

Coopération expérimentale structurée par les données didactiques produites. Une comparaison de cas en histoire

Sylvain DOUSSOT

Cren

Nantes Université

Nadine FINK

UER SHS

HEP Vaud

Pascal HECKEL

Collège Les gondoliers (La Roche sur Yon)

Résumé :

Une recherche organisée autour d'une coopération d'équipes de didacticiens et d'enseignants met en évidence des traces de coopération. Chaque partie conserve ses responsabilités (le pédagogique à l'enseignant, la recherche aux didacticiens) pour négocier la conception, la mise en œuvre et l'analyse de séquences expérimentales en histoire : l'arbitrage de ce qui est objectivé est une dimension essentielle de la coopération. Se négocient des prises de position révélatrices de choix didactiques différents. L'analyse identifie des obstacles épistémologiques des enseignants, relativement aux orientations des chercheurs, pour caractériser la coopération sous un angle didactique.

Abstract:

A research organized around cooperation between teams of didacticians and teachers reveals traces of this cooperation. Each party retains its responsibilities (pedagogy for the teacher, research for the didacticians) to negotiate the design, implementation and analysis of experimental sequences in history: the arbitration of what is objectified is an essential dimension of cooperation. Positions are negotiated, revealing different didactic choices. The analysis identifies the teachers' epistemological obstacles, relative to the researchers' orientations, in characterizing cooperation from a didactic angle.

Mots clés : expérimentations – histoire – Clinique – obstacle

Key-words: experiments – history – Clinic – obstacle

1. Introduction

Cette communication s'appuie sur une recherche organisée autour d'une coopération d'équipes de didacticiens et d'enseignants dans des lieux et des cadres théoriques différents¹. Nous proposons de comparer deux corpus de cette recherche afin de mettre en lumière plusieurs aspects des négociations qui ont lieu au cours de ces conceptions et mises en œuvre de séquences expérimentales en classe d'histoire. En particulier, notre objectif vise à documenter la place prise dans les échanges par la discussion du système didactique de la séquence en jeu, par rapport à d'autres aspects d'ordre pédagogiques ou même plus larges, liés à l'école ou la société (Chevallard, 2010, p. 138), d'une part, et par rapport à des composantes de ce système mais discutées indépendamment les unes des autres, d'autre part. Par ce biais il s'agit d'appréhender les enjeux de la coopération spécifique entre des chercheurs en didactique, qui prennent pour objet les systèmes didactiques, et des enseignants dont la responsabilité professionnelle est complète, en termes d'apprentissages certes, mais aussi pédagogiques, éducatifs et de fonctionnement de l'institution école au sein de la société.

Les groupes de recherche sont constitués de chercheurs de statut et de profils variés, qui ont cependant tous la particularité de travailler dans des institutions de formation d'enseignants. Cette variété peut avoir des effets sur ces négociations dans le groupe de recherche, et le fait qu'ils enseignent eux-mêmes à des étudiants (et pour certains, ont enseigné à des élèves) joue certainement aussi un rôle dans les échanges. L'autorité liée au statut n'est pas complètement détachable de celle de l'expérience vécue. Dans le groupe nantais, le professeur enseigne au collège depuis de nombreuses années et a obtenu un diplôme de master en sciences de l'éducation (parcours « Expertise enseignement apprentissage ») quelques années auparavant. Les chercheurs sont variés : deux sont enseignants-chercheurs en didactique de l'histoire, une est historienne, et la quatrième est doctorante en didactique de l'histoire et jusqu'à l'année précédant le début de la recherche était enseignante. Dans le groupe lausannois, l'équipe est composée de trois personnes : deux chercheurs engagés dans la formation et la recherche en didactique de l'histoire, dont l'un est également professeur d'histoire au gymnase (équivalent du lycée) ; un enseignant. La première année, la recherche a été menée avec un généraliste du primaire, doté d'une longue expérience professionnelle et qui a déjà participé à des recherches

¹ <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>

dans le cadre des Lesson Studies². La seconde année, le travail a été conduit avec un enseignant d'histoire au collège, également doté d'une longue expérience professionnelle à l'école et dans des fonctions institutionnelles, mais sans participation préalable à d'autres recherches didactiques.

La présente communication étudie les deux premières années de la recherche, mais se focalise sur certains moments plus directement parlant par rapport à notre objet d'étude. Chaque année trois séquences sont conçues et menées dans une même classe de l'enseignant, pour mettre à l'étude les conditions du développement des capacités critiques des élèves par l'intermédiaire de la mise en œuvre d'une démarche d'enquête historique scolaire. Les négociations que nous prenons pour objet portent avant tout sur les choix de modélisation de cette enquête qui découle des hypothèses théoriques des chercheurs. Dans une perspective d'étude expérimentale en milieu écologique, ces hypothèses sont mises en discussion plus ou moins directement avec les enseignants qui sont eux-mêmes porteurs des contraintes pédagogiques et scolaires de l'expérimentation.

L'hypothèse principalement développée dans cette communication est d'ordre épistémologique, en vue de rapporter l'épistémologie du professeur à celle défendue par les chercheurs dans leurs hypothèses, à propos d'enjeux didactiques. C'est en ce sens que le système didactique constitue un analyseur essentiel des données disponibles sur cette situation de coopération. Sous cet angle, les positions du professeur peuvent notamment être analysées sous l'angle d'obstacles épistémologiques (par référence à l'épistémologie de la didactique). Dans cette perspective, nous explorons nos corpus avec l'hypothèse que, d'une part, la densité des échanges dans le groupe de recherche qui portent sur les productions des élèves favorise le travail des obstacles épistémologiques du professeur, et d'autre part que ces échanges gagnent à être analysés dans le cadre d'un système didactique de recherche coopérative qui articule les savoirs didactiques mis en jeu par le professeur, ceux mis en jeu par les didacticiens dans les interactions, et le savoir didactique de référence de ces derniers, qui sert notamment à l'analyse proposée dans cette communication.

Les explorations empiriques ainsi guidées par nos hypothèses théoriques reposent essentiellement sur une démarche comparatiste de cas. Les comparaisons mises en jeu concernent d'abord les deux pôles de la recherche (Nantes et Lausanne) qui correspondent à

² <https://3ls.hepl.ch/>.

deux cadres théorico-méthodologiques spécifiques, mais également les différentes séquences expérimentales travaillées dans chacun des pôles. Elles sont favorisées par une base de convergences tenues par le cadre institutionnel de la recherche collective dans laquelle l'ensemble de ces travaux s'inscrivent.

2. Une coopération avec des rôles définis variables

La perspective de recherche coopérative qui est la nôtre tient pour principe une séparation des rôles entre enseignants et chercheurs. Il s'agit par là avant tout de garantir l'atteinte de deux objectifs radicalement différents : un objectif de production de connaissance dans un champ de recherche, et un objectif pédagogique d'apprentissage. Le premier est tenu par les chercheurs qui en ont la responsabilité, tandis que le second est visé par l'enseignant qui est dans sa classe en pleine responsabilité (Orange, 2010). Ce premier principe a pour ambition scientifique de garantir les conditions d'une expérimentation « écologique », dont les productions doivent documenter des possibilités d'enseigner et de faire apprendre dans l'école d'aujourd'hui, dans ses contraintes pédagogiques et institutionnelles réelles.

Un second principe découle du premier mais prolonge la question épistémologique du côté social. Il s'agit pour nous de ne pas prêter le flanc à une confusion des missions sous prétexte d'éviter une position de surplomb des chercheurs ou du professeur. Comme le souligne (Rochex, 2010, p. 120-121) :

« les ruses de la domination sociale me semblent parfois se nicher dans les entreprises même visant à la contester, lorsque celles-ci mènent, par exemple, dans le domaine qui est le nôtre, à considérer que tout le monde est, peu ou prou, chercheur, à penser, à affirmer ou à revendiquer que toute activité sociale [...] puisse et doive être considérée et évaluée, pour en affirmer l'égalité de dignité, à l'aune de l'activité de recherche et du travail de production de concepts ; ce qui nolens volens revient à affirmer la primauté de ceux-ci et de leurs critères au détriment des autres genres d'activité sociale que l'on visait pourtant à "réhabiliter" ».

Ces deux distinctions fondent une orientation forte du projet de recherche dont il est question ici, et un questionnement initial pour la présente communication. Il s'agit en effet de reconnaître et de considérer autant le savoir professionnel de l'enseignant que le savoir tout aussi professionnel du chercheur, tous deux étant des praticiens de la théorie (au sens de Latour

[1996]), les uns à l'école et les autres dans un « laboratoire ». Mais dans cette reconnaissance mutuelle se déploie une asymétrie : le savoir et la pratique de l'enseignant est un objet d'étude pour le didacticien ; l'inverse ne l'est pas. Dès lors se pose la question des manières différentielles de penser la pratique de l'enseignant. On pose que celle que met en œuvre le professeur relève de la pédagogie au sens de Durkheim (2003), d'une théorisation de l'éducation à partir de l'expérience pratique, et que celle des chercheurs relève de leur champ scientifique de référence. La mise en œuvre de la recherche dans sa dimension empirique conduit à des interactions entre eux qui provoquent des discours sur des situations réelles qui donnent accès à leur théorisation respective, moyennant des interprétations liées précisément à ces types de théorisation.

La description de ce noyau dur de la recherche autour de ces interactions doit cependant être pris dans son contexte élargi. D'un côté, l'enseignant est aussi celui qui finalise ses préparations dans son temps habituel d'enseignant, et qui agit en classe. Dans cette configuration, bien que les chercheurs soient présents, l'action est conjointement menée par le professeur et les élèves, ces derniers ont donc aussi un rôle à jouer dans la coopération. Du côté des didacticiens, là non plus leur action n'est pas limitée au temps d'interaction avec le professeur. Ils ont élaboré la recherche et les hypothèses didactiques avant de les discuter avec lui, et par la suite ils poursuivent leur activité d'analyse dans leur communauté scientifique.

3. Deux expériences de coopération comparées

La coopération dans le groupe nantais est construite selon la méthode des « séquences forcées » qui prend sens par rapport au cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) (Doussot, 2018; Orange, 2010). Dans ce dispositif, la place essentielle accordée aux savoirs mobilisés par les élèves conduit à la multiplication de moments d'analyse et de re-conception en commun, entre chaque séance de la séquence et d'une séquence à l'autre : la responsabilité pédagogique de l'enseignante et la responsabilité scientifique des chercheurs se croisent dans ces moments de préparation. Les savoirs des élèves sont en effet pris comme obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938) qu'il importe, dans le CAP, de faire émerger pour les mettre au travail explicitement. La fréquence des rencontres vise donc à échanger de manière coopérative à partir des productions des élèves en vue d'adapter le dispositif précédemment

conçu en commun. Un second choix épistémologique anime ce groupe. Les chercheurs ont préalablement conçu des hypothèses spécifiques à leur cadre, à partir des hypothèses de la recherche elle-même (qui concernent donc également le groupe de Lausanne). Ces hypothèses spécifiques au CAP cherchent à produire des phénomènes inhabituels dans le fonctionnement de la classe de l'enseignant : il y a là la volonté de produire des données sur des situations limites qui explique le choix du qualificatif « forcées » à propos des séquences. Dans la coopération cela a des conséquences propres à cette approche. Les habitudes de la pratique de l'enseignant ne sont pas prises en compte en tant que telles – puisqu'elles ne font pas l'objet d'observations ni d'analyses – mais seulement à travers la négociation sur la base des propositions des chercheurs (et non des siennes).

Les choses se présentent différemment, sur ces deux dimensions, dans le groupe de Lausanne. La coopération est construite en référence à l'épistémologie de l'histoire, prenant la pratique historique comme modèle d'un processus de production de savoirs et explorant les conditions de transposition de ce processus à la classe. Ce processus porte à la fois sur l'appropriation de savoirs et de pratiques de savoir par les élèves, ainsi que sur le guidage nécessaire de la part de l'enseignant pour favoriser ces apprentissages en histoire. La coopération est ainsi ancrée dans des expériences antérieures d'observations de leçons ordinaires et l'analyse des apprentissages des élèves en fonction de ce qui peut être théorisé du point de vue épistémologique. Cette théorisation prend pour cadre la définition des rapports entre histoire et mémoire dans l'espace public et dans l'historiographie (témoins et historiens) (Fink, 2023). D'un point de vue didactique, la mémoire fait référence à la fonction du sens commun dans le processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire la prise en compte des savoirs expérientiels des élèves et de l'enseignant, leurs représentations et leurs connaissances générales. Ces savoirs expérientiels mobilisés dans le travail en classe sont considérés en tant que structure de transition possible entre pensée naturelle et pensée historique (Fink, 2014; Ricœur, 2000). Nous nous proposons ici d'étendre l'influence de ce cadre théorique à la situation de coopération : les chercheurs veulent partir de la mémoire pédagogique de l'enseignant partenaire pour mettre en jeu leur hypothèse didactique. La recherche se déploie dans une succession de séquences expérimentales dont le déroulement est négocié entre les chercheurs et l'enseignant. Toutefois, à la différence du groupe nantais, les chercheurs laissent ici l'initiative pédagogique à l'enseignant pour adapter ce que le groupe construit, notamment

au niveau de la rédaction des consignes. La coopération porte principalement sur le cadrage des séquences (les catégories épistémologiques mises en jeu) dont il s'agit de documenter la prise en charge et les résistances observables dans le discours de l'enseignant (moments de conception des séquences) et la pratique (mise en œuvre des séquences par l'enseignant et traces des apprentissages dans les productions des élèves).

4. Des coopérations spécifiques observables du point de vue des approches différenciées entre chercheurs et enseignant

A Nantes, des épisodes comme celui qui conduit le professeur à une réticence envers une proposition de modification de ce qui a été initialement prévu en commun (modification de la question initialement posée aux élèves) illustre bien les effets du dispositif de coopération. Cette première séquence de la deuxième année de travail coopératif du groupe porte sur la chute de la monarchie lors de la Révolution française. La première séance (S1) s'est déroulée comme prévu sur le plan de l'organisation du travail de la classe, mais les productions des élèves incitent un des chercheurs à vouloir modifier la S2 : dans son analyse à chaud (à partir de ses notes d'observation et non des transcriptions des échanges de la classe) de chercheur, des élèves sont aller plus loin que prévu dans la formulation des explications de l'évènement. Or ce constat l'incite à modifier assez radicalement la modélisation même de l'enquête historique scolaire initiale : il s'agirait non pas de faire évaluer chacune des hypothèses explicatives identifiées en S1 par les élèves, mais de mettre au travail en S2 et S3, de la même manière que ce qui s'est produit de manière surprenante pour les chercheurs en S1, l'explication qui résulte du travail de confrontation aux informations fournies aux élèves dans un récit de l'évènement. La logique de la proposition est directement didactique en ce qu'elle lie le savoir des élèves, celui mis en jeu par le professeur dans le récit et la question des causes, et le savoir historiographique de référence : les élèves vont vers une explication en histoire politique à partir d'idées d'abord ancrées dans des interprétations morales ; dès lors inutile de revenir sur des propositions éloignées de ces interprétations d'ordre politique puisque c'est dans cette direction que l'historiographie mène les chercheurs.

Pour l'enseignant, la réticence qu'il manifeste face à cette proposition de changement

relève de plusieurs dimensions, dont une³ qui relèverait de l'obstacle épistémologique didactique. Il y voit en effet une difficulté qui relève – comme pour les didacticiens – de l'attention aux productions des élèves. Il faut dire que c'est l'objet même des échanges entre chaque séance, dans la logique du CAP qui se révèle directement appréhendable pour lui. Pourtant il ne s'agit pas pour lui d'en tirer les mêmes enseignements. C'est le sens de l'activité d'une séance à l'autre qu'il privilégie : on ne peut pas ne pas traiter les pistes qu'on a fait produire par les élèves en leur disant que comme dans une enquête policière, il faut évaluer les hypothèses possibles sans en privilégier une a priori. Surtout, il est réticent à changer de question en cours d'enquête.

Comment peut-on caractériser l'écart entre les deux positions du point de vue de notre approche didactique des questions pédagogiques ? Une représentation des savoirs et des apprentissages semble d'abord différer. Pour le professeur, les faits évoqués, tant comme hypothèses que comme arguments en faveur des hypothèses, font partie de l'évènement et à ce titre sont à prendre en charge dans la classe. De ce fait, ils ne sont pas directement pris dans leur fonction dans la production d'explication comme chez les didacticiens : un fait vaut en ce qu'il dit quelque chose de l'explication hypothétique, pas en lui-même. Pour ces derniers, l'enjeu réside dans les modalités d'articulation des faits et des idées, du point de vue de la factualisation et de la conceptualisation comme apprentissages. Une approche encyclopédique du contexte d'un côté, une approche processuelle de contextualisation de l'autre.

Une seconde caractéristique émerge de l'observation de cet épisode, qui relève des modalités d'argumentation en classe d'histoire. Le sens de l'enquête que défend le professeur vaut psychologiquement comme idée de conserver une cohérence entre ce qui est annoncé et ce qui est fait, mais il vaut également, de son point de vue, comme modalité d'argumentation valable et pertinente en classe. Cette conception de l'argumentation en histoire relève de la vérification des hypothèses par leur pesée en termes d'informations qui les confirment ou les infirment. Cette conception correspond à la modélisation initiale du groupe, sans qu'elle été travaillée jusqu'au bout à ce stade. Mais les didacticiens s'interrogent, dans leur propre processus de recherche et notamment dans les premiers textes scientifiques construits sur la base de la première année, sur la pertinence épistémologique de cette vérification. Convient mieux en effet l'idée de développement du potentiel explicatif des hypothèses successives

³ Nous laissons ici de côté les autres types de causes qui n'intéressent pas notre problème.

produites. Cette conception de l'argumentation des chercheurs diffère de la vérification par la dynamique critique équilibrée entre empirie et théorie, tandis que chez l'enseignant ses prises de positions seraient du côté d'une instrumentalisation des idées au profit de l'établissement de faits.

Un autre type d'interactions apparaît révélateur dans le corpus nantais. Il concerne la place donnée au professeur dans les interactions didactiques de la classe. La construction hypothétique proposée par les didacticiens vise en effet lors de la deuxième année à éliminer la consigne comme rapport direct de commandement du professeur vers les élèves, et son corollaire qu'est la validation des réponses ou des actions des élèves. Ce type d'évaluation renvoie à une appréhension linéaire du système didactique dans laquelle tâches et savoirs sont pris et évalués indépendamment l'un de l'autre (Orange, 2006, p. 125). L'objet même de la recherche qu'est l'enquête pour apprendre des savoirs critiques vise à dépasser cette dichotomie : l'activité d'enquête des élèves serait une activité pour évaluer la validité des savoirs. Ce qui suppose un changement dans les rapports du professeur et des élèves aux savoirs qui circulent dans la classe. Sous cet angle le professeur comme chercheur expérimenté doit considérer les élèves comme des chercheurs novices (Grafton, 2000), et ne les guider directement que sur leur activité et non sur les contenus, ce qui réclame une grande confiance dans la « procédure » de l'enquête telle que modélisée. On constate par comparaison entre le professeur dans sa deuxième année de coopération et lorsqu'il débute la coopération une différence forte. Lorsqu'il débute, il fait émerger dans ses discours un obstacle épistémologique qu'on pourrait décrire comme anti-constructiviste : pour lui si les élèves ne trouvent pas les réponses attendues, il devra les leur donner. Cet obstacle se traduit dans la pratique d'enseignement par la négation de tout processus de construction progressive des savoirs. A l'inverse le professeur impliqué depuis plus longtemps dans cette recherche a pu construire une connaissance et une confiance dans l'objectif du groupe.

Par comparaison avec les analyses qui précèdent, nous déployons quelques éléments spécifiques aux modalités de coopération à Lausanne. Les expérimentations ayant été réalisées avec deux enseignants différents d'une année à l'autre, nous centrons notre regard sur le positionnement des chercheurs dans leur manière d'envisager les modalités de coopération.

Deux catégories épistémologiques sont centrales dans la modélisation de l'enquête historienne scolaire au cœur de nos expérimentations de chercheurs : la lacune et la pesée. En

premier lieu, la mise en évidence d'une lacune au niveau de l'argumentation d'un texte ou d'un titre de manuel doit permettre de construire un espace de controverse rendant nécessaire la production, par les élèves, d'hypothèses explicatives. Ces hypothèses doivent justifier la conclusion d'un texte ou le jugement porté par un titre qui ne donne pas accès aux faits qui la ou le fondent. En second lieu, les hypothèses des élèves sont enrichies ou appauvries dans un processus de confrontation à des faits nouveaux. Finalement ces hypothèses sont pesées en fonction de leur valeur explicative, c'est-à-dire de leur potentiel pour rendre raison de la lacune explorée. Ce processus d'enquête a été modélisé en coopération avec les deux enseignants pour être mis en jeu avec les élèves. La première année, la décision des chercheurs a été de laisser l'enseignant faire ses choix pédagogiques (supports, consignes, etc.) sur la base de leurs hypothèses didactiques, sans que ces choix soient négociés. Le déroulement des expérimentations a été dominé par une logique pédagogique inscrite dans l'habitus de la classe : une succession de tâches supplémentaires imaginées par l'enseignant pour encadrer un travail jugé trop difficile pour ses élèves. Ces tâches corrompent la logique des chercheurs. Les productions des élèves peuvent difficilement être intégrées dans la conception des séances successives, comme c'est le cas à Nantes, puisque cela obligerait à discuter dans le groupe de recherches (chercheur et enseignant) de la fonction qui est donnée à ces productions dans les choix effectués. Les productions des élèves sont donc un objet d'analyse pour les seuls chercheurs et une fois l'expérimentation terminée.

Les constats issus de cette première année ont conduit les chercheurs à redéfinir les modalités de la coopération pour la deuxième année, avec un nouvel enseignant. La coopération a été pensée en référence aux « séquences forcées » du groupe nantais, en cherchant à accorder une place centrale aux savoirs mobilisés et mis en jeu dans le collectif de la classe. Les productions des élèves ont été discutées d'une séance à l'autre, avec l'enseignant, pour adapter la séance suivante à ce qui avait été produit lors de la précédente. Par comparaison avec le groupe nantais, nous constatons toutefois que si les productions des élèves sont certes prises en considération et discutées, elles le sont à la suite d'analyses effectuées par les seuls chercheurs. Il en découle que la logique pédagogique domine encore dans la préparation des tâches, dans la mesure où les savoirs mobilisés par les élèves deviennent alors des « documents » parmi d'autres mobilisés dans une succession de tâches qui n'ont que peu à voir avec les activités intellectuelles visées. Au terme de cette seconde année, les chercheurs se retrouvent à nouveau

5. Premier enseignement : l'importance de la densité du travail collectif en termes d'échanges sur les savoirs

La comparaison de nos deux corpus met en lumière le rôle possible des différences de densité des interactions de coopération dans les deux expériences. Mais cette densité doit être précisée parce qu'elle ne se mesure pas directement à la quantité de paroles (et d'écrits) échangées. Elle dépend plutôt, d'après ce qui précède, de la densité en savoir de ces échanges. On peut en effet échanger à propos de modalités d'enseignement et pour concevoir et mettre en œuvre des séquences sans toujours parler des savoirs et des apprentissages. C'est d'ailleurs une des acceptions du terme pédagogie, qui s'oppose alors à didactique. On distingue ce point par comparaison. Le dispositif lausannois, par contraste avec celui de Nantes, ne met pas au cœur des échanges l'entrée didactique des chercheurs, mais par inscription dans un cadre respectueux des enjeux de mémoire, il vise à faire de la situation de coopération un lieu de transition⁴ entre mémoire pédagogique et approche didactique. Dès lors les négociations de coopération portent moins directement et souvent sur les composantes du système didactique et son fonctionnement de système que dans le groupe nantais. Le plus symbolique de cette différence réside dans la place occupée par les productions des élèves qui constituent le cœur des échanges nantais, ou en tout cas l'arbitre des controverses.

En outre, la densité en question réside dans la durée de la coopération et le développement de la compréhension réciproque, ce que manifeste la différence entre les deux professeurs du corpus nantais. On peut penser à l'écoute du professeur le plus longtemps impliqué que les constats des possibilités nouvelles des élèves participent là aussi à cette compréhension réciproque.

On gagne à inscrire ce constat dans la théorie de la Naissance de la clinique de Foucault (1963), par analogie avec la clinique médicale qui révolutionne le savoir et la formation médicale au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècles. Cette analogie développée par Sensevy

⁴ L'équipe lausannoise s'inscrit en effet dans le projet de recherche dans le cadre d'une didactique de l'histoire qui étudie les rapports entre mémoire et histoire, tant du côté de l'historiographie (témoins et historiens) que du côté de l'école (mémoires des élèves et savoirs historiques à enseigner). On propose ici d'étendre l'influence de ce cadre théorique à la situation de coopération : les chercheurs veulent partir de la mémoire pédagogique de l'enseignant partenaire et non imposer d'emblée dans la discussion et la négociation une hypothèse didactique.

(2011) pour l'enseignement indique que chacun des deux dispositifs, à des degrés variables révélateurs, manifeste une densité des observations centrées sur les énoncés des élèves qui modifie la structure du « rapport entre le voir et le dire » sur l'enseignement et l'apprentissage, tant pour le professeur que pour les chercheurs. Densité dans le temps et dans la stabilité des expériences répétées au sein d'une structure stable (l'école, la classe, le groupe de recherche ; cf Foucault, p. 157), et sur des expériences menées ensemble qui garantissent une découverte simultanée pour chacune des parties. C'est-à-dire une relative « mise en silence de la parole universitaire [... qui] a permis que se noue au-dessous du vieux langage et dans l'ombre d'une pratique un peu aveugle, bousculée par les circonstances, un discours dont les règles étaient toutes nouvelles : il devait s'ordonner à un regard qui ne se contente plus de constater mais qui découvre » (Foucault, 1963, p. 104). Cette mise en silence de la parole universitaire n'est pas à prendre comme le tout de la recherche chez Foucault, comme dans nos expériences. C'est celle qui impose un rapport de domination par le savoir et qui se préoccupe davantage de produit que de processus de production (de savoirs et d'apprentissages). Ce silence bénéfique dans ces deux expériences de coopération permet au contraire l'épanouissement d'une parole équilibrée des chercheurs et des enseignants parce qu'elle est constamment arbitrée par les données, autrement dit par les élèves qui ainsi jouent leur rôle, indispensable, dans la recherche. On pourrait aller jusqu'à dire que la coopération en question s'étend aux élèves.

6. Second enseignement : un système épistémologique de coopération didactique pour travailler au système didactique en jeu

Une des différences les plus parlantes qui ressort de nos comparaisons réside dans la place que prend le système didactique de la séquence prise pour objet de construction et de discussion dans les deux groupes. L'entrée par le CAP sous l'angle d'une séquence forcée met immédiatement en jeu dans les propositions des chercheurs les relations entre les composantes du système didactique. En focalisant sur les productions des élèves pour mettre en discussion un dispositif d'enseignement, l'entrée en question oblige à parler du système en tant que tel plutôt que de ses composantes.

On peut représenter ce qui se joue alors dans nos expériences de coopération selon une modélisation en deux triangles (figure 1). Le triangle de droite représente classiquement le

système didactique, celui qui en classe met aux prises les savoirs historiques visés, ceux mis en jeu effectivement par l'enseignant (dans son activité de classe), et ceux mis en jeu effectivement par les élèves. Le triangle de gauche représente le système des discussions entre l'enseignant (mais dans son activité de conception et d'analyse) et les chercheurs, en référence à des savoirs didactiques qui associent épistémologie, historiographie et théories de l'apprentissage, à propos du système didactique (triangle de droite) singulier (sur la chute de la monarchie). Pour relier le symbolique à l'empirique, disons que chercheurs et enseignant discutent pour concevoir et analyser la séquence que l'enseignant met en œuvre, avec pour cadre de référence (sommet haut de triangle de gauche) des savoirs didactiques proposés par les chercheurs (savoirs inscrits en l'occurrence dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation, et selon les hypothèses du projet de recherche dans lequel s'inscrit ce travail). Cette représentation offre l'avantage de symboliser le double travail de l'enseignant, concepteur du travail qu'il va appliquer en classe. Elle symbolise simultanément la situation expérimentale dans son ensemble et favorise son objectivation. Le présent article, bien qu'il soit écrit par deux des didacticiens impliqués dans les expérimentations et un des professeurs, objective en effet par cette schématisation leur propre rôle en le situant par rapport aux savoirs didactiques de référence. Ceux-ci norment les analyses présentées ici des négociations dans le groupe de recherche.

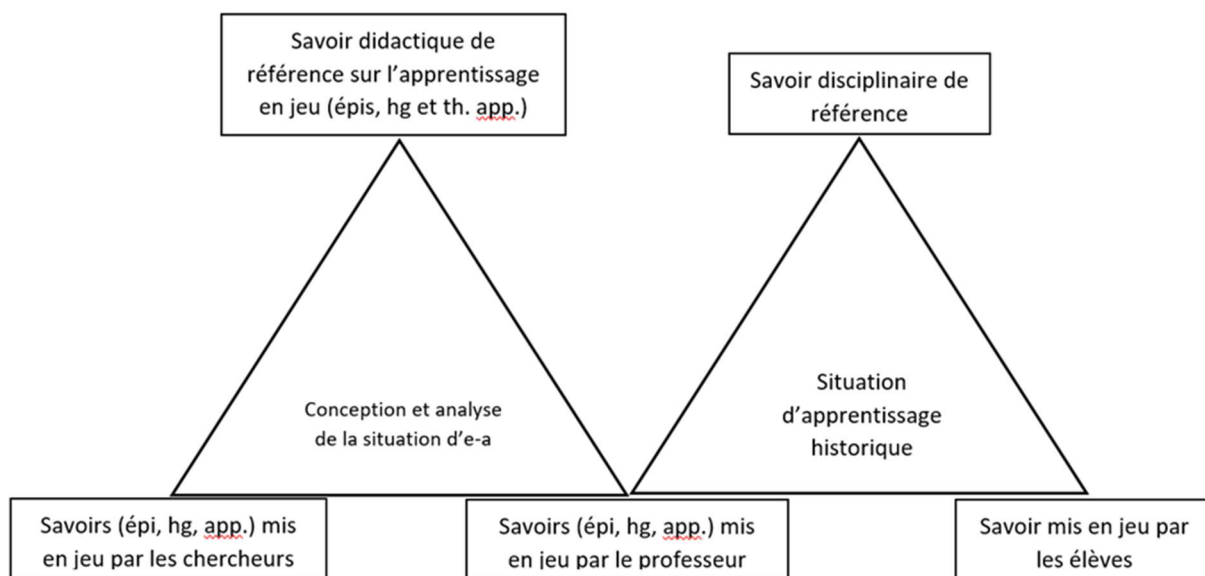


Figure 1 : le double système didactique en jeu dans la situation de recherche

Cette modélisation de la coopération permet d'en rendre compte malgré l'implication des auteurs de la présente communication. Pour les chercheurs, rétrospectivement, il y a deux temps de travail de recherche – entre le terrain et le « laboratoire » (F. Weber, 2001) – qu'il est important de distinguer pour notre problématique. Car la mise en jeu de la théorie n'est pas du même ordre lorsqu'elle se fait dans le vif de l'échange avec le professeur au cours de la production coopérative des données, et dans le temps suspendu – par rapport à l'action expérimentale tout au moins – du laboratoire (dont rend compte cette communication). Pour le professeur, les échanges en action peuvent évoquer le savoir de référence, mais celui-ci est essentiellement médié par la manière dont il est mis en jeu par les chercheurs.

Ces différentes dénivellations permettent d'identifier des écarts euristiques dans les discours, susceptibles de fournir des connaissances sur la coopération du point de vue des savoirs manipulés et produits. Ainsi, il apparaît dans les deux lieux d'expérimentation que l'écart entre le savoirs mis en jeu par les chercheurs varie d'un chercheur à l'autre, mais aussi qu'il varie du savoir auquel ils disent se référer. Or à chaque fois c'est la situation de négociation avec le professeur qui met ces écarts en évidence, par la médiation des productions des élèves. C'est ainsi qu'à Nantes a émergé le constat d'une première modélisation de l'enquête historienne scolaire (transposition de l'imputation causale singulière selon Ricœur [1983]; Weber [1992])) éloignée du modèle didactique envisagé à travers l'hypothèse du refus de toute procédure à appliquer.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique dites-vous ? *Education & didactique*, 4(1), Article 1.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Peter Lang.
- Durkheim, É. (2003). *Education et sociologie*. PUF.
- Fink, N. (2014). Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire. Peter Lang.

- Fink, N. (2023). Historiographie, épistémologie et didactique de l'histoire : Jeux d'échelles autour du témoignage. In Henri Moniot. *Historien et didacticien* (M. Hassani-Idrissi). L'Harmattan.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. PUF.
- Grafton, A. (2000). De polyhistor en philologue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135(1), Article 1. <https://doi.org/10.3406/arss.2000.2698>
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (J.-M. Barbier). Presses Universitaires de France.
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 51, 119-131.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), Article 2.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Rochex, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherches en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*, 65, Article 65.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Weber, F. (2001). De la modélisation à la description armée : Le cas de l'ethnographie réflexive. In *Le modèle et le récit* (J.-Y. Grenier, C. Grignon et P.-M. Menger, p. 355-364). Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science* (J. Freund, Trad.; Pocket). Plon.