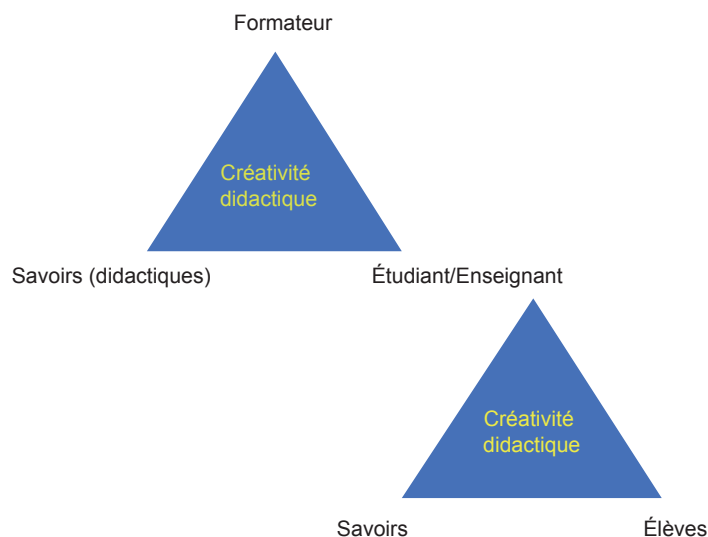


Figure 1 : Le double triangle didactique, mettant en œuvre la créativité didactique à chaque niveau.

places très inégales, tout comme sa saisie par les équipes pédagogiques en place.

Ainsi, la créativité didactique nous est apparue comme la pierre d'achoppement pour former les enseignants amenés à pratiquer au Secondaire II. Nous avons conçu des dispositifs de formation autour de ce concept en cherchant, nous aussi, à faire preuve de créativité didactique et d'innovation, pour agir sur les deux triangles didactiques évoqués plus haut (Figure 1), le premier se répercutant sur le second.

## Innover, réfléchir, innover... une méthodologie itérative

À la suite de la conception de ces dispositifs, nous avons souhaité les analyser dans une perspective itérative propre à la méthodologie de Recherche design en éducation (RDE)<sup>17</sup>, afin de comprendre dans quelle mesure ils sont efficaces, comment les optimiser et quelles pistes de réflexion ils permettent sur la créativité didactique et l'innovation pédagogique nécessaires en didactique de l'histoire plus spécifiquement, mais également

<sup>16</sup> JEFFREY Bob, CRAFT Anna, « Creative learning ... », 2006.

<sup>17</sup> CLASS Barbara, SCHNEIDER Daniel, « La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche? », *Frantice.net*, 2013, vol. 7, p. 5-16.

de façon générale. Nous tentons de répondre aux critères d'innovation, de réactivité et de connectivité scientifique de la RDE, afin d'améliorer les pratiques<sup>18</sup>. Nous travaillons ici sur le premier des deux triangles didactiques. La mise en œuvre a lieu dans la « classe » de formation à la didactique de l'histoire pour le Secondaire II.

Les innovations proposées au travers de ces modules de formation se traduisent à la fois par les modalités didactiques mises en œuvre et par les objets de savoir mobilisés, notamment la créativité qui occupe une place centrale et autour de laquelle s'articulent d'autres savoirs plus spécifiques à la didactique de l'histoire.

Du point de vue des modalités, l'hybridation entre enseignement/apprentissage à distance et en présence permet une dévolution importante du processus de formation, en offrant aux étudiants une grande flexibilité d'organisation du travail. Les dispositifs proposent des classes inversées (appropriation de concepts et d'éléments de façon individuelle en amont du cours, puis ensuite mise en œuvre dans la classe), des ressources mises à disposition pour consultation libre, des tâches qui favorisent les apprentissages créatifs (par exemple, une enquête personnelle sur un phénomène socio-historique local, avec la création d'un témoignage oral qui le documente). La collaboration et la métacognition professionnelle (questions métacognitives, pointages du processus de formation, journal de bord) sont récurrentes. Enfin, et ce point est particulièrement important, une partie des séances où la présence est requise se passe *extra muros*.

Pour le module qui concerne l'histoire orale, les étudiants réalisent leur démarche d'enquête et leur source orale sur le « terrain » en rencontrant un témoin du passé et en construisant leur enquête dans le monde extra-scolaire. Pour le module qui concerne le musée, deux après-midis de cours blocs ont lieu dans le musée, avec des médiatrices culturelles rattachées au musée concerné. Ces lieux et contextes différents, qui agissent comme des facteurs environnementaux favorisant la créativité<sup>19</sup>,

permettent aux étudiants de sortir du cadre et des représentations habituelles liées à l'enseignement de l'histoire, et permettent aussi – et surtout – d'ancrer l'histoire dans le monde extérieur à l'école, le monde « réel » et concret, conduisant ainsi à travailler sur le sens et la motivation intrinsèque, à la fois des étudiants et des futurs élèves qu'ils auront en classe.

Quant aux contenus, une partie est consacrée à des outils de base en didactique, comme la planification, la formulation d'objectifs, l'analyse, l'alignement curriculaire, le processus de transposition didactique et l'évaluation. Une autre partie est consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage créatifs, à leurs enjeux et caractéristiques toujours en lien avec les outils de base proposés. Ces contenus sont ensuite mobilisés pour entrer dans un processus de création didactique complet, en approfondissant des éléments plus avancés de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire (la problématisation, les questions socialement vives, l'histoire orale, le recours aux musées ou aux autres ressources externes, la démarche d'enquête, l'histoire complexe et intelligible *versus* l'histoire positiviste et chronologique).

Le premier dispositif (histoire orale) prend place lors du troisième semestre des étudiants en Master pour le Secondaire II. Les étudiants ont vécu une première année durant laquelle ils ont reçu des outils de base en didactique de l'histoire et en didactique générique. Après avoir approfondi quelques éléments de didactique de l'histoire et reçu des outils théoriques pour l'histoire orale<sup>20</sup>, ils sont amenés à vivre une démarche d'enquête sur un phénomène socio-historique local, pour lequel ils doivent interroger un témoin du passé et générer une source orale qui leur permette d'étayer leur enquête, en croisant cette nouvelle source avec des sources écrites. Ils sont ensuite conduits à réfléchir aux apports de l'histoire orale et aux transferts didactiques potentiels, sur la base de l'expérimentation qu'ils ont réalisée. Enfin, ils opèrent une transposition didactique complète en construisant une séquence d'enseignement/

<sup>18</sup> MCKENNEY Susan, REEVES Thomas C., « Educational design research », *Handbook of research on educational communications and technology*, Springer: New York, NY, 2014, p. 131-140.

<sup>19</sup> PACTEAU Chantal, LUBARD Todd, « Le développement de la créativité », *Sciences humaines*, 2005, n° 10, p. 23.

<sup>20</sup> Notamment autour du guide de l'histoire orale conçu par Nadine Fink, disponible sur [https://oralhistory.ch/web/images/Dokumente/KIT\\_pedagogique\\_HO\\_F.pdf](https://oralhistory.ch/web/images/Dokumente/KIT_pedagogique_HO_F.pdf), consulté le 16.08.2019.



apprentissage qui fait recours à la source produite lors de la démarche vécue, ou une séquence qui fait vivre à leurs élèves le même processus de démarche d'enquête, en s'appuyant sur les réflexions menées en amont. Ce dispositif a été conduit une seule fois : il sera optimisé sur la base de son analyse pour être directement remis en œuvre.

Le second dispositif (au musée) a lieu au 5<sup>e</sup> semestre d'étudiants qui ont achevé un cursus en didactique de l'histoire au Secondaire I et qui souhaitent valider cette discipline pour le Secondaire II. Ce sont des étudiants qui disposent – théoriquement du moins – de bonnes bases en didactique de l'histoire. Après quelques rappels et approfondissements épistémologiques, ainsi qu'après l'étude des spécificités du Secondaire II, les étudiants sont directement plongés dans des apprentissages – en classe inversée autonome – liés à la créativité dans les processus d'enseignement/apprentissage. Après un pointage des apprentissages réalisés jusqu'ici, une après-midi complète a lieu au musée, où les étudiants sont d'abord guidés dans des réflexions alimentées par l'exposition visitée et par la médiatrice culturelle, sur l'organisation des savoirs et de leur présentation dans le musée – qui obéit aux principes de la transposition didactique. Il leur est ensuite demandé de créer, en mobilisant les apprentissages réalisés jusqu'alors, une séquence didactique au sein de laquelle une visite dans ce musée amène une « plus-value ». Ils créent également le matériel didactique utilisable lors de la visite (tâches et dossier pédagogique pour accompagner les élèves), qui sera édité officiellement afin de le diffuser au sein du musée pour les classes en visite, renforçant ainsi la motivation intrinsèque des étudiants. Ce dispositif a été mis en œuvre une première fois au Musée d'histoire cantonal du Valais à Sion, puis en s'appuyant sur une première analyse, a été reconduit une seconde fois au Musée du patrimoine de Bagnes.

Nous avons analysé et évalué le module sur la base de trois types de données, afin de croiser des éléments pertinents de différents points de vue.

a) Nos propres observations et notes personnelles.  
b) Le questionnaire d'évaluation du module rempli par les étudiants (ce questionnaire comporte une partie questions méta-cognitives sur le parcours accompli durant le semestre – atteinte d'objectifs, apprentissages réalisés... – et une partie

portant sur la qualité du cours, de ses supports, la plus-value [ou non] de l'hybridation, les tâches, l'accompagnement et la façon dont ces éléments ont permis ou empêché la formation).

c) Les traces d'apprentissage des étudiants (tâches, travaux de certification).

Les données sont issues de deux modules obligatoires de formation d'enseignants pour le Secondaire II d'une Haute école pédagogique de Suisse romande qui ont eu lieu entre 2017 et 2019. Les étudiants, qui ont accepté l'utilisation de ces données à des fins de recherche, sont tous des novices au Secondaire II.

Au travers de ces données, nous focaliserons notre attention sur la pertinence, la cohérence et l'efficacité de chacun des dispositifs proposés, en repérant les éléments significatifs et/ou récurrents, afin de tenter d'en dégager des forces et des limites, pour les réajuster, dans une perspective itérative propre à la RDE. En nous basant sur ces éléments, nous avons tenté d'une part d'esquisser des conditions qui nous apparaissent de façon significative pour qu'un dispositif hybride, innovant et centré sur la créativité didactique mène à un processus de professionnalisation efficace<sup>21</sup>, et nous avons tracé d'autre part des lignes directrices pour orienter des réflexions et des pistes d'action à venir, en vue d'optimiser la formation d'enseignants en adéquation avec les mutations et le contexte évoqués plus haut.

## Deux modules, pour une même réflexion : analyse, résultats et discussion

Pour notre étude, nous avons considéré que les deux modules, en-dehors des orientations spécifiques « histoire orale » ou « musée », partageaient une structure et des modalités formatives similaires autour des modalités didactiques innovantes et du concept central de créativité didactique : ce sont ces éléments concordants que nous souhaitons analyser. Nous avons donc recensé dans les données citées ci-dessus, pour les deux modules et

<sup>21</sup> TERZIDIS Amalia, *De l'hybridation à la professionnalisation des enseignants, ou quand la didactique de l'Histoire sort de ses gonds : une étude de cas*, en cours d'édition.



Figure 2 : Forces et limites des dispositifs analysés.

de façon systématique, des points qui nous apparaissent comme récurrents (c'est-à-dire plus de trois fois dans les données récoltées) ou significatifs (donnant à comprendre des éléments importants de la formation, en-dehors de spécificités précises ou anecdotiques, comme les goûts personnels). Nous en avons extrait une vue d'ensemble pour mettre en évidence une généralisation des forces et des limites de ces dispositifs. Le schéma synoptique ci-dessous (Figure 2) résume les points clés, synthétisés depuis le recensement systématique des éléments collectés dans les données, en termes de forces et de limites des dispositifs en question. Les premières observations de cette synthèse laissent apparaître plusieurs tendances intéressantes. Premièrement, les étudiants sont (re)motivés, de façon intrinsèque, par les contenus et les tâches proposées, qu'ils perçoivent comme innovantes, et leur servent à se réapproprier leur rapport au savoir en histoire, mais également leur rapport à l'enseignement

de l'histoire. Ils transfèrent également ce potentiel de motivation intrinsèque sur leurs élèves, soit qu'ils les imaginent plus mobilisables soit qu'ils l'observent *de facto* lorsqu'ils ont l'occasion de mettre en œuvre certains changements dans leur stage.

Ensuite, et de façon à la fois récurrente et significative, revient la notion de « révolution » (sic) conceptuelle provoquée par les objets de formation proposés et les modalités didactiques qui leur offrent la possibilité de sortir des murs de l'école, et par là même – mais pas uniquement – de leurs modèles d'enseignement/apprentissage en histoire et des *habitus* de pratique en histoire.

La grande place laissée à la métacognition formative et professionnelle, la confrontation à d'autres systèmes, la nécessité de réaliser une transposition didactique complète et créative, ainsi que la collaboration entraînent une prise de distance importante avec les schèmes intégrés de façon plus ou moins inconsciente et engendrent un « saut »

formatif capital, tant visible dans les propos des étudiants que dans l'évolution des travaux des étudiants. Les données montrent que les éléments majeurs qui actualisent les savoirs et savoir-faire proposés dans cette formation sont d'une part les tâches qui aident à mettre en œuvre tout le processus de planification et de transposition didactique complète et d'autre part le choix de modalités didactiques relativement créatives entraînant des apprentissages de types créatifs. La créativité mobilisée et l'innovation mise en œuvre dans ces dispositifs semblent provoquer une déstabilisation cognitive propre à faire sortir les étudiants de leurs représentations et modifier leur rapport au savoir, créant une transformation de pensée et de pratiques propres au processus formatif. Cette actualisation se réalise à la condition *sine qua non*, relevée par les étudiants et la chercheure, que les *feedbacks* soient suffisants en quantité et en qualité pour rendre possible la compréhension de leurs blocages, de leur progression et de pouvoir réguler leur travail jusqu'à transformer leurs pratiques. Cependant, et c'est probablement une des plus grandes limites à prendre en compte pour faire évoluer réellement les pratiques et la formation, il apparaît qu'il est difficile de sortir des « us et coutumes » de l'enseignement de l'histoire, notamment la perspective d'une histoire événementielle et chronologique et d'un enseignement transmissif qui favorisent des apprentissages de faible niveau taxonomique. D'une part, parce que ce sont ces *habitus* auxquels les étudiants sont confrontés durant leur formation pratique, d'autre part parce qu'une fois intégrés dans un établissement, la pression des équipes et des habitudes déjà en place est trop forte.

Pourtant, les étudiants concernés se disent convaincus et motivés par des changements dans les pratiques qu'ils jugent inadéquates : ils voient le potentiel de ce qui leur est proposé au travers de ces dispositifs pour répondre directement à certains problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain. Ils constatent par exemple que ces changements peuvent pallier une démotivation flagrante de leurs élèves, mais également d'eux-mêmes lorsqu'ils doivent enseigner de façon transmissive des sujets qui ne les intéressent que dans une moindre mesure. Ils se disent également rassurés dans leur rapport au savoir devenu stressant pour

l'enseignant, en raison de l'utilisation numérique des élèves qui discrédite la posture de l'enseignant garant d'un savoir unique. C'est également face à l'absence de PER et de MER au Secondaire II et à « l'immensité » de la matière qu'ils perçoivent comme effrayante pour délimiter une transposition didactique, que les réflexions et les pistes concrètes proposées au sein des dispositifs apparaissent comme intéressantes.

C'est cette force d'inertie des pratiques et des représentations sur le terrain qui freine la mise en œuvre de changements dont les étudiants sont convaincus et que la recherche montre comme nécessaires. Ce contexte peu favorable à la créativité didactique et aux changements paradigmatiques est au cœur des autres limites constatées, en activant toutes sortes de peurs et de résistances chez les étudiants : la première et la plus importante, qui est un véritable obstacle pour eux, est la peur de manquer de temps pour « faire tout le programme ». Malgré un grand travail sur ce que pourrait être – ou non – ce programme, relativement libre au Secondaire II, et les différentes façons de l'aborder (par exemple en thématisant plutôt qu'en suivant un fil chronologique), la résistance est grande, en raison de la peur de faire différemment de ses collègues, de mal préparer les élèves aux examens, de devoir se justifier ou de mettre trop d'énergie à lutter pour la logistique nécessaire (par exemple pour une sortie), etc. Les autres freins sont également des peurs, plutôt ontogénétiques, mais toujours rattachées à un contexte peu favorable à la créativité : sentiment d'impuissance ou d'échec face à l'immensité de la tâche, peur du jugement, peur de faire faux, peur de manquer de temps ou d'énergie pour mettre en œuvre ces changements.

## Discussion : ce que nous retenons – ou pas – pour les prochains dispositifs

Les modalités innovantes et les objets de formation proposés au sein de ces deux modules apparaissent comme porteurs sur plusieurs points : on remarque en premier lieu la transformation plutôt radicale des représentations et des modèles de l'enseignement de l'histoire, la posture réflexive et



la métacognition qui démontrent une appropriation profonde des outils didactiques de base, mais également la capacité à mettre en œuvre une transposition didactique complète. On note également la motivation intrinsèque renouvelée par le sens modifié donné à l'enseignement/apprentissage de l'histoire, relié à la réalité et à sa complexité. Ce sont, somme toute, des objectifs complexes et satisfaisants en eux-mêmes pour un module semestriel de formation. Ce sont donc autant d'éléments que nous reproduirons dans les dispositifs à venir. Néanmoins, si l'on souhaite que la transformation s'actualise *de facto* dans les classes et sur la durée, deux points essentiels doivent être pris en considération : l'encapacitation<sup>22</sup> à développer chez les étudiants afin qu'ils se sentent en mesure de mettre en œuvre ces changements, et la possibilité d'agir sur les contextes de terrain, dans lesquels les étudiants sont plongés durant les stages, puis lorsqu'ils commencent leur carrière.

Le premier cas – l'encapacitation – laisse à imaginer des pistes de remédiation directe dans la reconduite des dispositifs, comme un accompagnement plus serré dans la délimitation d'une transposition didactique problématisée, des *feedbacks* plus nombreux et encourageants, un pointage et un travail métacognitif autour des peurs exprimées ou non par les étudiants, enfin, la démonstration concrète de plus de pistes faciles à réaliser, ou existant déjà. Le second cas est beaucoup plus délicat. Il s'agirait de trouver des moyens d'intégrer les acteurs de terrain dans ces réflexions et cette formation et vice versa, et de pouvoir agir directement sur les contextes d'enseignement dans les établissements (enseignants experts, directions) pour les rendre favorables au changement et à la créativité. Or, l'accès au terrain, tout comme la communication de l'institution de formation-école, reste pour le moment fragile. Cette voie semble plus complexe à explorer, mais elle demeure nécessaire.

## Conclusion... ou introduction ?

Si l'on a vu que la créativité didactique, que ce soit au niveau de la formation des enseignants ou de l'enseignement de l'histoire, représente une compétence clé et une ressource essentielle à plus d'un titre, elle met également en évidence des limites et des freins à l'évolution de la profession, qu'il s'agit de prendre en considération pour adapter la formation de façon pertinente aux générations actuelles et futures dans le contexte que l'on connaît. Outre l'esquisse de conditions pour une formation hybride professionnalisante efficiente qui fait l'objet d'une étude séparée, ces analyses et ces réflexions nous amènent à quelques éléments qui pourront orienter la suite de nos réflexions et de nos actions.

Si le décloisonnement entre institution de formation et terrain que nous avons relevé comme nécessaire à l'actualisation de la formation chez les étudiants apparaît comme encore à creuser et probablement assez complexe à activer, celui-ci, tout comme l'encapacitation à développer chez les étudiants pourraient tous deux se mettre en œuvre au travers d'une piste qui nous est apparue comme intéressante : celle de la communauté de pratique. Au travers du développement d'une identité professionnelle commune, du partage de points de vue, de la circulation des idées et des retours d'expérience, on pourrait à la fois permettre d'amoindrir les frontières entre formation et terrain, à la fois permettre aux étudiants de prendre confiance en leur capacité à agir, à donner un point de vue, à s'intégrer à un corps de métier en pleine réflexion et non figé, enfin, à créer. Reste à réfléchir aux formes possibles et aux modalités que cette communauté de pratique pourrait prendre.

En tous les cas, l'analyse de ces dispositifs de formation renforce l'idée que la créativité didactique est une piste essentielle pour adapter la formation des enseignants au contexte actuel et à venir de l'Éducation, mais qu'il reste de l'ouvrage pour permettre les adaptations nécessaires. Nous espérons ainsi que ces brèves conclusions soient l'introduction de nouvelles réflexions et actions pour les classes d'histoire et la formation des enseignants.

<sup>22</sup> KIRALY Donald. *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*, Routledge, 2014 ; USCLAT Pierre, HÉTIER Renault, « Dévolution et encapacitation en pédagogie universitaire », *Revue Éducation permanente*, 2015, n° 203, p. 109-118.

## L'auteure

**Amalia Terzidis** est professeure et chargée d'enseignement à la HEP Valais, où elle coordonne les didactiques des Sciences humaines et sociales. Également chargée d'enseignement à la HEP Vaud, elle y est spécialisée dans les questions de créativité dans l'enseignement/apprentissage. Collaborant au sein du groupe de recherche CreaInMotion (Créativité, Innovation, Émotions) et du groupe de recherche 2Cr2D en histoire, elle crée des synergies entre ces deux domaines.

Amalia.terzidis@hepvs.ch

## Résumé

Dans un contexte de mutations rapides et croissantes, la formation des enseignants doit permettre une adaptation pertinente et constante à la profession. La génération dite «Z», qui a grandi avec les technologies digitales dès la naissance, cristallise ces mutations et le rapport au savoir ainsi que les modalités d'enseignement et d'apprentissage doivent être repensés. Cette étude s'appuie sur deux dispositifs innovants de formation des enseignants à la didactique de l'histoire au Secondaire II, construits autour de la notion de créativité didactique et qui sont analysés afin de réfléchir à ces questions.

## Mots clés

Créativité didactique, Innovation, Dispositif hybride, Didactique de l'histoire, Formation des enseignants.