



HAL
open science

L'enseignant, l'élève et l'historien : la classe comme communauté historique scolaire et la médiation des listes et tableaux

Sylvain Doussot

► To cite this version:

Sylvain Doussot. L'enseignant, l'élève et l'historien : la classe comme communauté historique scolaire et la médiation des listes et tableaux. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533702

HAL Id: hal-00533702

<https://hal.science/hal-00533702>

Submitted on 8 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'enseignant, l'élève et l'historien : la classe comme communauté historique scolaire et la médiation des listes et tableaux

DOUSSOT Sylvain
Université de Nantes –IUFM, CREN

En se proposant d'étudier les effets de l'usage de listes et de tableaux pour faire de l'histoire en classe, cette communication tente de tenir ensemble le versant matériel et organisationnel du travail de l'enseignant et la question de l'apprentissage. Ces listes et tableaux sont à comprendre au sens des *outils graphiques* de J. Goody et des *instruments* de la théorie instrumentale (Rabardel) : ils peuvent être médiateurs de la construction de la pensée en permettant la *production* d'un texte de savoir. Mais cette médiation entre savoir et élèves se dédouble – entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant, et elle participe à la *construction* du sujet, à son développement. D'où l'intérêt de cette approche pour envisager l'étude de topogenèses¹ (Chevallard) variables en fonction des usages faits de ces outils graphiques : comment évolue la place de chacun des protagonistes par rapport au savoir historique en jeu et les uns par rapport aux autres ?

Cette question didactique gagne en intérêt avec la proposition de P. Seixas (1993) de penser la classe d'histoire comme une *communauté de recherche*. C'est par cette analogie avec la communauté des historiens qu'il propose de mettre en question la possibilité d'une topogenèse qui diffère des pratiques ordinaires : l'analogie est envisagée pour dégager les conditions de possibilité pour faire de la classe une communauté productrice de savoir historique, ce que nous nommons ici une *communauté historique scolaire (CHS)*. Ce qui fait émerger un premier problème : comment penser la production de savoir dans deux communautés si différentes par nature ?

Pour affronter ce problème didactique, les débats concernant l'étude de la science et particulièrement les relations savoir/pratiques scientifiques semblent féconds : la transposition didactique, comme comparaison de deux communautés de production de savoir, gagnerait à être saisie en termes de « *pratiques théoriques* » plutôt qu'en termes purement épistémologiques de « *liaison des concepts entre eux* » (Latour, 2005, p. 253). Plutôt que de séparer dimension matérielle des outils graphiques et dimension cognitive des textes présents dans la classe, il faudrait travailler à relier les deux en examinant les pratiques, notamment langagières : se demander par exemple comment le classement d'informations par les élèves dans des tableaux leur permet de

¹ Comme le souligne G. Sensevy, « la catégorie de topogenèse constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature "conjointe" des transactions » (2007).

rapprocher ou de distinguer des traces du passé ; comment ces outils graphiques orientent la production et la discussion d'hypothèses, etc.

Ce type de questions prend sens dans un cadre théorique adapté. La *problématisation scientifique et scolaire* (Fabre 1999, Orange 2005) qui fait de la construction du problème – et non de la recherche de solutions – l'élément central de l'accès au savoir scientifique par les élèves, analyse en particulier les pratiques de mise en tension des données (les traces du passé) et des conditions de validité de ces données (les *nécessités* qui caractérisent l'explication scientifique) afin de dégager le champ des possibles d'une situation. La notion de *communauté discursive scientifique scolaire* (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003), quant à elle, offre des outils d'analyse des pratiques langagières des élèves en référence aux pratiques langagières de la communauté scientifique ; en modifiant leur position énonciative, les élèves peuvent aller vers une gestion plus appropriée des différences de contexte des discours qu'ils rencontrent dans la classe (texte du manuel, énoncés de l'enseignant, énoncés des pairs, etc.) afin d'accéder plus pleinement au savoir historique en jeu. Par ces conceptions didactiques, la transposition semble se jouer au niveau de la mise en relations des pratiques théoriques de problématisation et des mises en textes du savoir ; rapports spécifiques pour la classe, mais rapports à référer à ceux des historiens.

C'est armés de ces éléments théoriques et de cette problématique que nous proposons d'entrer dans l'étude de deux corpus (parties 1 et 2) construits à cet effet dans des classes de collège pour mettre en lumière certains usages des outils graphiques et leurs liens avec la production de savoir historique. Nous tentons d'y discerner les mouvements qui affectent la topogénèse ordinaire de la classe d'histoire vue sous l'angle de la discipline scolaire (Audigier, 2005 ; Tutiaux-Guillon, 2008) pour identifier quelques pratiques instrumentées propres à une communauté historique scolaire (3^{ème} partie).

1. Stabiliser le savoir de la classe : décontextualiser/recontextualiser les énoncés

Premier cas : un tableau pour caractériser des personnages et en discuter

Après le visionnage du film de fiction *1788* sur la situation d'un village tourangeau à la veille de la Révolution, les élèves sont invités à remplir le tableau à double entrée suivant :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)				
Joseph Coquard (paysan propriétaire)				

Pagès (paysan sans terre)				
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)				
Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)				

Le tableau est d'abord rempli individuellement puis mis en discussion à deux ou trois afin de produire une réponse collective. Le corpus est constitué des tableaux individuels, des tableaux collectifs et d'un certain nombre d'enregistrements des échanges pour la construction du tableau collectif. Nous souhaitons ici mettre en exergue les pratiques des élèves pour construire leur réponse commune. Et particulièrement l'une d'entre elles qui consiste à se mettre d'accord sur ce qui est acquis comme vrai pour le groupe afin de passer à d'autres questionnements. Dans les différents groupes étudiés, l'inscription en quelques mots dans les cases proposées permet aux élèves d'argumenter en revenant avec précision sur ce que chacun propose. L'effet graphique du tableau semble jouer sur la capacité des élèves à se mettre d'accord sur un savoir précis et donc à l'inscrire comme savoir du groupe. En voici une illustration :

Ecrit de Margaux :	Ecrit de Lucie :
<ul style="list-style-type: none"> - n'a pas de terre - n'a pas d'argent 	<ul style="list-style-type: none"> - manque de nourriture - manque de terre - il paye beaucoup d'impôts - manque d'argent
Ecrit collectif :	

<p><i>Pagès (paysan sans terre)</i></p> <p>donc n'a plus "grand chose" <small>pour survivre</small> (manque de nourriture)</p>	<p>- manque d'argent - paye beaucoup d'impôts (il lui reste peu d'argent) - manque de terre</p>
--	---

L'apport principal de la discussion semble résider dans une explication matérialisée par le « donc » et par l'incorporation de parenthèses qui veulent spécifier le discours lui-même. Voyons la transcription des échanges qui permettent cette évolution.

43	Lucie : Après, Pagès... j'ai mis « manque de nourriture, manque de terre, il paye beaucoup d'impôts et manque d'argent »
44	Margaux : J'ai mis il n'a pas de terre il n'a pas d'argent
45	Lucie : On fait un mixte des deux.
46	Margaux : On va mettre le premier en premier
47	Lucie : « manque d'argent »
48	Margaux : donc euh... « de quoi vivre »... non, non attends vaut mieux mettre manque de, de
49	Lucie : de nourriture et de terre ?
50	Margaux : paye beaucoup d'impôts donc n'a presque rien, donc euh n'a presque rien pour se nourrir
51	Lucie : (écrivait)... paye... beaucoup... d'impôts... il lui reste peu d'argent

Les deux élèves choisissent de « faire un mixte des deux » cases (45) qu'elles ont écrites indépendamment et qui ont des points communs (absence ou manque de terre et d'argent). Mais au final, l'écrit collectif semble plus riche que la simple addition : les deux listes initiales sont commentées et développées. Commentées par l'intermédiaire des parenthèses qui expliquent l'effet des impôts et donc, le manque d'argent ; et qui expliquent l'effet du manque de terre (qui induit un manque de nourriture) ; développées par la phrase ajoutée qui déborde le cadre de la case : « donc n'a plus "grand chose" pour survivre ». La conjonction « donc » généralise la situation de Pagès : ces difficultés conduisent à une précarité fondamentale pour celui qui les accumule. Comment comprendre ce développement du texte ?

Il est indirectement lisible dans les échanges et semble naître de la confrontation des deux propositions et de la volonté d'expliquer à l'enseignant. Au départ, la matière ne manque pas pour répondre, mais la discussion pour se mettre d'accord fait ressortir des contraintes de méthode (45 : *on fait un mixte des deux*) et d'ordre (46 : *on va mettre le premier en premier*) qui semblent induire la nécessité d'explicitier des relations de

causalité (deux fois *donc*, en 48 et 50). La liste de Lucie est reconfigurée en *explication* dans laquelle certaines composantes constituent les causes, d'autres les conséquences visibles ; une généralisation est ajoutée.

Si l'on s'appuie sur les propositions de M. Jaubert (2007), on peut dire que la situation est prise par les deux élèves comme le lieu d'une orchestration nécessaire de leurs différentes voix. D'une part, chacune a déjà travaillé individuellement et a donc une réponse à proposer ; d'autre part, la situation de groupe implique un dialogue réel (en face à face) et donc un mélange – voire une synthèse – des voix. Les réponses individuelles sont donc remises en question du fait de leurs divergences ; des controverses peuvent naître et poser problème. La rédaction collective est de ce point de vue une stabilisation du texte du savoir qui naît de cette confrontation rendue possible, notamment, par l'outil tableau qui semble à la mesure du savoir et des capacités des élèves (lisibilité et taille des textes soumis à la comparaison).

Au-delà de cette illustration, à l'échelle du tableau lui-même, on observe des pratiques de comparaison des personnages (en lignes) et des catégories (en colonnes) qui s'étoffent par la comparaison et la confrontation raisonnées des propositions. On voit par là que le tableau proposé peut être le support de l'émergence de discussions qui vont au-delà d'une simple mise en commun. Les élèves ne discutent pas seulement pour sélectionner ce qui va le mieux et éliminer ce qui ne convient pas, séparer le vrai du faux ; ils entrent dans des échanges qui remettent en cause une première appréhension de la consigne et du film. La structure même du tableau, avec ses cases vides et ses oppositions d'étiquettes de colonnes (difficultés/avantages, peurs/espoirs), induit régulièrement des développements nouveaux qui semblent s'apparenter à la dialectique de « l'ouverture des possibles » et de « l'activité requise » développée par P. Rabardel. Dialectique qui repose alors sur des pratiques langagières propices à la reconstruction des problèmes qui ont pu être perçus par les élèves dans la phase de travail individuel. Dans les cas étudiés, cela permet de proposer des interprétations historiques à partir du film, mais surtout à partir des propositions de chacun. Qu'est-il possible ou impossible de dire sur tel personnage ou telle action ? Tel est le nouvel enjeu pour ces élèves.

Le rôle moteur de la construction graphique des caractéristiques des personnages peut s'analyser en relation avec les propositions anthropo-historiques de Goody : « *l'intérêt pour les règles du raisonnement ou pour les fondements de la connaissance semble bien naître [...] de la formalisation des messages [...] inhérente à l'écriture* » (1979, p. 97). La narration du film offerte aux élèves-spectateurs est d'abord reconfigurée, individuellement, en morceaux descriptifs dans les cases du tableau. Ensuite le passage

à la confrontation collective des propositions individuelles induit une nouvelle activité qui prend appui sur cette reconstruction descriptive inscrite dans chaque case. Des questions et des controverses émergent qui semblent redonner davantage de place à la narration, mais dans laquelle s'insèrent (notamment sous forme orale et par écrit à travers les guillemets et les parenthèses) des éléments explicatifs qui viennent citer les référents pris dans le film. On peut interpréter ces ébauches de mise en récit explicatif des élèves sur certains personnages de deux manières. D'abord comme une façon de « feuilleter » (Certeau, 1975) leur récit avec des citations pour donner davantage de fiabilité historique ; on peut y lire aussi des pratiques de contextualisation et de conceptualisation qu'évoquent Audigier & Ronveaux (2007) et qui caractériseraient les pratiques des historiens (par opposition aux pratiques scolaires) :

« Pour articuler [les histoires singulières et l'histoire collective], l'historien introduit des concepts qui lui sont spécifiques et qui, souvent, ne sont pas dans les sources qu'il utilise (...) Enfin, il contextualise, met en perspective. Ces procédés et ces actes sont très généralement absents de l'histoire scolaire qui fonctionne sur un registre réaliste, les mots sont les choses ».

Ponctuellement mais sûrement, certains groupes d'élèves se sont essayés à ces « *procédés et ces actes* » en s'appuyant sur le tableau pour travailler le sens de l'action pour les personnages et les discours sur l'action plutôt que l'action elle-même. Ils ont pu décontextualiser/recontextualiser (Jaubert) pour produire un savoir propre à chaque groupe.

2. Modifier la position énonciative des élèves et de l'enseignant

Un deuxième corpus met en lumière la modification de la place des élèves et de l'enseignant par rapport au savoir à travers certains usages de listes ou de tableaux. On peut, après M. Jaubert, identifier cette modification comme un changement dans la position énonciative des élèves qui, pour l'histoire, passent de l'appréhension du savoir en termes de *vrai ou faux* à une reconstruction « *du discours de justification du savoir* » en jeu. Là encore, ce sont les pratiques de classe autour des listes et tableaux qui vont nous révéler ces changements.

Des groupes de deux ou trois élèves de 4^{ème} doivent remplir le tableau suivant en s'appuyant sur un chapitre de leur manuel :

Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ?

<i>Liste des explications possibles</i>	<i>Justification : pourquoi ces explications répondent à la question</i>

La comparaison de deux groupes permet de faire ressortir certaines conditions à l'efficacité de ce type d'outil en termes de modification des positions énonciatives dans le sens d'une problématisation du savoir en jeu. Dans un premier groupe, le tableau est instrumentalisé (au sens de Rabardel) en vue de fournir un instrument de réflexion intermédiaire entre le texte du manuel et le texte produit par les élèves. Cette instrumentalisation se matérialise par l'usage des premières lignes pour construire une liste d'informations pertinentes avec la question, tandis que la dernière ligne est utilisée pour remettre en jeu ces informations pour formuler une interprétation qui tend à synthétiser les différents éléments de savoir évoqués par les élèves. Dans le second groupe, le tableau est mis de côté et remplacé temporairement par un brouillon où les réponses sont rédigées linéairement pour ensuite être recopiées dans le tableau.

Ce qui importe ici, c'est que la différence de qualité de l'explication construite est nettement corrélée à une différence dans l'instrumentalisation de l'outil et les pratiques langagières qui la sous-tendent. Ces pratiques indiquent dans le premier groupe une posture changeante dans le rôle de l'élève face aux textes du savoir qui leurs sont donnés : si au départ ils recherchent de l'information comme vérité à fournir à l'enseignant, peu à peu ils prennent en charge l'évaluation de ces informations pour la construction de leur propre explication.

Un extrait des échanges du premier groupe illustre ce changement :

94	Arthur : après on pourrait mettre l'attaque des autres pays là. Mais ça c'est encore avant, c'est avant que le roi meure encore.
95	Julien : On dit pas que c'est dans l'ordre chronologique.
96	Arthur : en fait ça aurait été mieux de mettre ça là, ensuite dans cette case là de mettre euh, euh, la France est attaquée par...

97	Julien : en fait on s'en fiche un peu parce qu'on pourra le mettre dans l'ordre après, mettre des numéros.
98	Arthur : Ouais. Donc là en fait c'est euh, j'pense que en fait le... la France, le roi a demandé à ses amis des autres pays euh... d'attaquer la France

Si en 94 Arthur est sur la tâche scolaire requise (remplir le tableau), les deux interventions qui suivent se positionnent sur un autre plan, celui de l'autonomie de la construction de la réponse à travers un usage à inventer du tableau (96 et 97) et des temporalités de l'explication (95 et 98). L'étude fine de l'ensemble des échanges de ce groupe indique une mise en tension progressive de la chronologie des événements et des relations entre ceux-ci, qui passe par l'invention de démarches d'enquête. Les trois élèves s'interrogent et agissent par rapport à la lecture de tel ou tel document, l'ordre de construction de l'explication, le rapprochement de certains éléments de connaissance tirés du manuel, etc. A la fin, la logique du temps n'est plus la seule logique explicative (ce qui précède expliquant ce qui suit), mais a été enrichie (ils envisagent les temporalités variables des différents acteurs, le temps de l'action et le temps de la prise de conscience, etc.). Ces démarches d'enquête sont spécifiques au cadre scolaire et passent par une instrumentalisation de l'outil tableau jusqu'à sa « subversion » (Rabardel), ce que marque le non respect de la consigne (dans ce premier groupe, la troisième case de gauche du tableau n'est pas un élément de plus dans la liste, mais la synthèse que les élèves construisent à l'aide des deux premières lignes et de leurs activités de lecture et de discussion). A l'inverse, le second groupe propose une instrumentalisation du tableau peu efficace en termes d'explication (longueur du texte, absence de prise en compte de la dimension graphique permettant des rapprochements et des séparations).

3. La topogenèse bouleversée

Les éléments proposés ci-dessus ne sont que des illustrations de situations qu'on peut multiplier autour des listes et tableaux comme le montre notre travail de thèse (Dousot, 2009). Il s'agit maintenant d'en proposer une interprétation dans la perspective de l'institution progressive de la classe en *communauté historienne scolaire (CHS)* ayant à voir avec celles des historiens.

3.1 Proposition d'interprétation : le dédoublement des élèves en enseignant

Dans l'hypothèse de la classe instituée en *communauté de recherche*, Seixas (1993) explique que lorsqu'un historien dit à ses pairs « *nous savons* », il « *réfère à la communauté organisée des historiens professionnels, qui lisent les articles les uns des autres, font des comptes-rendus de livres, et commentent les communications des pairs dans les colloques* ». Ce « *nous savons* » des historiens constitue un savoir stabilisé qui vaut par ce qu'a fait l'historien que l'on cite, et par ce que le collectif reconnaît *derrière* l'énoncé lui-même : il « *n'a ni fait du neuf avec du vieux ni découvert quelque chose qu'aucun humain n'aurait jamais connu : il a reconstruit l'expérience et le savoir des hommes du passé dans une forme qui est intéressante pour la communauté des historiens. "Nous savons", même à l'intérieur de la communauté universitaire, signifie essentiellement, "on nous a enseigné"* ».

La continuité entre apprentissage (en classe) et production de savoir (chez les historiens) ainsi envisagée nous semble particulièrement féconde. Mais l'intéressant dans l'analogie, ce sont les différences : il nous faut chercher en quoi cette continuité entre les deux communautés trouve ses limites. Notre hypothèse est celle de l'institution : la communauté des historiens est une institution dans laquelle des « nouveaux » s'intègrent (par imitation et immersion, essentiellement), tandis que la CHS est à *instaurer*.

Pour discuter cette hypothèse, il nous semble pertinent, en premier lieu, de chercher référence autant dans le fonctionnement de la communauté historique que dans sa genèse et son développement pour comprendre la classe dans ce processus d'institution. Dans les deux cas, l'histoire et la sociologie des sciences sont des points d'appui indispensables. Elles nous incitent avant tout à penser qu'il est nécessaire de prendre ensemble savoirs et pratiques de savoir contrairement à la séparation classique entre sociologie des sciences mertonienne – qui ignore le savoir en jeu – et épistémologie – qui ignore la dimension sociale (Latour, Bourdieu, Shinn²). Ainsi, à suivre la perspective didactique de l'épistémologie bachelardienne, comme le propose M. Fabre (2009³) dans le cadre de la théorie de la problématisation, on voit que si la spécificité du savoir scientifique réside dans son caractère de nécessité, le « *nous savons* » des historiens doit être, dans cette communauté, envisagé comme « *nous avons compris qu'il ne saurait en être autrement* » (Reboul, 1992, p. 77) : la nécessité qui donne sa valeur au savoir scientifique – comme énoncé qui détermine « ce qu'il

² Il est remarquable que ces auteurs qui parfois s'opposent violemment se réclament tous de cette non séparation.

³ « Pour Bachelard, penser c'est faire école en soi » (p. 97).

n'est plus possible de penser autrement⁴ » – est intimement liée aux pratiques qui ont permis de faire du passé, à travers ses traces, une reconstruction « intéressante » - c'est-à-dire convaincante – pour la communauté. Ce qui nous ramène à la question de l'institution de ce *collectif de pensée*⁵ et à la question du langage. Si dans un collectif ainsi institué « *on ne peut pas faire dire n'importe quoi à un texte* », c'est bien parce qu'il « *résiste et qu'il vous faut travailler à convaincre les autres de la pertinence de votre lecture* » et qu'interpréter un texte c'est « *répondre à des questions posées par un certain horizon d'attente* » (Culler, 1997, p. 63-65). C'est alors cet horizon d'attente qui est à instituer en remettant au cœur de l'activité des élèves la dynamique savoir/problème. Ce qui passe par des pratiques de construction du problème par exploration du champ des possibles et mise en tension des données et des nécessités du problème (Orange, 2005) ; mais aussi, dans un même mouvement, par des pratiques de stabilisation des discours qui rendent cette problématisation possible : si pour le doctorant les textes qu'il lit s'inscrivent dans une pratique, pour l'élève, le texte du manuel est isolé.

En second lieu, ce décalage entre fonctionnement et institution oblige à penser différemment les pratiques dans chacune des deux communautés. C'est en effet moins en termes de pratiques que de *modification* des pratiques qu'il faut raisonner, comme l'indiquent Jaubert et Rebière (2007) avec la notion de secondarisation. Dans le cadre socio-historique, énonciatif et pragmatique dans lequel s'inscrit cette notion, la communauté des historiens a ses propres manières d'agir-parler-penser et il ne s'agit pas d'en évaluer directement la mise en oeuvre en classe ; ce sont au contraire les pratiques qui permettent la *modification* des manières d'agir-parler-penser des élèves en référence à celles des historiens qui sont pertinentes. Ce sont ces pratiques que nous tentons maintenant d'identifier à partir des corpus évoqués précédemment et toujours par le biais des outils graphiques porteurs de ces pratiques.

3.2 Explorer et cartographier le champ des possibles à partir de listes et de tableaux

Des exemples analysés dans les deux premières parties, il est possible d'isoler une première pratique spécifique : l'exploration/cartographie des problèmes historiques en jeu. En rendant possible le repérage de leur activité par les élèves, elle semble favoriser un déplacement de leur position par rapport au savoir.

Ce processus prend appui sur les outils graphiques proposés aux élèves en leur donnant la capacité de se repérer dans leur enquête. La décomposition – qui est aussi

⁴ Fleck (1935/2008), p. 71.

⁵ Au sens de Fleck (1935/2008).

une décontextualisation/recontextualisation – des documents et textes qui leur sont soumis, offre la possibilité de mises en relation et de comparaison auparavant peu envisageables. La taille des textes des cases qu'ils remplissent et les catégorisations que les listes et tableaux induisent, modifient leur capacité à manipuler les énoncés initiaux et à échanger sur leurs choix. On voit émerger dans les cas les plus favorables des questionnements sur la place de telle ou telle donnée dans le tableau, questionnements qui renvoient à des problèmes de temporalités.

C'est très clair concernant le jeu avec la chronologie que se permettent les élèves pour tenter de comprendre le processus révolutionnaire des années 1791-1793 (voir 2.). Les jalons posés dans les premières lignes du tableau (fuite du roi, exécution) sont rapportés à ceux qui émergent de la lecture du manuel (déclaration de guerre, menace de Brunswick) pour constituer une contradiction pour le groupe d'élèves : pourquoi est-ce ce dernier élément qui déclenche l'insurrection d'août 1792 alors que le roi a trahi dès juin 1791 ? C'est de cette contradiction qu'émerge pour les élèves la nécessité d'une prise de conscience de la trahison (« *En fait, ils se rendent compte que c'est une magouille, quoi* »), au-delà de l'existence rétrospectivement évidente et proposée par le manuel de la trahison elle-même. La constitution de cette contradiction révèle aux élèves l'obstacle qui les empêchait de voir : croire qu'un événement antérieur explique nécessairement l'événement ultérieur.

Par ce type de dialectique entre la lecture des « faits » stabilisés dans les cases du tableau et leur questionnement comme « faits » isolés par une relecture décontextualisée/recontextualisée de leur propre tableau, les élèves tendent à se repérer davantage dans leur enquête et à gagner en autonomie. L'action de l'enseignant est ici à distance : il peut organiser les étapes de travail pour favoriser l'émergence de ces processus de listage et de constitution des contradictions ou des controverses propices au processus de problématisation (Fabre, 2009).

3.3 Instituer la classe en communauté historienne scolaire par la gestion des différents contextes de discours : le cas des dialogues simulés

Sur le plan des pratiques langagières, la difficulté principale que rencontrent les élèves peut s'analyser en termes de gestion des différents contextes dans lesquels s'inscrivent les énoncés qu'ils rencontrent dans la classe qui peuvent être très hétérogènes : situation caractérisée par ce que Jaubert et Rebière qualifient d'hétéroglossie. La gestion progressive de cette hétéroglossie marque la secondarisation au sein de la classe. Les élèves se confrontent à des énoncés propositionnels – c'est-à-dire débarrassés de tout problème, « fossilisés » dit Fleck – du manuel qui sont à la fois

complets (ils expliquent) et vrais (c'est la manuel qui le dit), mais aussi à des énoncés des uns et des autres dans le groupe, et enfin des documents comme le texte du Manifeste de Brunswick.

Parmi les pratiques qu'ils mettent en œuvre pour gérer cette hétérogénéité des mots et des contextes d'énonciation, celle qui consiste à jouer (au sens théâtral du terme) différents personnages est récurrente dans nos corpus. En voici une illustration dans le corpus sur la chute de la monarchie : « ... on s'aperçoit, parce que le... le chef des autrichiens y dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale ». On distingue ici ce que S. Wineburg (2001, ch. 3) observe et qu'on pourrait qualifier de *dialogue simulé* et qui a pour principale caractéristique de mélanger les voix – celle de l'élève qui explique, celle du document sur lequel il s'appuie et donc celle du personnage historique qui écrit –, et les destinataires des voix – les Parisiens qui lisent le Manifeste, les autres élèves du groupe, le professeur qui lira. Cette pratique que Wineburg retrouve chez les historiens qu'il met en situation de lecture de documents est davantage qu'une mise en texte : « *Sens et position énonciative se co-construisent dans une relation dialectique. (...) Comme le montre Wertsch (1979, repris par Brossard, 1989, p. 53-54 et 2004, p. 152-154) ce que s'approprie l'enfant, au cours d'interactions avec sa mère pour mener à bien un jeu de puzzle, ce n'est pas le langage comme système de codification de représentations cognitives préexistantes, ce sont les rôles discursifs de l'interaction verbale. L'enfant s'adresse progressivement les questions et les réponses, jouant successivement chacun des rôles de l'échange* » (Jaubert, 2007, p. 114).

On peut envisager ces dialogues simulés comme des pratiques favorisant la transformation de la classe en CHS dans la mesure où ils apparaissent comme des moyens privilégiés de synthétiser les éléments listés auparavant. Ils correspondent à une relinéarisation des éléments isolés dans ces éléments graphiques, processus qui permet aux élèves de dépasser leur rôle habituel qui consiste à seulement sélectionner des éléments jugés vrais, pour ici les insérer dans une interprétation offerte au groupe. Par là, les élèves entrent davantage dans le dédoublement maître-élève. Non seulement ils donnent un sens aux éléments hétérogènes qui constituent leurs échanges, mais ils construisent une position énonciative nouvelle qui légitime leur capacité à justifier ce qu'ils disent et ce qu'ils font.

Conclusion : co-construction du savoir

La recherche des conditions de possibilité d'une communauté historique scolaire suggérée par Seixas nous semble finalement devoir passer par une inversion des termes : quelle communauté faut-il construire dans la classe pour faire du savoir historique un savoir *intéressant pour les élèves* ? Par ce renversement, c'est la topogénèse de la classe d'histoire qui se modifie sans pour autant s'inverser. Si le rôle de l'enseignant n'est plus de présenter un savoir d'autorité sous forme de "faits", « *cela ne l'empêche pas d'agir de son autorité épistémologique pour construire une communauté de recherche dans la classe : établir des critères de preuve historique, des méthodes pour déterminer la signification historique, des limites à la liberté d'interprétation* » (1993, p. 320). Ainsi, le changement de la position des élèves, qui endossent au moins partiellement le rôle du maître, induit une modification de ce dernier qui délaisse l'autorité de celui qui connaît le texte du savoir pour l'autorité de celui qui sait comment construire le savoir. Ce qui a des conséquences tant dans sa manière de « *faire jouer le jeu* » que de « *construire le jeu* » (Sensevy, 2007, p. 34-35) de la classe. L'exemple des listes et tableaux nous en donne des pistes de compréhension. Ils ne sont plus à penser comme des artefacts permettant un découpage ou une manipulation du savoir par les élèves, mais comme médiateurs pour l'institution de la classe en CHS. Ces outils graphiques ne sont plus dissociables du savoir en construction : les élèves discutent des « faits » accumulés dans certaines cases et la discussion pour expliquer le passé n'a de sens qu'en référence à cette décontextualisation/ recontextualisation. Mais, en même temps, ces instruments du savoir objectivent l'histoire de la classe et participent à son institution (Bourdieu, 2001, p. 72), comme on l'observe dans les corpus où les mêmes tableaux sont utilisés dans différents contextes par une même classe. Les élèves prennent ainsi peu à peu conscience des « *outils sémiotiques spécifiques aux disciplines [leur permettant] de construire les positionnement énonciatifs adéquats pour entrer dans les contextes disciplinaires* » (Jaubert, 2007, p. 115).

On discerne par là que si la notion de co-construction du savoir peut prendre sens en classe d'histoire, c'est d'abord par « *un important travail conjoint* » (Jaubert) de l'enseignant et de l'élève pour instituer une communauté historique scolaire. Travail conjoint qui suppose un bouleversement de la topogénèse ordinaire sans pour autant supprimer la frontière entre enseignant et enseignés, mais en la déplaçant. En ce sens, proposer de reconstruire le problème historique dans la classe c'est tenter d'instituer celle-ci comme légitime non seulement à rechercher des solutions, à distinguer le vrai du faux, mais – et c'est là le difficile – à identifier comme le dit I. Hacking non pas le vari

et le faux, mais ce qu'il appelle les « *candidates au ou-vrai-ou-faux* » (1991, p. 254), les possibles : car cette identification n'a de sens qu'au sein d'un « *style de raisonnement* » (ibid.) ou un « *collectif de pensée* » (Fleck, 1935).

Références bibliographiques

- Audigier F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Audigier F. & Ronveaux C. (2007). Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques* n°133/134, 55-75.
- Bourdieu P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : raisons d'agir.
- Certeau (de) M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : la pensée sauvage.
- Doussot S. (2009). *Écrits non linéaire et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*. Thèse sous la direction de C. Orange & Y. Le Marec. Université de Nantes.
- Fabre M. (1999). *Situations-problème et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fleck L (1935/2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les belles lettres.
- Hacking I. (1991). Styles de raisonnement scientifique. In J. Rajchman & C. West (éd.). *La pensée américaine contemporaine*. Paris : PUF.
- Jaubert M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses Universitaires.
- Jaubert M. et Rebière M. (2007). Emergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation. Actes sur CD Rom du colloque international « *Didactiques, quelles références épistémologiques ?* ». Bordeaux : mai 2005.
- Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. (2003). L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers THÉODILE*, n°4, 51-80.
- Latour B. (2005). Postface. Transmettre la syphilis. Partager l'objectivité. In L. Fleck. *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les belles lettres.
- 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, 69-93.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.
- Reboul O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- 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, 305-324.
- Sensevy G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (dir.). *Agir ensemble*. Rennes : PUR.
- Shinn T. (2005). *Controverses sur la science*. Paris : raisons d'agir.

Tutiaux-Guillon N. (2008). « Mémoire et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques ». *Revue Française de Pédagogie*, n°165, 31-42.

Wineburg S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia : Temple University Press.