
Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique

Relationship between research, training and teaching in history education.

Historical and educational issues

Sylvain Dousot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4470>

DOI : 10.4000/rfp.4470

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 55-70

ISBN : 978-2-84788-674-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Sylvain Dousot, « Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 16 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4470> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4470>

© tous droits réservés

Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique

Sylvain Doussot

La recherche en didactique des disciplines prend pour objet des pratiques et des savoirs, mais elle est elle-même une pratique. Cette réflexivité la rattache à des problématiques essentielles des sciences sociales dont cet article entend tirer profit pour explorer les relations entre chercheurs, professeurs et élèves. Il le fait par le biais de l'étude de dispositifs d'enquête, en prenant le cas de la didactique de l'histoire, et sur la base d'un exemple de recherche empirique. C'est le rapport d'inclusion d'un problème historique dans un problème didactique qui permet d'envisager certains dispositifs comme lieux d'émergence d'une double communauté de recherche (didacticiens/enseignants et enseignants/élèves). Dans chacune des deux composantes, problèmes, communautés et paradigmes s'élaborent conjointement par la production d'exemples exemplaires (au sens de Kuhn) de construction et de résolution de problèmes scientifiques.

Mots-clés (TESE) : didactique, recherche en éducation, sciences sociales, formation des enseignants, pratique pédagogique, savoir.

La question de la relation entre recherches et pratiques d'enseignement se pose à de multiples niveaux. Elle est sensible dans l'évolution du métier d'enseignant, et l'introduction de la recherche dans la formation initiale en est un signe. On peut également l'envisager à travers des questions scientifiques comme l'élaboration de recueils de données ou les conditions nécessaires à la production de situations d'expérimentation en classe. Ce texte propose de l'aborder par l'analyse de la situation d'enquête qui met en interaction chercheurs, professeurs et élèves, avec l'intention d'en spécifier les enjeux, liés aux proximités et distances bien particulières entre les protagonistes, parmi lesquels le professeur joue un rôle charnière : il est du côté des chercheurs quand il évoque les élèves,

et les chercheurs sont toujours un peu professeurs ; il est du côté des élèves quand il fait la classe et quand il est observé et questionné par les chercheurs.

Cette étude explore les conditions scientifiques d'appréhension des relations entre chercheurs, professeurs et élèves à travers l'exemple de la didactique, et plus particulièrement de la didactique de l'histoire. Une recherche empirique sur l'enseignement de la première guerre mondiale sert de fil rouge illustratif à cette exploration, qui s'inscrit dans des questionnements épistémologiques plus généraux des sciences sociales autour de la place des enquêtés et de leurs représentations dans l'enquête anthropologique (Bensa, 2006) ou sociologique (Boltanski, 2009).

DES CHERCHEURS EN POSITION DE SURPLOMB ?

Les relations entre chercheurs, professeurs et élèves peuvent être d'abord décrites empiriquement. Si l'âge sépare les élèves des deux autres catégories, c'est surtout l'appartenance collective qui rend compte des différences de statut qui jouent dans l'interaction. Une classe institue un groupe d'élèves qui ne se choisissent pas, tandis que le groupe des professeurs qui enseignent l'histoire est quant à lui peu institué : même si chacun de ses membres a des préoccupations proches de celles de ses collègues, ils travaillent rarement collectivement sur leurs pratiques. Le groupe des didacticiens est lui défini comme communauté scientifique¹.

Ces appartenances ont à voir avec un rapport différentiel au savoir. Les élèves sont centrés sur l'apprentissage, tandis que les professeurs sont d'abord concernés par l'enseignement, en vue de l'apprentissage de leurs élèves, et que les didacticiens s'intéressent aux deux groupes précédents et au processus d'enseignement-apprentissage.

On peut enfin souligner que les relations entre didacticiens et professeurs sont souvent faibles et mal fondées : une position de surplomb des premiers est ressentie par les professeurs, tandis que les didacticiens trouvent que les professeurs s'intéressent peu à leurs travaux.

Cette description empirique nécessite d'être discutée sur un plan théorique. Le cas de la didactique de l'histoire peut en constituer l'occasion. La question de la relation entre chercheurs et professeurs s'y pose de manière différente selon l'orientation des recherches, qu'on peut présenter en deux catégories définies en fonction de la position du professeur par rapport à la recherche.

Une première orientation centrée sur la notion de « discipline scolaire² » étudie principalement les pratiques ordinaires en multipliant les lieux d'observation. Les choix des enseignants y sont rapportés à la fois aux contraintes de la situation scolaire et à la référence scientifique envisagée en terme de « pensée historique », selon des cadres théoriques variables³. Dans cette approche, le didacticien a un rôle de dévoilement : il dit au professeur ce qu'il fait et qu'il ne voit pas qu'il fait. Le surplomb du didacticien s'apparente sans doute dans ce cas à celui produit par la description sociologique, celle par exemple des effets différenciateurs de certaines formes émergentes d'enseignement⁴ (Bonnéry, 2009).

Cette position de surplomb n'est pas propre à cette première orientation des recherches, mais s'actualise dif-

féremment dans la seconde, qui s'intéresse aux situations innovantes (entendues par opposition aux pratiques dominantes de la tradition⁵). Dans cette perspective, les chercheurs étudient les modalités de la transposition des pratiques et des savoirs savants dans la classe. Outre l'étude de pratiques innovantes d'enseignants, cette approche donne lieu à des expérimentations qui permettent la production et l'analyse de dispositifs didactiques dans lesquels l'implication du professeur est importante, et sa collaboration avec les chercheurs directe⁶. Si dans les deux orientations la relation entre chercheurs et professeurs constitue rarement un enjeu explicite, ce second type de situation d'enquête offre cependant un double intérêt pour notre questionnement. D'une part les interactions entre chercheurs et professeurs y sont multiples et accessibles, et d'autre part ces sorties de la tradition donnent au professeur un rôle collaboratif dans le dispositif de recherche qui rend plus complexe sa relation avec les chercheurs. En outre, ces situations d'enquête donnent à penser le didacticien comme lui-même inscrit dans des pratiques spécifiques (même s'il est en retrait des urgences de la pratique qu'il observe) qui peuvent contraindre à son insu des prises de positions dans la construction même de ses objets et de ses analyses (Cohen-Azria & Sayac, 2009).

Le cas de la construction d'une séquence sur la première guerre donne ainsi à voir la potentialité de ces situations d'enquête.

THÉORIES DES CHERCHEURS ET THÉORIES DES PROFESSEURS

Dans notre travail avec une enseignante de CM2 pour construire une séquence sur la première guerre mondiale⁷, les discussions donnent un accès aux enjeux de la relation entre chercheurs et professeur. Nous voulions, inspirés de pratiques historiennes, mettre en place une étude de cas (Ginzburg, 2010 ; Doussot, 2012) – un soldat ayant réellement combattu, mort à Verdun⁸ – jusqu'à faire travailler les élèves, explicitement, à s'interroger sur les conditions de la généralisation des explications produites sur ce cas singulier. Si travailler sur un cas était acceptable dans la tradition de l'enseignante, questionner les élèves sur ce qui permet de généraliser n'était pas envisageable pour elle. La séance⁹ s'est finalement transformée en une succession d'exemples (si ce soldat avait été artilleur, célibataire, avait eu sa famille en zone occupée, etc.).

Au-delà de cet épisode singulier et de son sens didactique, il est intéressant de se pencher sur les négociations qui ont eu lieu au sein de ce groupe temporaire de recherche constitué de cette enseignante et des didacticiens. Les compromis comme celui qui vient d'être évoqué se sont établis sur la base de confrontations de théories sur l'enseignement et l'apprentissage : pour l'enseignante, des théories fondées sur son expérience (avec ses élèves de cette année-là notamment) ; pour les didacticiens, des théories fondées sur leurs études précédentes et les travaux de leur communauté scientifique. Mais s'agit-il des mêmes types de théories ?

Il nous faut suspendre à ce stade la réflexion, car commencent à se mêler description empirique et analyse. La situation proposée à l'analyse est en effet jusque-là décrite empiriquement, mais les enjeux scientifiques de la relation d'enquête ne peuvent être appréhendés qu'en précisant le cadre théorique dans lequel on choisit de les prendre en charge. Notre arrière-plan scientifique, inscrit dans le cadre théorique de la problématisation¹⁰ (chez les scientifiques et en classe), nous incite d'abord à valoriser les dimensions épistémologiques de la relation, ce que signale la question sur laquelle nous nous sommes arrêtés (*s'agit-il des mêmes types de théories ?*). Pourtant cette approche par la logique des savoirs ne peut être déconnectée de la logique pratique des acteurs lorsqu'il s'agit d'étudier les enjeux de la relation entre chercheurs, professeurs et élèves. La question théorique qui s'impose alors est celle de la relation entre le social de la situation et l'épistémologique de l'enjeu de savoir ; en particulier, qu'entend-on alors par « social » ?

Cette question pourrait être envisagée sociologiquement. Par exemple, l'inscription de cette enseignante dans une trajectoire professionnelle et personnelle pourrait rendre raison de sa participation à ce type de recherche. Mais ce qui nous intéresse dans l'interaction relève de la logique des savoirs : il s'agit par exemple d'expliquer la réticence de l'enseignante au travail de généralisation de ses élèves. De ce point de vue, l'écart important entre une approche sociologique et l'intérêt pour la logique des savoirs renvoie à une critique de la sociologie de l'éducation qui a, au moins en partie, fondé la démarche didactique (Lahire & Johsua, 1999), et qui participe à renouveler le champ de la sociologie de l'éducation (Rochex, 2011). Ce rejet d'approches sociologiques trop générales par rapport aux dispositifs d'apprentissages ne doit cependant pas conduire à déconnecter l'analyse des enjeux de savoir de leur contexte, mais ce dernier doit être suffisamment spécifié pour permettre la production d'énigmes socio-cognitives fécondes et dis-

cutables. Les travaux de Kuhn et notamment son concept double « paradigme/communauté scientifique » peuvent répondre à ces contraintes théoriques.

Le couple paradigme/communauté scientifique vaut par sa capacité à rendre compte des dynamiques de ce que Kuhn appelle la « tension essentielle » entre tradition et innovation dans les sciences. Comme il l'affirme en introduction à son recueil d'articles, son « travail a été profondément sociologique, mais pas d'une manière qui permette de séparer ce sujet de l'épistémologie » ([1977] 1990). La position charnière¹¹ de Kuhn dans l'étude socio-historique des sciences donne une idée de ce qu'il faut entendre par « travail sociologique ». Il vise à rattacher les approches sociologiques de l'époque qui récusait tout intérêt pour les savoirs en jeu, symbolisées par l'œuvre de Merton et les approches épistémologiques de Bachelard et Koyré notamment. Plus précisément, la circularité des concepts de paradigme et de communauté scientifique renvoie à l'idée que la reconnaissance du rôle central d'instance de validation joué par les paradigmes institue le groupe en question. C'est le travail collectif effectif et contrôlé sur des types de problèmes admis comme féconds qui définit la communauté pertinente pour l'analyse du développement du savoir dans sa dimension scientifique¹². Ainsi cadrée, notre réflexion sur la valeur scientifique de l'enquête mettant aux prises chercheurs et enseignants choisit de tenir ensemble logique du savoir et contexte de sa validation.

Dans le cas de la négociation avec l'enseignante concernant la séquence sur la première guerre, on peut envisager le groupe comme visant à produire du savoir scientifique, mais ne constituant pas d'emblée une communauté scientifique du fait de sa mixité (chercheurs/praticien). D'où notre questionnement : de quel ordre est cet échange entre enseignante et chercheurs ? De quel type de confrontation s'agit-il lorsque les théories de l'une et des autres s'échangent dans la négociation ?

CE QUE PEUT PRODUIRE UN GROUPE DE RECHERCHE MIXTE (SCIENTIFIQUES ET NON-SCIENTIFIQUES)

On pourrait voir le professeur dans le rôle d'un laborantin appliquant les instructions du scientifique, mais l'idée même de négociations entre eux n'aurait alors pas beaucoup de sens. Surtout, le rôle du professeur ne se limite pas à appliquer des règles que le chercheur définirait. Non

seulement l'activité de régulation de la classe suppose une part importante d'autonomie, mais cette activité s'inscrit dans une histoire de la classe, entre le professeur et ses élèves. Penser le professeur dans le rôle de l'informateur de l'ethnographe peut se révéler plus pertinent. Interlocuteur privilégié entre deux mondes, il traduit – ce qui suppose une interprétation – ce qu'il sait de la classe et ce qu'il comprend des questions et propositions du chercheur. Cette image présente en outre l'avantage de donner sens aux recommandations épistémologiques de Bensa (2006) : l'ethnographe a tendance à faire de son interlocuteur le porte-parole d'une culture, retirant à son discours toute individualité, privant le texte de son contexte d'énonciation comme si l'informateur agissait en appliquant, comme pour les montrer, les règles de sa culture. Le chercheur en éducation pourrait avoir tendance à faire du professeur (et de l'élève) un représentant neutre de sa culture scolaire et disciplinaire, et ignorer l'intermédiaire qu'il constitue et qui oblige à considérer ses actions et ses discours dans le contexte de l'enquête.

Que fait l'enseignante lorsque, dans les discussions avec les chercheurs, elle énonce une généralité sur l'enseignement pour justifier sa prise de position ? En l'absence de paradigme, dit Kuhn ([1977] 1990, chap.XI) à propos du cas des astrologues (et par contraste avec les astronomes), les théories produites visent à *justifier* de manière raisonnée ce qu'il appelle « les diverses règles de l'art qui gouvernent la pratique ». Pour un professeur, l'expérience pratique est première et à l'origine des règles qui justifient la tradition qui lui permet de ne pas constamment tout remettre en question. Si la tradition n'exclut pas l'innovation, elle la rend secondaire dans le fonctionnement quotidien. Dans leur activité habituelle et au sein de leur communauté non scientifique, professeurs comme élèves modifient leurs pratiques, mais se fondent avant tout sur leurs traditions d'enseignement ou d'apprentissage mises en lumière par les études sur la discipline scolaire. C'est que, dans ces situations à la fois fortement institutionnalisées et où prime l'action individuelle, la tradition est un refuge. Par là, elle constitue un obstacle épistémologique (au sens de Bachelard, 1949) face à des propositions alternatives comme celles des didacticiens par rapport aux professeurs, ou des professeurs par rapport aux élèves.

Que se passe-t-il pour l'enseignante dans la situation d'enquête ? Elle formule des théories qui sont des *justifications* de ses manières de faire qui sont rapportées à ses expériences. Mais ces dernières sont à la fois personnelles (dépendantes de ses souvenirs et du récit qu'elle en fait) et anecdotiques (produites selon les contingences de son activité) du point de vue du groupe.

Ces caractéristiques s'expliquent d'abord par des contraintes empiriques. L'action d'enseigner laisse peu de disponibilité pour l'action d'observer les élèves, leurs difficultés et leurs tentatives. En situation d'enquête, la double contrainte contradictoire de l'activité du professeur se manifeste ouvertement : il est à la fois enseignant face aux élèves et praticien de la didactique dans la conception de sa séquence¹³. Or la seconde activité est déterminée en grande partie par la première qui contraint fortement le recueil des données nécessaires à la production d'une nouvelle séquence.

Si la négociation avec les didacticiens est rendue délicate par l'empirisme et l'anecdotique qui commandent la formulation des règles qui justifient ses choix, elle l'est aussi sur un plan théorique du fait de l'absence de paradigme. Ce dernier, précise Kuhn, rend possible la recherche parce qu'il constitue un modèle de résolution d'énigme admis dans le groupe. Sans paradigme, il n'y a pas d'énigme commune possible puisque le groupe ne partage pas de modèle auquel référer l'analyse collective en jeu (rapporter les règles aux données). Sans paradigme, les généralisations des didacticiens deviennent des règles concurrentes de celles de l'enseignante. Concurrence qui renvoie aux statuts des protagonistes et à l'arbitrage immédiat du réel : il n'y a que des règles à appliquer, dont l'application n'est alors évaluable que par une « mise à l'épreuve » du réel (pour l'astrologue, la réalisation ou non de la prophétie). Or, dans des activités comme celle de l'enseignant, le réel est tellement riche que, à l'instar de l'astrologue de Kuhn, « les sources de difficulté [sont] trop nombreuses, et [il] ne [peut] ni les connaître, ni les maîtriser, ni être accusé d'en être responsable » ([1977] 1990, chap.XI). Ce qui risque de conduire le groupe à une certaine stérilité.

La tradition d'analyse de l'enseignante – celle qu'elle met en œuvre dans son activité de préparation notamment – fait obstacle non pas parce qu'elle aurait moins de valeur, mais parce qu'elle n'est pas et ne peut pas être un enjeu explicite et stable dans le groupe, ce qui rend difficile la mise en tension de cette tradition avec la nouveauté de la situation singulière mise en discussion dans le cadre de l'enquête didactique.

Cette situation a des implications cognitives fortes pour l'enquête. Ayant une fonction de justification, les règles qu'énonce l'enseignante manifestent un rapport de détermination entre action d'enseignement et action d'apprentissage. Les choix d'enseignement y sont présentés comme induisant des effets sur les élèves : les interprétations que les élèves font de la situation, les stratégies

possibles et celles qui ne sont pas pensables pour eux n'ont pas de place dans ce rapport déterminé entre enseignement et apprentissage. Or ce sont elles qui préoccupent les didacticiens dont l'objet est précisément ce rapport entre enseignement et apprentissage.

On voit par là comment l'absence d'appartenance des professeurs à une communauté scientifique structurée autour d'un paradigme met à mal le processus de co-construction envisagé par les chercheurs. Quand ces derniers visent à mettre en jeu les différentes interprétations par référence à une modélisation des manières légitimes d'interpréter le réel de la classe, les professeurs tendent à rapporter directement les interprétations au réel.

QUELLE COMMUNAUTÉ SCIENTIFIQUE POUR LES PROFESSEURS ?

On peut envisager de traiter ce problème à partir de la proposition du didacticien canadien Seixas (1993) qui s'inscrit dans ce même cadre kuhnien. Elle consiste à penser les professeurs d'histoire comme intermédiaires entre la communauté scientifique des historiens et la classe, en vue de questionner les conditions pour que celle-ci accède au rang de « communauté de recherche analogue à celle des historiens ». Ce faisant, il ajoute un quatrième groupe à notre trio (chercheurs en éducation, professeurs et élèves) et propose de faire de cette communauté classe le lieu de l'insertion scientifique des professeurs à même de combler le fossé entre enseignement et recherche¹⁴.

Ce texte déjà ancien présente d'abord un intérêt historique pour notre réflexion. Il s'insère dans les débats nord-américains sur l'émergence des didactiques dans les recherches en éducation (Shulman, 1986 ; McEwan & Bull, 1991), à un moment où les didacticiens ne constituent pas réellement une communauté scientifique. Un des enjeux scientifiques et institutionnels de ces débats réside dans le type de pont à construire entre les professeurs et le monde académique : la proposition de Seixas pour penser la nature pédagogique du savoir scientifique disciplinaire¹⁵ s'inscrit dans le problème de la dichotomie du contenu disciplinaire et de la pédagogie qui marque profondément l'inconscient scolaire (Bourdieu, 2000). Ce texte rend compte, de ce fait, des questions liées à l'émergence de cette communauté de recherche¹⁶. Il le fait en plaçant le professeur au cœur de la réflexion didactique et dans la situation paradoxale d'avoir à instituer la classe

en une communauté analogue à celle des historiens, à laquelle lui-même ne participe pas.

En premier lieu, cette proposition permet d'interroger l'échelon pertinent auquel envisager la communauté scientifique. L'apport principal de Kuhn se situe sur le plan d'une remise en cause de l'illusion mertonienne d'une communauté unifiée : puisque la connaissance historique est liée à la communauté qui la produit, donc historiquement contingente, elle est ancrée dans les présupposés, les langages et les activités de chaque groupe de chercheurs. Ce qui questionne la possibilité même d'envisager une transposition de « la » communauté de recherche des historiens, puisqu'elle n'existe pas en tant que communauté unifiée. L'historiographie récente de la première guerre (qui inspire les programmes scolaires) constitue de ce point de vue une illustration de cette pluralité paradigmatique. Or, pour Seixas, c'est précisément cette pluralité qui justifie de ne pas se contenter d'enseigner les résultats produits par les historiens : chez ces derniers, les « productions sont présentées comme des arguments, provisoires et construits, destinés à être défiés et révisés, comme des contributions à une discussion en cours au sein de la communauté de recherche. Sorties de ce contexte, elles s'assèchent » (1993).

Il nous semble que l'alternative à l'enseignement des résultats que développe Seixas (la classe instituée en communauté de recherche) nécessite de recourir avec précision aux développements que Kuhn lui-même a proposés pour spécifier l'utilité du concept de paradigme. Il distingue ([1977] 1990, chap. XII) le paradigme de la « matrice disciplinaire », très englobante, réservant le premier terme à un usage plus limité, mais aussi plus fécond. Les paradigmes sont des « exemples exemplaires¹⁷ » de résolutions d'énigmes, qui sont les éléments-clés de la pratique scientifique et du développement du savoir. Un paradigme vaut parce qu'il permet d'identifier des communautés de pratiques (de lecture, de validation) qui sont les lieux productifs de la science. En ce sens, les débats historiographiques sur la première guerre dans les années 2000 rendent compte de prises de positions variées et opposées¹⁸ qui relèvent plutôt de ce que Kuhn appelle des « généralisations symboliques ». Ces généralisations sont des symboles de formes causales (acceptation de la guerre par le consentement ou par les contraintes) « dont l'expression symbolique varie d'une application à l'autre » (Kuhn, [1977] 1990). Mais ces variations n'empêchent pas un paradigme commun concernant notamment le traitement des témoignages dans l'écriture de l'histoire de la guerre¹⁹. La proposition de Prost et Winter (2004) de qualifier de « configuration

culturelle et sociale» cet ensemble de recherches – quelles que soient les «écoles» – donne à penser une forme pertinente de paradigme pour la didactique de l'histoire²⁰. Une configuration historiographique articule des questions, des sources et des schémas d'analyse et d'explication. L'intérêt partagé par les historiens de cette configuration pour les témoignages (*sources*) renvoie à des *questions* liées non pas à leur représentativité mais plutôt à leur subjectivité, et à des *schémas d'analyse* qui font des témoignages des actions à rapporter à des situations (y compris dans la formulation radicale de la «dictature des témoignages» de Audoin-Rouzeau et Becker, 2000). C'est le passage à cette configuration qui guide la construction des séquences (voir annexe 2²¹), et non la transmission de l'une ou l'autre des prises de position.

Reprenons sur cette base la proposition de Seixas d'identifier la classe d'histoire comme la communauté de recherche à laquelle pourrait participer le professeur. L'analyse comparative mène Seixas à conclure que les pratiques de savoir essentielles des historiens sont analogues à celles de la classe; ce sont les publics qui diffèrent :

La similarité entre le savoir historique des professeurs et des chercheurs peut être appréhendée par une autre de leurs activités. Les critiques et les conseils que les professeurs produisent sur les textes de leurs élèves, une quintessence de l'activité pédagogique, sont du même type que le travail académique d'évaluation par les pairs des manuscrits, des articles et des ouvrages, une quintessence de l'activité de recherche. La seule différence réside dans le fait que les professeurs évaluent les travaux de leurs étudiants (et non pas entre pairs au sein d'une communauté de recherche), tandis que les chercheurs s'évaluent entre pairs (Seixas, 1993).

Inversant les termes de la comparaison, il explique parallèlement que les historiens, lorsqu'ils proposent une explication historique à leurs pairs, ne se contentent pas d'inventer ou de découvrir quelque chose qu'aucun n'aurait vu avant, ils «enseignent» à leurs pairs une manière nouvelle de voir le passé, dans une forme intéressante et signifiante pour la communauté. Cette perspective relationnelle du savoir scientifique – il existe parce qu'il est enseigné, pas comme une vérité qu'il faudrait découvrir – lui permet d'envisager la classe (élèves et professeur) comme le lieu possible de l'institution d'une «communauté centrée sur des problèmes historiques». Cette hypothèse ouvre des perspectives pour notre questionnement, mais oblige à clarifier l'analogie qui la sous-tend.

On ne peut en effet ignorer que la division du travail et des responsabilités diffère fortement d'un lieu à l'autre.

Par son autorité de fait et de savoir, le professeur ne se contente pas de suggérer des améliorations à ses élèves : les élèves les voient comme des jugements. En outre, dans une communauté scientifique, l'autorité qui évalue est nécessairement collective et fondée sur des critères reconnus (dans les deux sens du terme : identifiés et estimés). On peut donc penser que l'analogie peut tenir à condition que les activités d'évaluation, décrites par Seixas comme communes aux deux communautés, soient partagées dans la classe. Il s'en suit que si la question de la division du travail et des responsabilités est centrale, elle s'accompagne d'un déplacement radical des termes de l'analogie : la communauté historienne est toujours déjà-là, tandis que la «communauté classe analogue» pose le problème de son institution.

C'est en ce sens qu'il faut entendre la possibilité qu'envisage Seixas pour le professeur de substituer à son autorité épistémique (sur les textes de savoirs) son autorité épistémologique (sur le paradigme). Par ce changement, l'incertitude propre à la situation pratique des élèves devient centrale dans le travail de la classe : il s'agit de suspendre la validation des réponses (par le réel, porté par l'enseignant), pour permettre la confrontation entre les réponses possibles (par le travail des raisons de choisir l'une ou l'autre). Autrement dit, il s'agit de centrer l'activité de la classe sur le choix des stratégies possibles pour appréhender le passé et l'interpréter.

C'est alors le cadrage de l'enseignant qui se décale (bien entendu sans disparaître), et en se décalant, il offre un espace de prise de risque pour les élèves, mais encadrée par son autorité épistémologique, c'est-à-dire par le paradigme qu'il incarne : les types de raisons de relier une réponse à un problème, acceptables en classe d'histoire. En particulier celles qui reposent sur des traces, et plus particulièrement sur les conditions d'appréhension de ces traces par nous aujourd'hui dans la classe.

On le voit, cette perspective déplace notre réflexion du côté des relations entre historiens, professeurs et élèves, en particulier en pensant la classe en terme de paradigme et de communauté scientifique en voie d'institution. Ce qui permet d'identifier, à ce stade, une homologie dans la position par rapport aux savoirs entre classe et historiens (sur les problèmes historiques), et entre professeurs et didacticiens (sur les problèmes didactiques). La reprise de l'exemple va permettre de considérer sur cette base homologue les relations entre les deux communautés en émergence (classe, groupe de recherche), dont le professeur est l'élément commun.

DE LA TRADITION AU PARADIGME

Regardons d'abord du côté de la classe. La tradition des élèves correspond, nous l'avons suggéré, à ce que les études dans le cadre théorique de la discipline scolaire ont depuis longtemps montré : une tradition positiviste (Tutiaux-Guillon, 2008). Les élèves font fonctionner leurs habitudes disciplinaires pour sélectionner dans les documents ce qui correspond à ce qu'ils savent déjà des soldats. Dans notre séquence (séance 2, dans les trois versions), les élèves des classes observées procèdent ainsi pour lire la lettre du soldat : ils ignorent la contradiction qu'elle porte pour n'y prendre que les éléments qui confirment leurs conceptions ; le fait que le soldat écrive²² qu'il trouve que le pire ce sont les destructions matérielles (des maisons) et non les horreurs qu'il vient de décrire (les cadavres) est systématiquement ignoré par les élèves, parce que cela contredit leur représentation du soldat. Dans la deuxième version de la séquence, l'année suivante, cette contradiction est explicitée aux élèves. Ils se retrouvent alors dans une situation d'incertitude, du fait de l'échec ainsi rendu patent de leur manière traditionnelle de lire ce type de document : leur lecture sélective est contestable, mais l'enseignante ne leur dit pas laquelle serait meilleure. Le travail proposé alors à la classe (en séance 3, version 2) est de prendre pour objet leur activité de lecture de la lettre de la séance 2 : pourquoi le soldat se contredit-il, et pourquoi ne l'avons-nous pas vu lors de la séance précédente ?

Les propositions (écrites) et les discussions de cette séance 3 sont éloquentes. Les élèves centrent leur argumentation sur la nature et l'intention du document alors qu'auparavant seul le contenu de la lettre les intéressait : cette lettre est adressée à sa femme, et il a des enfants, peut-être veut-il minorer ce qu'il vient d'écrire, peut-être a-t-il honte de participer à ce genre d'horreur, peut-être trouve-t-il qu'une ferme vaut plus qu'une vie... La consigne et le constat d'échec de leur explication dominante construite en séance 2 font de la lettre une action à décoder, et plus seulement un texte à lire : le soldat écrit à sa femme, il choisit ce qu'il lui dit, et ce qu'il lui cache. Revenons à nos éléments théoriques pour tenter une interprétation.

Le travail décrit ici fait suite au travail habituel des élèves sur un document. Mais ce qui en ressort, contrairement à l'habitude, n'est pas une validation du type *ou-vrai-ou-faux* du *texte* produit, mais une évaluation par le maître du *processus* de lecture du document. Et à l'action de lecture comme sélection mise en œuvre initialement

par les élèves, l'enseignante n'oppose pas un processus alternatif, elle souligne que leur manière de faire n'est pas satisfaisante en classe d'histoire : on ne peut pas ne pas prendre en compte tout le document. Dès lors, l'énigme présente dans la classe correspond à ce que Kuhn évoque en opposition à la « mise à l'épreuve » par le réel : le paradoxe de la fin de la lettre n'existe qu'en relation avec les *lectures effectives* dans la classe, pas par rapport au *passé* par définition inaccessible (personne ne saura jamais ce que ce soldat avait dans la tête en écrivant cela). C'est le cheminement pour relier début et fin de la lettre – la « voie neuve pour parvenir à ce qu'on prévoit » (Kuhn, [1962] 2008) – qui devient le problème intéressant de cette séance 2. Une énigme se construit parce que la tradition devient explicite (lecture-sélection) vis-à-vis des critères du modèle d'analyse porté par l'enseignante (tout prendre en compte). Dans une telle situation, la tradition de la classe d'histoire devient un objet de travail : une démarche de « science normale » peut s'engager et produire des énigmes qui permettent en retour d'« élucider » (Kuhn, [1977] 1990, chap. IX) le paradigme. En l'occurrence, l'habitude scolaire de sélectionner de l'information dans un document pour produire une explication, mise en cause dans le dispositif de cette deuxième version, est « élucidée » par la nécessité de considérer tout le document, et de le considérer comme une action. On voit par ce cas comment la référence à la communauté historienne est en jeu à des niveaux variables en fonction de ce qui est à construire en classe. La nécessité scientifique d'une critique interne et externe qui fait de tout document non seulement un texte mais une action dont il faut rendre compte de la logique constitue un accord depuis longtemps chez les historiens²³.

Ce cas et l'interprétation qu'on vient d'en faire à l'échelon de la classe permettent de revenir sur la relation entre les didacticiens et le professeur, et la possibilité d'une communauté de recherche didactique qui aurait pour objet la production de cette séquence forcée.

Nous avons évoqué plus haut l'échec de la première version de la séquence du point de vue des didacticiens : l'enseignante ne pensait pas possible de faire travailler ses élèves sur la question de la généralisation à partir du cas. C'était pour elle trop éloigné des habitudes de sa classe d'histoire. La seconde année, sur le constat collectif de la mise à l'écart systématique de la contradiction portée par la lettre, les didacticiens lui proposent de procéder comme cela vient d'être décrit, par l'explicitation de cette contradiction comme mise en échec de leur lecture initiale. Pourquoi accepte-t-elle cette proposition, pourtant elle aussi en dehors de ses habitudes disciplinaires ?

C'est le constat que ce dispositif est acceptable pour elle qui est fécond pour nous, en donnant à voir ce qu'elle peut faire mais ne fait pas ordinairement (et est donc peu accessible au chercheur). Ce dispositif de recherche permet au didacticien de construire le champ du possible et du pensable de l'enseignante au-delà des pratiques ordinaires (le possible et le pensable récurrents). Ce dispositif de co-construction de séquence autorise une description plus complète du jeu de l'enseignante que ne permettraient l'observation des pratiques et le recueil des justifications de ses choix (toujours d'abord de l'ordre de la justification des pratiques, nous l'avons vu). Le didacticien peut, par là, envisager d'analyser la pratique de l'enseignante en tenant compte de ses stratégies possibles, mais généralement pas visibles, c'est-à-dire en rendant raison d'un sens pratique professoral qui n'est pas réduit à l'application de règles. En procédant à cette exploration des possibles didactiques de l'enseignante, le didacticien cesse de la juger sur la base des règles décrivant les pratiques ordinaires qu'il pourrait avoir tendance à prendre pour des croyances mal fondées. Ce qui, d'une part, participe au rééquilibrage des statuts et des positions dans le groupe, et, d'autre part, conduit à la recherche des conditions de possibilité de l'innovation. Un problème didactique intéressant pourrait alors être formulé comme suit : comment expliquer que d'ordinaire l'enseignante valide systématiquement les propositions des élèves alors qu'elle peut ne pas le faire ?

Parmi ces conditions de possibilité à l'innovation, Orange (2010) en souligne une principale pour ce type de dispositif qu'il qualifie de « situation forcée », qui peut être caractérisée par différence avec l'ingénierie didactique. Ce qui distingue une situation forcée de l'ingénierie, c'est d'abord un abandon de la séparation entre conception et application. Le travail de conception est ici partagé entre le professeur qui tient les contraintes empiriques et le didacticien qui tient les contraintes théoriques (chacun ayant cependant des choses à dire dans les deux dimensions). Ce partage du travail et des responsabilités, à l'échelon cette fois-ci du groupe de recherche, n'est pas réservé à la phase de conception : au fil des séances (et dans notre cas, des versions) réalisées par le professeur, la séquence est repensée et complétée sur le même principe.

L'homologie identifiée plus haut entre historiens/classe et didacticiens/professeurs peut être déployée sur la base de ce partage des responsabilités par rapport au savoir, qui se pose simultanément entre le didacticien et le professeur (pour une problématisation didactique), et entre

le professeur et les élèves (pour une problématisation historique). Le dispositif de recherche, pris dans son ensemble (le groupe de recherche et la classe), suppose la gestion de la prise de risque qui découle de ce partage qui va contre les positions et dispositions ordinaires des acteurs, tant dans l'action du professeur que dans celle des élèves. Gestion du risque qui est conditionnée à l'institution d'un paradigme : le risque est limité par l'accord sur ce qui est discutable et ce qui ne l'est pas car « des problèmes de ce genre [scientifiques], dit Kuhn ([1977] 1990, chap.IX), ne peuvent être étudiés que par des hommes assurés qu'il existe une solution *qu'ils pourront découvrir* [...], et seule la théorie en vigueur peut fournir une assurance de ce type » (c'est nous qui soulignons). On peut penser que, faute de voir la profonde continuité entre enseignement et recherche²⁴, la pratique enseignante et l'analyse didactique tendent à négliger les conditions nécessaires à la production du savoir scientifique pour penser l'enseignement et l'apprentissage. Ce qui peut s'opérationnaliser par la transposition des modalités de circulation et de validation des textes dans une communauté scientifique (modalités éditoriales, graphiques et organisationnelles qui spécifient fortement les temporalités et les rôles dans le débat scientifique), mais également par la transposition des modalités d'intégration des chercheurs à une communauté. C'est sur ce dernier point que le travail de Kuhn est le plus directement didactique²⁵, ce qui lui permet de mieux thématiser le concept de paradigme en *exemple exemplaire de construction et résolution de problème*. D'où l'on pourrait tirer l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre d'études historiques exemplaires pour la classe pourrait se substituer à la double tradition de la textualisation de règles méthodologiques et de l'entraînement – dichotomie qui élude, précisément, tout le travail nécessaire « pour franchir les fossés séparant la spécification du contenu d'une théorie scientifique et son application » (Kuhn, [1977] 1990, p. 380).

C'est cette impossibilité de séparer situation de recherche didactique et situation d'enseignement-apprentissage qu'Orange met en exergue contre les dispositifs d'ingénierie. D'ailleurs, hors des situations fondamentales définies par la théorie des situations didactiques, les situations les plus communes dans les ingénieries analysées par Artigue montrent que « l'imprévisibilité » de l'enseignant implique de le considérer « comme un acteur à part entière de la situation didactique tout aussi imprévisible et prévisible que l'élève » (Artigue, 2002).

CONCLUSION : DES COMMUNAUTÉS SCIENTIFIQUES «LOCALES» ET FORMATRICES

L'aboutissement de cette étude d'épistémologie pratique peut être formulé en articulant à nouveau contexte de validation et logique des savoirs. La prise en compte des stratégies et des possibles des professeurs et des élèves en vue de la production des connaissances didactiques repose sur le fait que, dans l'enquête, l'émergence d'un problème disciplinaire fécond pour la classe permet de constituer le problème didactique en jeu dans le groupe de recherche. Ce résultat s'inscrit dans la problématique générale en épistémologie des sciences sociales de la tension entre historicité de la situation pratique observée et universalité de l'explication scientifique. Plus généralement, il permet de formuler une piste pour appréhender scientifiquement les relations entre chercheurs, professeurs et élèves en articulant développement du savoir et développement de l'activité. C'est la notion de paradigme comme exemple exemplaire de construction et de résolution de problème qui la rend possible, par contraste avec une description de la pratique scientifique comme application de règles : «la capacité acquise de voir des ressemblances, entre des problèmes apparemment disparates, joue, dans les sciences, une grande part du rôle ordinairement attribué aux règles de correspondance» (Kuhn, [1977] 1990, chap. XII).

Dans le groupe de recherche, la tradition de l'enseignante devient progressivement un objet de travail explicite. Au fil des échanges, sur les trois années, ses explicitations sont enrichies de la confrontation aux données recueillies. De ce point de vue, la relation initialement déséquilibrée tend à se renouveler autour de ces analyses communes de données. Il ne s'agit plus de juxtaposer des données issues d'expériences individuelles dont il est difficile de discuter l'usage dans une interprétation, mais de confronter des interprétations sur la base de phénomènes recueillis et construits collectivement. On peut interpréter ce processus long comme l'émergence d'un

paradigme propre au groupe. En ce sens, la séquence forcée sur la première guerre constitue un exemple exemplaire qui institue le groupe en communauté scientifique didactique locale.

Dans la classe, de la même manière, la séquence sur le soldat s'institue comme un exemple exemplaire de résolution d'énigme en classe d'histoire. La reprise du travail de lecture du document peut jouer un rôle de référence pour les élèves à l'occasion de problèmes similaires de lecture de document. Le guidage de l'enseignante jouant alors sur l'élaboration des ressemblances entre les deux problèmes.

Enfin, dans les deux cas – pour les élèves sur la première guerre et pour l'enseignante sur la problématisation didactique –, c'est en appui sur la tradition rendue explicite en devenant un objet de travail que s'élabore la possibilité d'engager un apprentissage et un développement de la pratique, entendus comme innovation par rapport à la tradition. Comme l'indique Kuhn, tradition et innovation vont de pair, c'est-à-dire qu'il faut un solide paradigme pour pouvoir changer de paradigme.

Bien entendu, tout ceci vaut également pour le didacticien qui poursuit l'enquête au sein de sa communauté. En particulier, il revient sur «ses notes ethnographiques» (les prises de notes des échanges avec le professeur) : retour, souligne l'ethnologue F. Weber (2001) «qui permet d'y déceler les préjugés qui les sous-tendent et de les rapporter au moment de l'enquête où elles ont été prises», et qui articulent toujours déjà des observations et des hypothèses. Mais ce travail opère, pour le didacticien aussi, à la condition qu'il s'engage explicitement et en détail dans un paradigme. Ce que nous avons tenté de faire ici.

Sylvain Doussot
sylvain.doussot@univ-nantes.fr
Université de Nantes, CREN,
ESPE de l'académie de Nantes

NOTES

- 1 La notion de communauté scientifique est référée ici à Kuhn ([1962] 2008, [1977] 1990) et discutée dans la suite.
- 2 Issue des travaux en histoire de l'éducation de Chervel (1988), elle constitue un soubassement important des travaux de la didactique de l'histoire (et de la géographie) depuis les années 1990.
- 3 Voir notamment Audigier (1995) dans un cadre culturaliste, Lautier (1997) dans le cadre des représentations sociales, Tutiaux-Guillon (2008) avec la notion de paradigme pédagogique.
- 4 Comme le manifeste par exemple une phrase de conclusion comme celle-ci : «Pourtant, malgré les discours opposés, ces six enseignants mettent en œuvre des dispositifs qui convergent et permettent de dégager des traits saillants qui ont été présentés» (Bonnéry, 2009, p. 21).
- 5 Là encore, nous référons à Kuhn pour qui tradition et innovation ne s'opposent pas par principe, mais au contraire sont en relation dialectique dans le travail scientifique : «Très souvent, le chercheur

- accompli doit faire simultanément preuve d'un caractère traditionaliste et iconoclaste» (Kuhn, [1977] 1990, p. 307).
- 6 En particulier dans les années 1990, inspirées par d'autres didactiques, les notions d'obstacle et de situation-problème ont donné lieu à des expérimentations (Tutiaux-Guillon & Pouette, 1993; Audigier, 1994). Et c'est dans cette perspective d'expérimentation que s'inscrivent nos travaux dans le cadre théorique de la problématisation (Le Marec, Doussot & Vézier, 2009; Doussot, 2011).
 - 7 Élaborée en collaboration avec Y. Le Marec et A. Vézier. Une analyse didactique de cette séquence a donné lieu à un article (Doussot & Vézier, 2014).
 - 8 En annexe 1 sont présentés les documents utilisés en classe.
 - 9 Séance 3, première version : en annexe 2 se trouvent des schémas synthétiques des trois versions de la séquence travaillée trois années de suite avec cette enseignante.
 - 10 Pour une approche de ce cadre, voir Fabre (2009) et Orange (2005).
 - 11 Hacking (2012) le présente ainsi à l'occasion du cinquantième anniversaire de la publication de la *Structure*.
 - 12 Kuhn précise ([1977] 1990, chap. XII) que ces communautés peuvent se comprendre à de multiples niveaux, y compris « nettement moins » que cent membres.
 - 13 Catégorisation qui ne recouvre pas nécessairement les deux temps de la préparation et de la mise en œuvre.
 - 14 Voir sur ce point une étude empirique de Seixas (1999) qui caractérise ce fossé.
 - 15 Poursuivant la réflexion de Seixas, Levisohn (2008) explique que la pédagogie est toujours la pédagogie de quelque chose, et la recherche toujours adressée.
 - 16 P. Seixas en est aujourd'hui un des principaux représentants en Amérique du Nord.
 - 17 Le traducteur de l'édition française (1990) précise dans une note que le terme *exemplar* qu'il traduit par *exemplaire* est proche du sens de l'adjectif plus que du substantif, dans le sens « exemple exemplaire ».
 - 18 Il faut suivre ici les recommandations de Charle (2013) de réintégrer les « habitudes professionnelles » des historiens dans l'analyse de leurs prises de position, habitudes qui relèvent moins de la métaphore artisanale souvent prisée que d'un « univers institutionnalisé de plus en plus hiérarchisé et interdépendant mais aussi en compétition avec d'autres espaces intellectuels ». Cet oubli peut avoir pour effet de survaloriser des écarts « d'écoles » au détriment de ce qui nous intéresse davantage en éducation, l'*habitus* professionnel et scientifique des historiens d'une même configuration.
 - 19 L'*habitus* des historiens constitue pour la didactique une référence qui dépasse le périmètre des configurations historiographiques. Par exemple les techniques de critique externe et interne des sources sont des modalités reconnues dans la communauté au sens large, et intéressent de ce point de vue la transposition didactique et l'organisation de la communauté classe (voir également la note 23).
 - 20 Voir sa mise en œuvre dans une autre période de l'histoire dans Le Marec, Doussot & Vézier (2009).
 - 21 Ainsi, avec le travail en séance 2 sur les actions mais aussi sur ce que le soldat a ressenti, « on ne se contente plus de savoir comment vivaient les poilus, on veut connaître ce qu'ils éprouvaient, ce qu'ils ressentaient » (Prost & Winter, 2004).
 - 22 Voir annexe 1.
 - 23 Pour faire à nouveau référence à la notion de configurations historiographiques (Prost & Winter, 2004), mais à une échelle plus large, on peut dire que dans cette séquence en CM2, il s'agit d'envisager le passage d'une configuration érudite de l'histoire à une configuration positiviste de l'histoire (école méthodique de la fin du XIX^e siècle).
 - 24 Continuité suggérée précédemment à travers l'approche de Seixas (1993), mais aussi dans l'épistémologie fondamentalement pédagogique de Bachelard (Fabre, 2009). Pour l'histoire, cette continuité est l'objet d'un article rare dans l'*American Historical Review* (Pace, 2004) qui prend pour objet le clivage professionnel des historiens entre enseignement et recherche, et les potentialités de sa réduction tant pour l'enseignement que pour la production de savoir historique.
 - 25 Il est notable que dans la postface (1969) à la réédition de la *Structure* (1962), Kuhn concentre son exposé à propos du sens du concept de paradigme sur l'apprentissage des nouveaux scientifiques (comme intégration à une communauté scientifique).

BIBLIOGRAPHIE

- ARTIGUE M. (2002). « Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°8, p. 59-71.
- AUDIGIER F. (1994). « Les didactiques de l'histoire et de la géographie ». *Revue française de pédagogie*, n°106.
- AUDIGIER F. (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale*, n°15, p. 61-89.
- AUDOIN-ROUZEAU S. & BECKER A. (2000). *14-18. Retrouver la Guerre*. Paris : Gallimard.
- BENSA A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essai d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis.
- BACHELARD G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- BOLTANSKI L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n°167, p. 13-23.
- BOURDIEU P. (2000). « L'inconscient d'école ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°135, p.3-5.
- CHARLE C. (2013). *Homo historicus. Réflexion sur l'histoire, les historiens et les sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- CHERVEL A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n°38, p. 59-119.
- COHEN-AZRIA C. & SAYAC N. (dir.) (2009). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DOUSSOT S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DOUSSOT S. (2012). « Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg ». *Le cartable de Clio*, n°12, p. 111-125.
- DOUSSOT S. & VÉZIER A. (2014). « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire ». *Éducation & Didactique*, n°8(3), p.111-140.

- FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- GINZBURG C. (2010). *Le fil et les traces*. Paris : Verdier.
- HACKING I. (2012). « Introductory Essay ». In T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions (4th edition)*. Chicago : University of Chicago Press, p. vii-xxxvii.
- KUHN T. ([1977] 1990). *La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.
- KUHN T. ([1962] 2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LAHIRE B. & JOHSUA S. (1999). « Pour une didactique sociologique ». *Éducation & Sociétés*, n° 4(2), p. 29-56.
- LAUTIER N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LE MAREC Y., DOUSSOT S. & VÉZIER A. (2009). « Savoir, problèmes et pratiques langagières en histoire ». *Éducation & Didactique*, vol. 3, n° 3, p. 7-27.
- LEVISOHN J. A. (2008). « Building bridges to overcome breaches: school and academy, content and pedagogy, scholarship and teaching ». *South Atlantic Philosophy of Education Society Yearbook*.
- MCEWAN H. & BULL B. (1991). « The Pedagogic Nature of Subject Matter Knowledge ». *American Educational Research Journal*, vol. 28, n° 2, p. 316-334.
- ORANGE C. (2005). « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques ». *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 3, p. 69-93.
- ORANGE C. (2010). « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant ». *Recherches en éducation*, hors série n° 2, p. 73-85.
- PAGE D. (2004). « The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning ». *The American Historical Review*, vol. 109, n° 4, p. 1171-1192.
- PROST A. & WINTER J. (2004). *Penser la Grande Guerre*. Paris : Éd. du Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (2011). « La fabrique de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SEIXAS P. (1993). « The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history ». *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2, p. 305-324.
- SEIXAS P. (1999). « Beyond "content" and "pedagogy": in search of a way to talk about history education ». *Journal of curriculum studies*, vol. 31, n° 3, p. 317-337.
- SHULMAN L. (1986). « Those who understand: knowledge growth in teaching ». *Educational researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4-14.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2008). « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français ». In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus, les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck, p. 117-146.
- TUTIAUX-GUILLON N. & POUETTRE G. (1993). « Les situations-problèmes en sciences sociales : un outil pour faire construire des concepts aux élèves ? ». *Spirale*, n° 10-11, p. 165-192.
- WEBER F. (2001). « De la modélisation à la description armée : le cas de l'ethnographie réflexive ». In J.-Y. Grenier, C. Grignon & P.-M. Menger, *Le modèle et le récit*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme, p. 355-364.

ANNEXES

Annexe 1. Documents de l'étude de cas réalisée en classe

Journal de l'unité de René Jacob, 21 août 1916 (transcription du manuscrit)

Dans la nuit du 21 au 22 le 6^e Bataillon relève en deuxième position un Bataillon du 52^e régiment, les 22^e et 23^e compagnies en réserve de Brigade, la 21^e de garde au tunnel de Tavannes, la compagnie de mitrailleuses n°6 et une section de la 21^e compagnie sur la position intermédiaire.

Dans la même nuit le 5^e Bataillon va occuper la zone du Chenois. Il fait partie d'un groupement aux ordres du Lieutenant-Colonel commandant le 415^e à cheval sur la route de Vaux et occupe le point dit « le Fortin » enlevé aux Allemands le 18 août. Ce bataillon est attaqué à diverses reprises.

Le Lieutenant Gény, commandant la 17^e compagnie s'installe immédiatement au nord du fortin que l'ennemi tentait manifestement de reprendre à tout prix.

Le terrain était complètement bouleversé, sans tranchées ni abri comme il arrive toujours en fin de combat.

Dans le courant des premières 24 heures le Lieutenant Gény réussit à organiser une tranchée profonde d'un mètre tout en combattant à la grenade d'une façon à peu près constante, repoussant successivement quatre retours offensifs, et fut finalement blessé d'une balle à la tête au moment où il cherchait avec une poignée d'hommes à faire prisonnier un groupe d'Allemands. Le Lieutenant Gény, qui avait perdu deux officiers sur trois, ne quitta le commandement de sa compagnie que 3 heures après, lorsque le Capitaine adjudant-major Chapet vint exercer le commandement à sa place. À ce moment, la 17^e compagnie avait perdu le quart de son effectif : le bombardement ennemi avait

bouleversé ses tranchées, les sections étaient sans communication les unes avec les autres. Grâce à son énergie et au sang-froid dont il fit preuve, le Capitaine Chapet acheva d'arrêter l'attaque allemande, réorganisa le commandement de la compagnie et, une heure après, avait une situation nette, sans avoir cédé un pouce de terrain.

Le bombardement est violent sur tout le reste du secteur.

Fiche militaire de René Jacob

Ministère de la défense - Mémoire des hommes
PARTIE À REMPLIR PAR LE CORPS.

Nom JACOB
Prénoms René
Grade Sergent
Corps 316 B.I. Infanterie
N° 044 au Corps. — Cl. 1907
Matricule. 599 au Recrutement Sous
Mort pour la France le 28 Août 1916 au secteur de Verdun - Secteur - Nord
Genre de mort Tué à l'ennemi
Né le 27 juillet 1887
à Bussy-en-Othe Département de l'Yonne
Arr. municipal (p' Paris et Lyon), }
à défaut rue et N° }
Jugement rendu le _____
par le Tribunal de _____
acte ou jugement transcrit le 8 Janvier 1918
à Bussy en Othe (Yonne)
N° du registre d'état civil 814/14
101-708-1022. [26434]

Cette partie n'est pas à remplir par le Corps.

Source : Ministère de la Défense-Mémoire des hommes. En ligne : <http://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/fr/ark:/40699/m005239ef36bab8e>.

Lettre de René Jacob à sa famille

René Jacob a été tué à Verdun en 1916. Il était fils de charron et lui-même boulanger à Bussy-en-Othe dans l'Yonne. Il laissait derrière lui sa femme Lucie, et trois enfants dont l'aînée avait huit ans.

1915

Comment décrire ? Quels mots prendre ? Tout à l'heure, nous avons traversé Meaux, encore figé dans l'immobilité et le silence, Meaux avec ses bateaux-lavoirs coulés dans la Marne et son pont détruit. Puis, nous avons pris la route de Soissons et gravi la côte qui nous élevait sur le plateau du nord... Et alors, subitement, comme si un rideau de théâtre s'était levé devant nous, le champ de bataille nous est apparu dans toute son horreur.

Des cadavres allemands, ici, sur le bord de la route, là dans les ravins et les champs, des cadavres noirâtres, verdâtres, décomposés, autour desquels sous le soleil de septembre, bourdonnent des essaims de mouches; des cadavres d'hommes qui ont gardé des pauses étranges, les genoux pliés en l'air ou le bras appuyé au talus de la tranchée; des cadavres de chevaux, plus douloureux encore que des cadavres d'hommes, avec des entrailles répandues sur le sol; des cadavres qu'on recouvre de chaux ou de paille, de terre ou de sable, et qu'on calcine ou qu'on enterre. Une odeur effroyable, une odeur de charnier, monte de toute cette pourriture. Elle nous prend à la gorge, et pendant quatre heures, elle ne nous abandonnera pas. Au moment où je trace ces lignes, je la sens encore éparse autour de moi qui me fais chavirer le cœur. En vain le vent soufflant en rafales sur la plaine s'efforçait-il de balayer tout cela : il arrivait à chasser les tourbillons de fumée qui s'élevaient de tous ces tas brûlants; mais il n'arrivait pas à chasser l'odeur de la mort. « Champ de bataille », ai-je dit plus haut. Non, pas champ de bataille, mais champ de carnage. Car les cadavres ce n'est rien. En ce moment, j'ai déjà oublié leurs centaines de figures grimaçantes et leurs attitudes contorsionnées.

Mais ce que je n'oublierai jamais, c'est la ruine des choses, c'est le saccage abominable des chaumières, c'est le pillage des maisons...

Source : *Paroles de Poilus. Lettres et carnets du front 1914-1918.* Paris : Librairie, 1998.

Annexe 2. **Présentation schématique des trois séquences forcées successives sur la première guerre mondiale**

Ces schémas donnent à voir l'organisation successive de la séquence au cours des trois années de sa mise en œuvre avec le même enseignant, à chaque fois dans deux classes de CM2 (la sienne et celle du collègue de l'autre CM2 de l'école).

Le corpus complet est constitué des enregistrements des séances (vidéo et audio), des écrits des élèves, des éléments affichés et des notes prises au fil des séances de travail entre le professeur et les didacticiens.

Schéma de la première version de la séquence forcée :

Séance 1 :

Pourquoi l'appelle-t-on la Grande Guerre ? Des hypothèses de réponses sont produites puis discutées collectivement, avant que les élèves n'enquêtent sur quelques images : que disent-elles des hypothèses ?

Le dossier « René Jacob » (5 documents : photo, fiche militaire, extrait du journal de son unité, lettre à sa femme, carte du champ de bataille de Verdun) est remis et à lire pour la séance 2.

Séance 2 :

L'expérience de guerre de René Jacob (RJ) : construire des catégories collectives pour en parler (ce qu'il a vu, fait, ressenti, exprimé).

Consigne : en groupe, que peut-on dire de l'expérience de guerre de RJ à partir de ces documents ? La notion d'expérience est discutée et déclinée en quelques catégories avant le travail de groupe qui vise à produire des affiches donnant du contenu à ces catégories (colonne de droite) et justifiant par référence au document utilisé (colonne de gauche).

Affiches présentées et discutées pour ranger les éléments d'informations dans les catégories (au tableau par l'enseignant avec des couleurs).

Séance 3 :

Qu'est-ce qui permet de généraliser cette expérience aux autres Français de l'époque ?

Un tableau synthétise ce qui a été fait en S2 et est distribué aux élèves. On y retrouve les catégories (colonne de droite). Colonne de gauche, question-titre pour généraliser : ils doivent faire des hypothèses.

En fait, dans les deux classes, la consigne est transformée par l'enseignant à partir de l'exemple produit en début de séance : il s'agit de différencier les situations des soldats du point de vue civil et militaire (en première ligne ou artilleur, célibataire ou père de famille, etc.). C'est ainsi que sont remplis les tableaux.

Séance 4 :

Reprise par écrit individuellement des travaux de la séance 3 : les élèves expliquent ce qu'on sait maintenant sur les soldats au combat au cours de cette guerre (moitié de classe), et sur les combattants et leurs familles (autre moitié de classe).

Projection au tableau d'une reprise du tableau de la S3 par l'enseignante qui montre pourquoi on peut généraliser (deux colonnes), par catégories de personnes.

Consigne : rédiger un texte. Puis mise en commun afin de tirer une trace écrite collective.

Schéma de la deuxième version de la séquence forcée :

Séance 1 :

Identique à l'année précédente.

Séance 2 :

L'expérience de guerre de RJ : explicitation du modèle explicatif dominant du soldat victime.

Les 5 documents sont lus préalablement par les élèves et travaillés en séance. Les élèves, par deux, listent les éléments descriptifs de l'expérience de guerre du soldat. Collectivement ensuite, ces éléments sont catégorisés. On en extrait une formulation généralisante qui montre les souffrances et la position de victime : faire la Grande Guerre c'est être victime (conscriptio massive, durée, obligation morale et contrainte, nombre de victimes).

Séance 3 :

La fin de la lettre questionne ce paradigme : une partie de son témoignage est contradictoire avec ce que les élèves en ont retenu dans la séance 2.

L'enseignant expose en quoi ce passage fait problème par rapport à la conclusion de la S2 : ce qui en fait une victime, ce sont d'abord les horreurs qu'il voit et qu'il subit ; dont la peur de mourir. Comment expliquer que pour lui (dans la lettre à sa famille), le pire ce serait les destructions matérielles ?

Les élèves, par deux, tentent de lister des hypothèses de résolution de l'énigme. Mise en commun au bout de 5 à 10 minutes : sélection de quelques hypothèses tranchées (il est fou, la censure du courrier, indifférence réelle au « carnage », honte de participer à ce carnage). Ces 3 ou 4 hypothèses doivent être simples pour provoquer le travail principal : donner des raisons de choisir telle ou telle hypothèse en s'appuyant sur les contextes dans lesquels se trouve RJ, visibles à travers les documents (père de famille, mari, boulanger, né en 1887 sous la III^e République, mobilisé depuis un an...); circuler pour aider les élèves à partir de ces éléments.

Les « raisons » de choisir telle ou telle hypothèse sont construites (brouillon) individuellement et ramassées en fin de séance.

Séance 4 :

Entre les deux séances, les écrits sont sélectionnés. Il s'agit en séance 4 de faire comparer quelques propositions pour élaborer davantage les raisons de privilégier l'hypothèse « honte ».

Quelques textes ou extraits sont donnés dans un tableau avec en face de chacun une case blanche pour écrire ce qu'on en pense (individuellement). Ensuite, par deux, on écrit laquelle des propositions on favorise et pourquoi. Ce travail s'appuie sur deux documents complémentaires (un extrait de discours d'un ancien combattant expliquant qu'il pouvait éprouver du plaisir à tuer; extrait d'un manuel d'histoire de France du primaire de 1894 sur l'Allemagne). Il s'agit de faire se déployer d'autres modèles explicatifs comme le soldat-tueur et honteux de tuer.

Schéma de la troisième version de la séquence forcée :

Séance 1 :

Identique à l'année précédente.

Séance 2 :

L'expérience de guerre de RJ : explicitation du modèle explicatif dominant du soldat victime.

Séance identique à l'année précédente (avec le même dossier de 5 documents), mais réduction du tableau (des catégories) à trois lignes : ce qu'il a fait, ce qu'il a vu, et ce qu'il a ressenti. « Ce qu'il a raconté » est laissé de côté en prévision de l'énigme de la séance 3.

Séance 3 :

Mise en commun de ce que l'on peut dire de l'expérience de guerre de RJ et contraste avec ce qu'il en dit dans sa lettre.

Une première partie de séance de mise en commun au tableau à partir des fiches (par paires) de la séance 2.

Lecture de la lettre et explicitations orales de l'enseignant en cours dialogué. L'enseignant pointe qu'il y a des choses qu'on sait (première partie de la séance) mais qu'il ne dit pas. Question sur cette base : pourquoi ne dit-il pas tout dans sa lettre ? 5 minutes de travail individuel écrit, puis discussion collective pour lister les hypothèses (10 minutes).

Séance 4 :

Entre les deux séances, les hypothèses proposées sont sélectionnées et mises en tableau : trois lignes (« pour ne pas inquiéter sa famille », « car il craint la censure de son courrier », « car il a honte de ce qu'il fait, il n'a pas envie d'en parler ») et trois colonnes (« nos hypothèses pour expliquer », « êtes-vous d'accord ? », « pourquoi vous êtes d'accord ou pas d'accord avec cette hypothèse »).

10 minutes de travail par deux pour remplir le tableau. Puis reprise en classe entière hypothèse par hypothèse (20 minutes). Bilan par l'enseignant : le travail produit ne permet pas de décider, car en histoire il faut enquêter avec les traces du passé ; ce sera le travail de la dernière séance. Exemple fait pour l'hypothèse « censure » à partir d'un texte d'historien qui montre que la censure n'existait pas à ce moment-là (contrôle du courrier seulement, et à partir de 1917) ; on peut donc éliminer cette hypothèse.

Séance 5 :

Discussion sur les trois paradoxes établis à partir des propositions de la séance 4 : comment faire avec ces paradoxes ?

Paradoxes : « il ne dit pas tout pour ne pas choquer sa famille, pourtant... 1) sa famille sait déjà; 2) il n'a pas le choix; 3) il le fait pour défendre son pays ».

Pour cela, l'enseignant distribue deux documents pour résoudre ces paradoxes (un témoignage d'ancien combattant parlant de « plaisir de tuer » et une carte postale utilisée entre le front et l'arrière qui fait de l'Allemagne un monstre). 10 minutes d'étude de ces documents comme sources possibles pour résoudre ces paradoxes. Puis travail collectif guidé par l'idée d'expliquer l'impossibilité de parler de cette expérience.