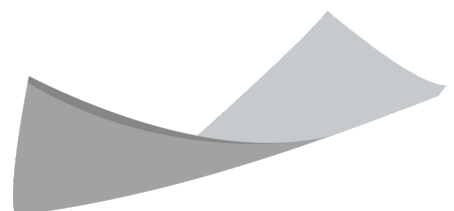




Communication

Construire une communauté historique scolaire dans la classe

Sylvain Doussot
IUFM de l'Université de Nantes
sylvain.doussot@univ-nantes.fr



Construire une communauté historique scolaire dans la classe

Sylvain Doussot
IUFM de l'Université de Nantes
sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Mots-clés : histoire – communauté historique scolaire – problématisation – pratiques – position énonciative – co-construction du savoir

Résumé :

Deux textes de P. Seixas (Université de Colombie-Britannique, Canada) et d'autres références de la didactique de l'histoire nord-américaine nous aident à prendre du recul sur la déstabilisation que subissent l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. A côté d'analyses développées dans la didactique francophone (Audigier, 2005), ces références plus lointaines se tournent résolument du côté de l'épistémologie de l'histoire pour penser la relativisation du savoir scolaire : pour l'histoire, ne faut-il pas aller voir du côté des bouleversements épistémologiques engendrés par ce qu'on appelle le *linguistic turn* et qui secouent la communauté des historiens ?

Ces textes font des propositions d'analyse critique de la discipline scolaire pour envisager de repenser les rapports de la discipline scolaire avec la référence savante. Ce renouvellement, qui passe par l'analyse des pratiques de production du savoir au sein d'une communauté scientifique (relations entre mise en textes et pratiques de savoir chez les historiens), prend sens dans le cadre théorique de la problématisation (Fabre, Orange) et de la communauté discursive (Bernié, Jaubert) développés actuellement en didactique en France.

Cette communication décortique les propositions de P. Seixas d'introduire une histoire qu'il appelle « post-moderne » en classe en les mettant en perspective dans ce double cadre théorique. Il s'agit de tenter d'évaluer les conditions d'un renouvellement de la référence savante pour l'histoire scolaire en s'appuyant sur des analyses de pratiques de classe (Cycle 3 et collège) qui mettent en avant des processus de construction de problèmes historiques par les élèves favorisant l'institution progressive d'une communauté historique scolaire ; cette dernière étant caractérisée avant tout par la prise en charge de problèmes d'ordre historique.

Construire une communauté historique scolaire dans la classe

Sylvain DOUSSOT

Dans le cas de l'histoire, la déstabilisation de la discipline scolaire semble relever de facteurs internes et externes à la classe (Audigier, 2005, p. 105). La concurrence des mémoires va en effet de paire avec la remise en cause de l'autorité académique des enseignants et la pression de nouveaux objets comme les *éducations à*. Il y aurait déstabilisation dans la société mais aussi dans la science historique, depuis ce qu'il est convenu d'appeler le *linguistic turn*, comme l'illustre un récent débat dans les médias français sur le rôle des historiens¹ par rapport à la loi et aux communautés.

Les élèves ont-ils, eux aussi, leur mot à dire en classe d'histoire ? En tout état de cause, ils sont exposés à la fois à l'histoire des historiens et aux mémoires multiples à travers une « *expérience composite* » (Audigier, 2005, p. 114) qui tend à s'opposer à l'institution scolaire : « *Les élèves sont déjà confrontés à des interprétations historiques contradictoires au sein de la culture populaire* » (Seixas, 2000, p. 25). D'ailleurs, la distinction entre les deux, nous dit A. Prost, est une manière pour les historiens de se donner le beau rôle alors que la réalité est moins tranchée : « *l'histoire comme discours spécifique, particulier, régi par des règles propres, se dégage progressivement d'un ensemble de discours multiples qui ne sont pas de l'histoire, mais où il y a de l'histoire. Il est trop facile de distinguer l'histoire des matériaux qu'elle utilise : l'opposition du témoin et de l'historien, du document et du texte historique, de l'établissement des faits par la critique et de leur explication fonde une épistémologie rassurante : elle assigne en effet une position éminente à l'historien, maître du sens (...)* » (2004, p. 16). Ce mélange, dans le discours, de l'historique et du non ou du moins historique vaut aussi pour la classe et ses discours.

On peut alors comprendre la remise en cause de la forme scolaire et de la discipline scolaire histoire (Audigier, 2005). On peut également y voir une opportunité pour penser à nouveaux frais la relation entre histoire scolaire et histoire savante. Je tente de le faire, dans cette communication, en me focalisant sur la place de l'expérience des élèves face au savoir porté par l'enseignant² : la déstabilisation évoquée précédemment empêche une relation d'autorité, une soumission à l'ordre du savoir ; que faire de leur contestation ou de leur relativisme qui tend à se muer en utilitarisme ?

Les deux textes de P. Seixas³ qui structurent cette communication s'inscrivent dans cette problématique et font des propositions dans le sens de ce renouvellement des relations histoire savante, histoire scolaire. Que dit P. Seixas ?

La classe d'histoire doit prendre en compte les remises en cause de la science historique et notamment son *tourning linguistique* en questionnant la possibilité de « *faire entrer le post-modernisme à l'école* ». Pour y parvenir, propose-t-il, « *la tâche des élèves, dans cette [...] approche, est moins de choisir une version qui soit*

¹ Voir par exemple un article de C. Coquery-Vidrovitch, G. Manceron et G. Noirielle, *Le Monde* du 8 novembre 2008.

² Ce qui me semble s'inscrire dans la perspective travaillée par F. Audigier (2005, p. 115) : « *Le rapport aux savoirs relatifs à notre monde social présent et passé ne peut plus se construire ni dans la seule adhésion, même critique, à un discours normé et conçu comme une vérité, ni dans des dispositifs qui ignorent les expériences que les élèves ont de ce monde* ».

³ Professor and Canada Research Chair, Centre for the Study of Historical Consciousness/Dept. of Curriculum and Pedagogy, Faculty of Education, University of British Columbia, Canada. C'est moi qui traduit les extraits proposés ici, ainsi que ceux des autres ouvrages non traduits en français.

“la meilleure”, ou la plus valable, sur la base de preuves historiques, que de comprendre comment des groupes différents organisent le passé sous forme de récits, et comment leurs stratégies rhétoriques et narratives servent des objectifs du présent » (2000, p. 20-21).

D’autre part, il introduit la notion de « communauté de recherche⁴ », qu’il veut considérer « comme fondement du savoir et de l’apprentissage » (titre, 1993). C’est la condition pour faire face au constat du relativisme qui questionne la science en général depuis quelques décennies – un savoir dépend de son contexte de production – et qui influe directement sur l’apprentissage : quelle valeur a un savoir lorsqu’il « sort » de la communauté qui l’a produit ?

Nous confronterons ces propositions⁵ à des éléments d’études de cas analysées ailleurs et à deux cadres théoriques qui montrent une certaine proximité avec les notions développées par Seixas : celui de la communauté discursive scolaire (Bernié, Rebière et Jaubert, 2003) et celui de la problématisation (Fabre, 2009 ; Orange, 2005a et b). Confrontation qui doit permettre de questionner d’autres approches du même problème (Audigier, 2005).

Hypothèse de départ.

La « tension entre posture critique et sens partagé » (Moniot, 2001) qui marque l’histoire à l’école en France devient plus problématique. L’échec de ces deux intentions du système scolaire que constate également F. Audigier⁶ (2005) le pousse à revenir sur les processus de « socialisation » des élèves à travers les notions de forme scolaire et de discipline scolaire, pour imaginer un apprentissage guidé non plus par les disciplines de référence mais par « l’action et la décision », notamment à travers des objets politiques (que constituent les questions socialement vives portées par les *éducations à*). C’est sur ce « troisième lieu » des bouleversements que je souhaite revenir avec les propositions de P. Seixas. Ne peut-on pas en évitant de rejeter radicalement les disciplines derrière les questions politiques, envisager une éducation politique par les disciplines ? C’est-à-dire donner les moyens aux élèves de poser et construire les problèmes ?

Envisager ce renversement c’est penser la transposition de l’autonomie des chercheurs dans le cadre de la classe. Il s’agirait alors de considérer une transposition indirecte : non pas celle des pratiques ou des savoirs, mais celle de la relation entre pratiques scientifiques et textes du savoir. Dans ce cadre, le maître serait celui qui peut « agir avec une autorité épistémologique pour construire une communauté de recherche dans la classe : en établissant des critères de preuve, des méthodes pour déterminer la signification historique, et les limites à la liberté d’interprétation » (Seixas, 1993, p. 320).

1. Quelle proximité entre la classe et la communauté historique sur le plan des pratiques ?

Prendre les savoirs comme nécessairement liés à leur communauté de naissance, c’est engager la réflexion sur un plan qui offre l’avantage d’évacuer la dichotomie du savoir et du savoir-faire, mais c’est aussi prendre en compte, pour l’école, la rupture épistémologique sur la valeur des savoirs : rupture qui, depuis Kuhn (Seixas, 1993, p 306), conteste l’objectivité des savoirs puisqu’ils sont nécessairement rattachés à leur communauté d’origine qui ont des pratiques, notamment langagières, spécifiques (Jaubert, 2007, chapitre 2). Seixas en conclut que « les usages traditionnels par l’école des produits de la communauté de recherche scientifique ne sont pas compatibles avec la manière dont la communauté savante considère ses activités » (ibid., p. 313). Ainsi, ce que l’école considère comme des faits – ce qui est arrivé – est considéré « parmi les historiens, [...] comme des arguments, provisoires et construits, destinés à être contestés et révisés, comme des contributions à une discussion continue au sein d’une communauté de recherche » (ibid.). De ce point de vue, c’est autant l’objet étudié que ce qu’on en fait ensemble qui compte pour en faire un savoir valide parmi les historiens, et qui est « asséché » [dried up] hors de ce contexte savant ; il y a un changement de nature qui correspond bien à une transposition [import].

⁴ Community of inquiry.

⁵ Il faut à ce stade préciser que l’usage que je fais de ces deux textes n’est pas commandé par l’auteur ; il s’agit d’un choix qui s’appuie cependant sur une cohérence de la pensée de l’auteur sur deux thèmes différents et deux textes éloignés dans le temps. Je tente également de compléter ce rapprochement par d’autres références nord-américaines pour mieux situer le contexte de ces réflexions.

⁶ Et d’autres : par exemple N. Tutiaux-Guillon (2003).

L'analyse en termes de communautés et de pratiques permet de caractériser non pas les effets de la transposition, mais plutôt les conditions d'une nouvelle relation entre savoirs savants et savoirs scolaires. Comme le souligne Seixas, « *même quand des interprétations alternatives du passé sont présentées, elles sont accompagnées de l'autorité de la communauté à laquelle les élèves n'appartiennent pas (...). Les élèves ne sont conviés dans aucune communauté ; bien au contraire, la voix du texte historique les exclut systématiquement* » (ibid. p. 314).

Que faire alors ? Pousser le raisonnement en termes de communauté du côté des pratiques, propose Seixas.

On pourrait en effet penser que transposer non pas les résultats mais la « *structure et la méthode* » de l'histoire suffirait à éviter cet « assèchement » du savoir : la réalité des tentatives en ce sens montre que la réplique de la pensée historique en tant que telle ne fonctionne pas, que les élèves restent très éloignés, dans leurs activités, de celles des historiens⁷. Pour Seixas, ce qui permet de relier les deux communautés, c'est une position commune des élèves et des savants par rapport au passé : pour les uns et les autres, il s'agit avant tout de travailler la distance entre sa propre expérience, ses propres théories sociales, et les traces du passé :

« *L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire devraient être conçus autour du questionnement que les élèves font de leurs propres culture et expérience, c'est-à-dire une sorte d'investigation du passé qui met en question ses traces et théorise ses legs et sa signification pour le présent (voir, par exemple, Holt, 1990 ; Wigginton, 1991, 1991-1992 ; Seixas, 1991). Dans ce cas, les élèves seraient orientés directement vers ces éléments de la compréhension historique, essentiels pour qu'ils puissent donner du sens à leur vie et leur situation dans le monde et dans le temps (Carr, 1986). Cela pourrait commencer par un travail des élèves pour identifier les événements d'importance historique, la justification de leurs choix, l'articulation de leur sens du progrès ou du déclin de l'histoire, l'évaluation de l'autorité et de la preuve historiques, et l'appréciation de l'action humaine du passé (Seixas, 1992 ; Shemilt, 1980 ; History Working Group, 1990). Une telle approche permettrait une vision de l'histoire centrée sur la construction du sens, et instituerait la classe en communauté de recherche analogue à la communauté de recherche des historiens* » (1993, p. 314-315).

La validité de cette analogie repose sur des activités de recherche, non plus sur des « *modes de pensée* » qu'il faudrait reproduire à l'école. Mais cette analogie n'est envisageable que si on garde à l'esprit l'écart initial dans les expériences et les conceptions de chacun : les questionnements des élèves ne peuvent pas être les mêmes que ceux des adultes historiens, mais on peut, comme le propose T. Holt (1990), leur faire construire et développer des activités de recherche à partir de leurs expériences (voir *infra*). Seixas montre alors que, dans une classe, on peut mettre en œuvre des activités de « *réflexion par écrit, de lectures par des pairs, de commentaires de l'enseignant et de discussion* » (p. 315), analogues à celles des historiens qui écrivent, participent à des colloques, se lisent les uns les autres, font des tables rondes, etc.

2. Une histoire post-moderne à l'école : quelle position énonciative pour les élèves ?

Dans son deuxième texte⁸, P. Seixas approfondit la question des difficultés de l'enseignement de l'histoire dans une société post-moderne par le biais d'une question socialement vive : l'attribution à une population autochtone (les Nisga'a) de Colombie Britannique de droits spécifiques sur leur territoire. L'émergence d'un débat public qui instrumentalise le passé est l'occasion pour lui de passer en revue trois modalités de l'enseignement de l'histoire : l'inculcation d'une mémoire collective qui vise l'unité de la nation, la confrontation de plusieurs interprétations du passé, et ce qu'il appelle une version post-moderne⁹ de l'histoire dans laquelle il s'agit pour les élèves de « *comprendre comment des groupes différents organisent le passé sous forme de récits, et comment leurs stratégies rhétoriques et narratives servent des objectifs du présent* » (2000, p. 20-21).

La faiblesse constatée des deux premières versions réside pour l'auteur dans la difficulté à faire construire du sens. Dans la première version, la multiplicité des mémoires invalide la possibilité d'une « bonne » version du passé ; dans la seconde, il s'agirait d'abord de prendre acte que « *les élèves sont déjà confrontés à des interprétations historiques contradictoires au sein de la culture populaire. Ils ont besoin d'outils pour évaluer la*

⁷ Voir par exemple les recherches sur les situations-problèmes en histoire (Gérin-Grataloup A.-M., Solonel M., et Tutiaux-Guillon N., 1994).

⁸ Son titre mérite une explication : Schweigen ! Die Kinder ! : soit *Silence ! les enfants*, soit *Silence, les enfants arrivent !* Il suggère, selon P. Seixas lui-même, une double répugnance de certains historiens et épistémologues de l'histoire : ils auraient une idée tellement haute de la discipline qu'ils ne sont pas prêts à en faire profiter les élèves ; ce savoir serait trop déstabilisant par nature pour laisser les élèves le comprendre : une petite histoire leur suffit et ils n'ont qu'à bien écouter (correspondance avec l'auteur, 24 mars 2009).

⁹ Au sens nord-américain qui semble se rapprocher de ce qu'on aurait tendance à appeler en France l'histoire culturelle.

force et la faiblesse relatives de ces interprétations. C'est donc bien plus l'échec de l'école à enseigner les méthodes propres à la discipline historique qui risque d'engendrer ce relativisme » (p. 25). Mais cela paraît insuffisant : comment donner du sens si on ne donne pas aux élèves ces moyens d'entrer dans l'interprétation historique, c'est-à-dire de relier leur propre expérience du monde et les hypothèses qu'ils en tirent à celles produites par les historiens ?

L'étude menée dans deux classes de Première par Le Marec et Vézier (2006) offre une illustration de ce point dans le cas de débats historiographiques introduits dans la classe. Sur le thème de la Première guerre mondiale, les élèves sont invités à entrer dans le débat qu'on pourrait résumer par les formules du consentement et de la contrainte (Prost & Winter, 2004) à partir de deux textes d'historiens. Or les auteurs constatent que les élèves ne veulent pas intégrer ce débat dans leur propre discussion : « *Les élèves recherchent et aperçoivent dans les textes des soldats souffrants et mourants, et même dans les textes très synthétiques des historiens, la part du vivant. Ils s'intéressent davantage à l'expérience combattante qu'au travail d'interprétation des historiens* » (p. 170). Quelle perspective alors pour une histoire post-moderne en classe ?

Pour Seixas, c'est dans la troisième version que l'école peut espérer trouver un moyen de mettre en relation la multi-appartenance des élèves, leur relativisme, et la science historique. Mais c'est au prix d'activités bien spécifiques, inspirées de la communauté historienne aux prises avec le *Linguistic turn*, c'est-à-dire avec la question du relativisme¹⁰ et du fossé entre récit actuel et passé : « *Une manière de comprendre l'impossibilité postmoderne de réduire l'écart entre le présent et le passé passe par l'examen de la forme narrative de l'écriture de l'histoire. Les récits historiques sont organisés comme des narrations, avec un début, un milieu et une fin, avec une signification exprimée à travers un langage qui suit ses propres règles. Le passé, quant à lui, n'est pas organisé du tout ; il n'a ni début, ni milieu, ni fin (exceptée celle choisie par l'historien), il n'a pas non plus de signification (excepté celle imposée par l'historien), et il existe au-delà des règles du langage* » (2000, p. 27). Revenons au cas développé par Seixas en Colombie britannique :

« *Où la sensibilité post-moderne nous mène-t-elle en ce qui concerne les récits contradictoires des Nisga'a ? Elle souligne les limites de l'autorité des traces écrites qui sont nécessairement sous le contrôle d'une seule des parties du conflit entre Indigènes et Blancs. Ce faisant, elle incite à considérer d'autres sources de preuves – la tradition orale notamment. Plus encore, la théorie post-moderne attire l'attention sur les racines historiques des concepts de race, propriété, nation, civilisation qui ont tellement structuré cette histoire. La perspective post-moderne aide aussi à replacer tout énoncé historique dans le champ des intérêts de leurs narrateurs. Parallèlement, elle aide à porter aussi la critique sur l'idée que les interactions entre Blancs et Indigènes sont fondées sur le présupposé d'un développement et d'un progrès linéaire* » (p. 30)

Loin de refuser les acquis de la méthode historique, il s'agit pour cet auteur de la pousser plus loin afin de permettre aux élèves de gérer la distance entre présent et passé. Ce sont donc moins les arguments échangés par les partisans et les opposants au projet qu'il faut considérer historiquement, mais bien plutôt les présupposés de chaque camp. C'est à ce prix qu'on peut espérer échapper à la confrontation de versions opposées et irréconciliables du passé. Comment faire à l'école ?

Seixas répond en s'appuyant sur un ouvrage de référence en didactique de l'histoire nord-américaine de l'universitaire américain T. Holt qui théorise ses expériences d'enseignement selon un point de vue didactique. Ce dernier envisage ainsi une séquence sur la période de la Guerre de Sécession et l'abolition de l'esclavage à partir d'un questionnement des élèves : « *Que signifie pour vous le terme liberté ?* » (1990, p. 21). Ce qui importe, dit-il en substance, c'est que les élèves confrontés à des documents historiques raccrochent leur lecture à leur manière actuelle de penser la liberté : c'est là que se fait le travail de la distance qui seul permet d'entrer dans l'explication historique. De fait, il observe comment certains élèves produisent des questionnements qui se rapportent peu à peu à une véritable enquête historienne à la mesure de leurs connaissances et capacités. Par exemple, la contestation par des esclaves affranchis – sous forme d'une lettre – du sort qui leur est réservé après 1865, remet en cause les liens que font les élèves entre salariat et liberté. Face à cette énigme qui surgit, ils font des hypothèses, ressentent le besoin d'aller chercher d'autres données, discutent les propositions des autres par rapport à leurs propres interprétations et finalement prennent en compte les valeurs qui les guident, mais sans en rester au constat : plutôt pour les confronter aux traces du passé et aux interprétations des autres. Tout ceci mène

¹⁰ Ce n'est pas le lieu de développer la position défendue par l'auteur sur ce point, mais il convient tout de même de préciser qu'il met en avant une vision tempérée de ce relativisme par contraste avec les thèses de H. White, en s'appuyant sur les spécificités du récit historique à partir de Ricœur (1983) et de Chartier (1998).

les élèves à des questions sur leur présent : sont-ils eux-mêmes si libres que cela ? « *En d'autres termes, on doit aussi bien poser des questions aux documents qu'à soi-même* » (Holt, 1990, p. 36).

Reprenons le cas déjà évoqué de l'étude de Le Marec & Vézier (2006). Le débat historiographique seul, nous l'avons vu, achoppe sur les écueils propres à la confrontation d'interprétations historiques qui tendent à exclure la voix de l'élève. Mais si l'on prend en revanche l'ensemble de la séquence, « *depuis la réflexion en binôme autour de schémas explicatifs jusqu'à l'écriture d'un texte qui prend position* » (p. 173), en passant par le débat, on aboutit à une autre vision des pratiques en jeu. Ce débat finalement peut être vu comme une étape dans la construction d'une position énonciative¹¹ plus affirmée au sein du groupe :

« *Les productions des élèves montrent en effet que, dans une situation ouverte, confrontés à des réponses différentes, les leurs et celles des historiens, les élèves cherchent d'abord à reconstruire un accord acceptable pour le groupe. Cet accord est la mise en texte du savoir, que la forme scolaire exige, répertoire d'arguments validés par le débat, jugés recevables par l'enseignante. (...) Les écrits personnels utilisent ce répertoire pour situer leur réponse dans le cadre du savoir construit collectivement mais leur mise en texte individuelle montre ensuite la grande variété des approches. Expériences, mémoires et connaissances personnelles viennent constituer la seconde face de l'écrit et révèlent la capacité d'engagement des élèves* » (p. 173).

Les pratiques langagières développées au fil de la séquence – individuelles et collectives, orales et écrites – n'ont de sens que dans la communauté classe. Les élèves, individuellement et par écrit, à la fin, ne s'autorisent un engagement individuel qu'en relation avec un accord collectif et validé par l'enseignante sur un certain nombre de points. C'est sur cette base que les mémoires/expériences de chacun semblent pouvoir travailler avec l'histoire en construction.

3. Produire du savoir en classe

Pour Seixas, l'analogie entre les deux communautés – savante et scolaire – doit être poussée jusqu'à son terme. En réalité, conclut-il son texte de 1993, l'historien qui a écrit un livre *enseigne* à ses pairs : « *il transforme l'expérience et le savoir théorique des autres historiens en une forme qui a du sens au sein de la communauté de recherche. "Nous savons", même au sein de la communauté savante signifie, pour l'essentiel, "nous avons appris"* » (p. 316-317). En fait, au sein de sa communauté, l'historien se dédouble en enseignant et enseigné¹². Prenons cette hypothèse au sérieux à l'aide d'études de cas analysés ailleurs : comment cela peut-il se traduire dans la classe ?

3.1 Pratiques de co-construction du savoir

Dans une classe de 3^{ème}, la période de la Guerre froide est abordée de manière classique par l'étude de documents proposés par l'enseignant (Doussot, 2008). Cependant, les élèves ont à travailler sur un tableau à double entrée dans lequel ils doivent classer les pays évoqués par les documents : sont-ils dans le bloc de l'Ouest ou de l'Est ? Sont-ils colonisateurs ou colonisés ? La rigidité du tableau, loin de scléroser la réflexion des élèves qui travaillent d'abord par trois puis en classe entière, les incite à dépasser leur rôle habituel et « *l'énorme influence qu'exercent sur les élèves leurs représentations de la situation scolaire : la recherche de la "bonne réponse"* » (Lautier, 2003, p. 368). Un processus dialectique s'instaure face aux contradictions qui émergent : un pays peut se retrouver dans deux cases, ce qui s'exprime par des flèches ou des inscriptions à cheval sur deux colonnes ; un pays peut n'entrer dans aucune catégorie et des élèves proposent d'autres colonnes ou lignes qu'ils désignent (par exemple : catégorie des pays n'ayant jamais eu de colonies ni n'ayant été colonisateur).

Autant de pratiques de savoir, à l'échelle de la classe et à la mesure des connaissances des élèves, qui relèvent d'une co-construction du savoir : lors du débat en classe entière, l'essentiel des discussions porte sur la

¹¹ « Un discours est toujours produit dans un champ de l'activité humaine, lequel a un effet sur l'énonciation elle-même. En effet, l'énonciateur met en œuvre les modes de parler qu'il pense être efficaces pour élaborer les contenus nécessaires à la réussite de l'activité. Ce faisant, il se projette dans une communauté discursive dont les formes d'interaction langagières sont spécifiques, de sorte qu'il construit, au fil de l'énonciation une position que l'on appelle une position énonciative » (Jaubert, 2007).

¹² Cette notion de dédoublement fait écho à la fois à un certain sens commun pédagogique et à Bachelard qui y voit le processus même de la rupture : « *La remarque selon laquelle "enseigner est la meilleure façon d'apprendre" n'est donc pas du tout anecdotique mais renvoie bien au cœur de la pensée bachelardienne qui est véritablement une pensée de la formation, à tous les sens de ce mot...* » (Fabre, 2009, p. 99).

justification de ce type de propositions ; dès lors, les élèves se trouvent dans une position énonciative à mi-chemin entre celle de l'élève et celle de l'enseignant, légitimes à proposer des hypothèses et des catégories soumises aux autres.

Une séquence d'histoire en classe de CM1 sur les relations entre seigneurs et paysans est construite autour du rôle du château fort (Le Marec, Doussot & Vézier, à paraître). Elle confronte les élèves à la question suivante : « pourquoi les paysans acceptaient-ils de construire et d'entretenir le château de leur seigneur ? ». Les positions énonciatives des élèves sont fortement orientées par le dispositif : ainsi, les deux premières séances sont consacrées à la formulation et la critique d'hypothèses par les élèves sans apport de connaissances, mais selon des démarches qui prennent au sérieux leurs conceptions. Par trois puis en classe entière, ils doivent exposer leurs hypothèses et critiquer celles des autres ; activités complétées par des écrits pour justifier les critiques et finalement conserver des connaissances stabilisées par le groupe et les questions non résolues. Les deux séances suivantes de facture classique d'études de documents, se fondent sur ce premier travail pour aboutir à une cinquième séance de débat. Les documents sont choisis (le château comme seigneurie banale) en fonction des propositions initiales (centrées sur le château comme forteresse militaire). Le débat est guidé par la volonté de s'appuyer sur les acquis du groupe (le savoir que les élèves stabilisent) et les données des documents (traces du passé) : ce qui est discuté, ce sont les tensions entre les interprétations et leurs conditions de validité face aux documents. Dans ces allers-retours des interprétations aux documents, les possibilités sont explorées et les limites aux interprétations posées.

Ces caractéristiques qui correspondent à un processus de problématisation (Orange, 2005a ; Fabre, 2009) s'expriment par exemple dans la formulation des contraintes pour le seigneur de dominer ses paysans, mais également de les protéger puisqu'ils sont à la base de sa richesse : il ne peut tous les tuer ou les faire partir. En élaborant ces contraintes, la classe tend à dépasser le travail sur du savoir déclaratif (« savoir que¹³... ») pour atteindre un savoir problématisé : « savoir pourquoi ça n'est pas autrement ». En confrontant ainsi sous le guidage de l'enseignant les données du passé et les hypothèses de la classe sur l'interprétation du passé, les élèves, collectivement, complètent leur conception militaire du château fort par le modèle de la seigneurie banale. L'analyse fine de leurs activités langagières montre qu'elles s'apparentent alors à celles de historiens par exemple en jouant, dans le sens théâtral du terme, tel ou tel personnage de l'époque (Wineburg, 2001). Activité qui fait le pont entre la compréhension « *ultimement narrative* » de l'histoire (Lautier, 1997) et sa dimension scientifique : ainsi exposé, l'interprétation de l'élève est soumise à discussion et opposable aux données sur lesquelles travaille la classe.

3.2 Ce qui institue la communauté : (re)construction des problèmes historiques pour et par la classe

Ces exemples ne sont qu'une manière rapide d'illustrer les propositions de Seixas et le sens qu'elles peuvent prendre dans le fonctionnement de la classe. C'est là que se rejoignent ses deux articles qu'on peut interpréter dans notre cadre théorique. Il défend l'idée d'une prise en charge par la classe de l'histoire dans sa dimension d'histoire « post-moderne » par la modification des positions énonciatives des élèves, et c'est par cette modification des positions énonciatives que l'on peut espérer instituer une communauté de recherche analogue à celles des historiens, sous le guidage de l'enseignant.

Moins spectateurs d'une ou de plusieurs versions du passé, les élèves apprennent à devenir auteurs¹⁴ d'interprétations historiques à la mesure de l'école. On peut donc tirer du rapprochement de ces textes, confrontés à notre cadre théorique, une perspective tout à la fois politique au sens de F. Audigier et didactique dans son ancrage scientifique. En modifiant leur position énonciative sous le guidage de l'enseignant, les élèves apprennent à devenir légitimes dans la construction de l'histoire. Par ces processus et leur mise en œuvre collective, la classe tend à fonctionner de manière analogue à la communauté des historiens : « *les enfants n'ont donc pas à inventer les concepts scientifiques mais à reconstruire leur "justification" leur champ de validité, leur réseau d'insertion et leurs propriétés en affinant leur formulation* » (Jaubert, 2007, p. 83). A cette condition, ils ont des chances d'apprendre à devenir citoyens, tant il est vrai que « *la possibilité de construire (ou de reconstruire) les problèmes est toujours le signe le plus manifeste de la liberté de pensée. La démocratie ne peut*

¹³ Tel que le formule Audigier (2005, p. 111), comme une des caractéristiques de la discipline scolaire histoire.

¹⁴ Au sens de la didactique du français : « Est auteur celui qui fait siens la culture, les savoirs, les discours entendus et qui les réorganise, les traduit, les réinvente à partir de sa propre expérience intellectuelle, émotionnelle et sociale » (D. Bucheton, citée par Le Marec & Vézier, 2006, p. 164).

consister seulement en cette liberté restreinte qui consiste à résoudre les problèmes posés et définis par d'autres ou même à voter pour telle ou telle solution. La véritable citoyenneté participative ou de proximité (...) exige le droit à la définition des problèmes et simultanément celui de la dénonciation des faux problèmes (Deleuze, 1969) » (Fabre & Fleury, 2006).

Conclusion

L'entrée par les pratiques de savoir incite à repenser les rapports entre textes et pratiques de mise en textes du savoir, à l'école et au sein de la communauté savante. En quoi ce renouvellement de la référence scientifique nous permet-il d'appréhender la remise en cause de la discipline scolaire ?

Si les savoirs habituels de l'école sous la forme de la vulgate¹⁵ ne sont pas à même de faire face à cette remise en cause et aux décisions et actions qu'elle réclame, peut-être est-il envisageable de les considérer par le biais de la *communauté historique scolaire* dans laquelle le savoir n'a de sens qu'en relation aux problèmes auxquels il répond. C'est-à-dire qu'il n'est peut-être pas nécessaire d'abandonner une « *logique disciplinaire* » comme le suggère F. Audigier, au risque d'exclure jusqu'aux modes de pensée des disciplines (2005, p. 117-120).

On peut plutôt envisager une complémentarité de ces deux approches (disciplinaire et politique) de l'histoire scolaire. Si le lieu de « l'action et de la décision » semble prendre une place incontestable à l'École, peut-on envisager d'éduquer à ces questions politiques sans donner aux élèves les moyens de comprendre comment se construit le savoir scientifique ? On pourrait ainsi envisager de « *prendre comme point de départ les finalités et objectifs de l'éducation à la citoyenneté (...) La citoyenneté appelle aussi les dimensions spatiales et temporelles. Elle est également une pratique qui implique des compétences liées notamment (...) à la participation au débat public, à l'expression de choix raisonnés* » (Audigier, 2008, p. 10) Mais pour cela, il conviendrait de centrer l'activité sur la reconstruction des problèmes de société sous le point de vue de l'histoire en faisant de la classe une communauté de recherche sur des problèmes historiques ; et procéder ainsi avec d'autres disciplines.

¹⁵ C'est-à-dire des savoirs partagés, selon la définition de la discipline scolaire chez Chervel (1988) ; cité par Audigier, 2005, p. 110.

Bibliographie

- Audigier F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon (éds.) *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Audigier F. (2008). Un chemin vers la citoyenneté. *Cahiers pédagogiques*, 460.
- Bernié J.-P., Rebière M. & Jaubert M. (2003). L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Chartier R. (1998). *Au bord de la falaise, l'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel.
- Doussot S. (2008). Le tableau peut-il être un outil pour faire construire les enjeux du passé en classe d'histoire ? Communication au colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Nantes.
- Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre M. & Fleury B. (2006). La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français. *Recherches en éducation*, 1.
- Gérin-Grataloup A.-M., Solonel M., et Tutiaux-Guillon N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 25-37.
- Holt T. (1990). *Thinking historically. Narrative, Imagination, and Understanding*. New-York : The College Board.
- Jaubert M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Lahire B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.
- Lautier N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. In N. Tutiaux-Guillon, A. Bruter & M.-C. Baquès, *Pistes didactiques et chemin d'historien. Textes offerts à H. Moniot*. Paris : L'Harmattan.
- Leinhardt G. & K. Young (1996). Two textes, three readers : distance and expertise in reading history. *Cognition and instruction*, 14 (4), 441-486.
- Le Marec Y. & Vézier A. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenus ? Un débat d'histoire dans la classe. *Le cartable de Clio*, 6.
- Le Marec Y., Doussot S. & Vézier A. (à paraître). Savoir, problèmes et pratiques langagières en histoire.
- Moniot H. (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. In A. Terrisse (éd.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Orange C. (2005a). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, 3.
- Orange C. (2005b) Signification, en didactique des sciences, des références aux pratiques des chercheurs. L'exemple du débat scientifique dans la classe. *Colloque « Didactiques : quelles références épistémologiques »*. Bordeaux, 25-27 mai 2005.
- Prost A. & Winter J. (2004). *Penser la Grande Guerre, un essai d'historiographie*. Paris : Seuil.
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit, T. 1*. Paris : Seuil.
- Seixas P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning : the case of history. *American Educational Research Journal*, Summer, Vol. 30, 2, 305-324.
- Seixas P. (2000). Schweigen ! die Kinder ! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools ? In P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (ed.). *Knowing, teaching & learning history*, New-York University Press.
- Tutiaux-Guillon N. (2003). L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses. In N. Tutiaux-Guillon, A. Bruter & M.-C. Baquès, *Pistes didactiques et chemin d'historien. Textes offerts à H. Moniot*. Paris : L'Harmattan.
- Wineburg S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia : Temple University Press.