

LE DÉBAT EN HISTOIRE ET EN ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE : APPORTS ET LIMITES D'UNE RECHERCHE QUALITATIVE ET COLLABORATIVE POUR LA FORMATION.

Danièle Badia

(PEMF, formateur en histoire géographie à l'IUFM de l'académie d'Amiens)

Roselyne Le Bourgeois

(MCF histoire, formateur en histoire géographie à l'IUFM de l'académie d'Amiens).

Introduction

A partir de notre participation à deux recherches, l'une sur l'argumentation dans différentes disciplines et l'autre sur la professionnalité, nous présenterons la façon dont nous avons travaillé et comment nous avons conçu nos rôles respectifs à chaque étape de la recherche ainsi que la collaboration que nous avons établi avec les autres membres de l'équipe. Il s'agit d'une clarification de notre fonctionnement, de ce qu'il nous apporte et de ses limites.

La recherche collaborative

En premier lieu, la recherche collaborative suppose la collaboration entre des personnes dont les fonctions sont différentes. Pour rendre compte de la nature de notre recherche et de notre coopération, nous avons choisi d'aborder ce texte de deux façons : l'une, la plus courante consiste à décrire à deux notre parcours, l'autre, plus rare et présentée dans un cadre, nous permettra de nous exprimer chacune en notre nom propre et d'utiliser alors le « je », distinguant ainsi ce qui relève d'un travail à deux voix de ce qui nous est commun.

Nos statuts et nos itinéraires

Qui sommes-nous ?

Danièle Badia, maître formateur à l'IUFM d'Amiens, centre de Beauvais ; enseignante en classe de niveau 2 cycle 3 (CM1), particulièrement intéressée depuis plusieurs années par l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, j'ai participé à quelques travaux de recherche avec l'équipe de Beauvais mais, au début, sans être partie prenante dans toutes les étapes : mon positionnement alors était plutôt du côté **enseignant** de 1^{er} degré et l'observation se faisait sur les démarches des élèves. La finalité pour moi était d'analyser les démarches des élèves pour améliorer ma pratique et ma réflexion sur l'enseignement de l'histoire en particulier.

La recherche « argumentation », citée plus loin, m'a permis de me positionner d'une manière plus active en tant que « **chercheur** » dans la mesure où nous avons préparé les séances ensemble, la mise en œuvre en classe se faisait à deux avec des modalités d'intervention différentes selon les séances et l'analyse à chaud permettait d'envisager la séance suivante en tenant compte des contraintes de la classe et des objectifs de la recherche → « ...*le chercheur vise une production de connaissances qui inclue et tienne compte du point de vue du praticien et des contraintes de son contexte d'action...le praticien vise un développement de pratique qui soit éclairé par le point de vue du chercheur et par les repères conceptuels qui guident sa production de connaissances. En ce sens, l'entente collaborative sous-tend aussi qu'il y ait interinfluence entre la pratique et la recherche.* » **Desgagné**

Roselyne Le Bourgeois : il paraît difficile de limiter ma présentation à celle d'enseignant-chercheur. En effet, j'ai enseigné en collège une quinzaine d'années puis en Ecole normale où j'ai repris la recherche en histoire médiévale. Ma fonction de formatrice en Ecole normale

puis en IUFM m'a mis en contact constant avec l'école élémentaire mais, comme formatrice et comme ancienne enseignante de collège et à la différence de certains de mes collègues enseignants-chercheurs qui viennent directement de la recherche, il me paraît difficile de me qualifier comme non praticienne. J'ajouterais que je pratique la recherche dans ma discipline d'origine, l'histoire médiévale et en didactique de l'histoire.

Recherche collaborative et approche de la professionnalité : quelles références ?

Dès le départ de la recherche et parce que nous avons déjà travaillé de cette manière avant la recherche que nous allons présenter, notre recherche a associé l'enseignante titulaire de la classe à la recherche. Cette façon de procéder qui, dans notre naïveté de débutants, nous paraissait aller de soi a parfois suscité le débat si bien que nous avons décidé de clarifier notre méthode de recherche.

Ce que nous entendons ici par « recherche collaborative » -que nous affinerons avec l'exemple que nous allons présenter- est le fait de faire de la recherche « avec » les enseignants plutôt que « sur » les enseignants. Nous reprenons ici l'article « *L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation* » de Serge Desgagné, Nadine Bednarz, Christine Couture, Louise Poirier, Pierre Lebus paru dans la Revue des Sciences de l'Éducation, n°1, 2001 : « *A l'enseignant considéré comme un objet d'investigation et « sur » la pratique de qui on pose un regard distant et évaluatif, on oppose ici un enseignant considéré comme un partenaire de l'investigation « avec » qui on pose un regard complice et réflexif sur la pratique.*¹ »

« *La recherche collaborative s'inscrit, en ce sens, dans le mouvement de substitution de l'image mécaniste de « l'enseignant efficace » conçu comme le « docile exécutant » des prescriptions du chercheur, vers celle, plus constructiviste, du « praticien réflexif » conçu comme le « partenaire averti » qui contribue, avec le chercheur, dans une réflexivité conjointe, au développement de la pratique.* »

Par ailleurs, nous y reviendrons, l'équipe IUFM à laquelle nous appartenons, le GRIEST (Groupe de Recherche et d'Innovation en Enseignement des Sciences et des Techniques) dirigée par Joël Bisault, enseignant-chercheur, est également pluridisciplinaire si bien que, sur la question de la professionnalité, nous nous sentons assez proches des travaux menés par l'équipe dans laquelle travaille Claudine Blanchard-Laville ; une façon « d'attaquer » les choses que celle-ci qualifie de « *perspective clinique* » car ajoute-t-elle « *nous sommes convaincus, pour ce qui concerne les compétences de notre équipe, que nos compréhensions nouvelles ne proviendront pas d'une analyse en extension de nombreux corpus mais plutôt d'un travail intensif réalisé sur un petit nombre de séances.[...] Clinique aussi au sens où une durée de travail est nécessaire à la maturation de nos interprétations et à l'évolution de nos élaborations, quelque soit le paradigme choisi pour interpréter le matériel [...]le travail codisciplinaire permet de nuancer les effets de la subjectivité des chercheurs tout en les autorisant à se laisser aller à leurs intuitions.* »²

La recherche « Argumentation et démonstration dans les débats et discussions en classe » 2000-2003.

Présentation de la recherche

¹ C'est nous qui avons souligné.

² Cl. Blanchard-Laville (dir.), *Une séance de cours ordinaire « Mélanie, tiens passe au tableau »*, L'harmattan, 2003, p.13.

Jacques Colomb était le responsable de cette recherche conduite dans une perspective interdisciplinaire par un ensemble de sept équipes (cinq équipes IUFM, une équipe d'université et une équipe INRP) qui ont travaillé sur l'école et le collège. Le projet se proposait d'analyser des situations de débats, dans différentes disciplines, pour voir quelles modifications l'introduction d'un travail argumentatif entraîne sur le régime de vérité des savoirs. Chaque équipe a donc conçu, observé des séances en classe, le degré d'implication des chercheurs étant différent selon les cas. Ces séances transcrites ont servi de supports aux analyses linguistiques et disciplinaires de l'argumentation des élèves. Le croisement de plusieurs regards disciplinaires a permis de mieux cerner la spécificité disciplinaire et de dégager ce qui peut être transposable. Cette approche pluridisciplinaire nous a conforté car, depuis plusieurs années, nous l'avons pratiquée, en particulier en lecture documentaire. En effet, notre équipe de l'IUFM d'Amiens, centre de Beauvais, était composée de collègues, didacticiens des sciences, Joël Bisault, André Lavarde et Anne Vérin, du français, Catherine Rebiffé, de moi-même en histoire et de Danièle Badia, PEMF titulaire de la classe de CM1 dans laquelle les séances ont été menées et partie prenante à part entière dans la recherche. Il faut ajouter à cela que, pour la rédaction de notre chapitre 3 « Vers l'appréhension de postures disciplinaires : Etudes de pratiques argumentatives en histoire-géographie, sciences et technologie », nous avons été associés à Pierre Vérillon, **titre ?** pour la technologie et à Nicole Allieu-Mary **titre ?** pour l'histoire-géographie.

Les objets de recherche et les situations proposées dans notre équipe de Beauvais :

Notre équipe s'est intéressée à la façon dont l'argumentation peut être introduite en situation scolaire dans le cadre des instructions officielles de 2002 pour le cycle 3 de l'école élémentaire, en histoire et en sciences et plus particulièrement à la relation que cette argumentation entretient avec les pratiques de références de ces disciplines. Les analyses croisées des échanges langagiers, en linguistique et dans les disciplines concernées, nous ont fait travailler finement sur ce qui se disait dans la classe. En histoire, cela a donné lieu à deux séries de séances : la première année, quatre séances à partir de l'étude des Barbares : trois en histoire et une en éducation civique. La deuxième année, trois séances sur les sources de l'histoire des Gaulois : archéologie et textes.

La guerre en histoire et en éducation civique ou comment changer de postures d'une discipline scolaire à l'autre.

Pour en donner une idée, nous présentons un exemple d'extraits de dialogue provenant des séances de la première année et à partir desquels nous nous sommes particulièrement intéressés à la façon dont les élèves argumentent et s'expriment dans deux cadres différents, en histoire et en éducation civique. Nous voulions observer comment la notion de « guerre » peut être comprise par ceux-ci et ce que cela suppose, dans chacun des deux cadres, comme attitude intellectuelle aussi bien pour le maître que pour les élèves.

Les extraits de corpus proviennent des séances 1 et 4. Ils ont été découpés en fonction des thématiques abordées et la numérotation des répliques permet de se faire une idée de leur place dans le déroulement de la séquence.

La guerre et les Barbares en séance d'histoire Classe de CM1

206. Camille : Les Barbares sont des méchants.

207. Le maître : Expliquez aux autres pourquoi vous avez dit ça

208. Camille : Ben, parce qu'ils ont fait la guerre avec les Romains !

.....

284. Timothée : Quand on fait la guerre, c'est pas parce qu'on est méchant ! Peut-être qu'y a d'autres raisons. Nous, on est méchants alors, parce qu'on a fait la guerre. Nous/

285. Le maître : Alors on pourrait peut-être noter « guerre, pas forcément méchants » quelque chose comme ça ?

286. Lauriane : Oui, parce que ça voudrait dire que tout le monde qu'a ait la guerre serait méchant ! c'est pas vrai.

287. Volkan : Même, la preuve contre l'Allemagne/XXX

288. Elève non identifié : La France serait méchant !

289. Gabriel : Ben, oui, on est tous méchants, on est tous gentils !

290. Kevin. : Oui c'est vrai !

291. Le maître (rappel à l'ordre) Pas tous à la fois quand on filme. Sabrina

292. Sabrina : Les deux pouvaient être méchants ou les deux pourraient être gentils, parce qu'ils ont fait la guerre les deux ensemble.

Pour vous qu'est-ce que la guerre ? (éducation civique)

1 – Le maître - ... on faisait les séances sur les barbares, vous vous souvenez ? et donc, à un moment donné on était partis sur une discussion à propos de la guerre, vous vous souvenez ? et vous aviez dit pas mal de choses et on avait dit cette discussion-là, on la laisse de côté, hein, parce que c'est pas vraiment ce qu'on faisait ce jour-là, même si ça faisait partie aussi de l'histoire... on avait dit on la reprendra pour en discuter plus complètement... et de ça ...exclusivement de ça Alors premier temps... hein, on va faire comme on fait... et comme on vient de faire en sciences d'ailleurs... individuellement hein, pour que chacun puisse déjà s'exprimer et pour qu'après on puisse en discuter... individuellement, je voudrais que vous essayiez d'écrire : - pour vous, qu'est-ce que c'est la guerre ? on y va ? alors on vous laisse cinq minutes ...

plus tard ; chacun lit ou exprime ce qu'il a écrit et Roselyne essaie de prendre des notes au tableau

2- Timothée : des gens qui se battent

3- Gabriel : la guerre c'est pas bien du tout parce que ça fait de la peine à la famille des guerriers... aux familles des guerriers et il y a plein de morts et aussi j'ai écrit, je me demande pourquoi ils envoient le peuple, ils pourraient se battre entre eux ou ne pas du tout se battre, se réconcilier... par exemple si c'est pour un territoire ils peuvent le diviser en deux

.....

16- Gabriel : parce que si c'est un territoire, comme ça et les deux veulent un territoire, ben, ils le coupent en deux et...

.....

24- Volkan : tuer les gens ; exemple : euh l'Amérique veut le pétrole de Irak (*semble gêné, regarde les autres*), Irak ne veut pas c'est pour ça qu'ils vont faire la guerre (*regard vers la maîtresse*)

**Est-on obligés de faire la guerre ?
(éducation civique)**

85 Julie : c'est pas juste parce que ceux qui ne veulent pas faire la guerre ils sont obligés...

86- M : c'est pas juste nous dit-elle

87- Julie : ceux qui doivent faire la guerre normalement ils ...

88- Gabriel : parce qu'en plus ils peuvent pas dire non

89- M : chut laisse finir...laisse finir

90 Julie : normalement, ils ne devraient pas être obligés

91- Gabriel : ils ont pas le droit de dire non

92- M (reprend) : alors obligation de faire la guerre

93- un élève : ils ont pas le droit de donner leur avis

murmures inaudibles

94- M : Volkan, qu'est-ce que tu veux dire là-dessus ?

95- Volkan : maîtresse, c'est pas juste les présidents ils veulent faire la guerre mais ils veulent pas que leur fils tout ça ils vont à la guerre

96- M : alors on en revient à ce qu'il y a marqué : qui décide ? alors ce sont les présidents, les chefs, les rois, (*des élèves interviennent pour compléter*) les autres sont obligés de faire la guerre... alors tu nous dit (*intervention non audible*) y a peut-être... des fois tout le monde n'est pas obligé, on choisit...

Etude de la collaboration dans la recherche argumentation

Pour présenter notre collaboration, nous avons décomposé notre démarche en petites étapes et nous nous sommes demandées quel avait été le rôle de chacune, ce que nous avons présenté sous forme de tableau. Nous y avons ajouté les personnes qui intervenaient à chacun des moments et la posture que celles-ci avaient adoptée lors de cette étape précise.

Chaque personne est représentée par l'initiale de son prénom : D : Danièle Badia, C : Catherine Rebiffé, A : Anne Vérin, J : Joël Bisault, R : Roselyne Le Bourgeois. Lorsque deux rôles se conjuguent, l'initiale peut être portée à la fois dans la colonne « enseignant » et dans la colonne « chercheur ». Enfin, une initiale en gras et soulignée signifie qu'il s'agit du rôle principal.

**Recherche argumentation
Essai de clarification des postures**

En posture de	chercheur	enseignant	formateur
1. Origine de la recherche	Réponse à un appel d'offre C R J		
2. Appropriation de la recherche	D R C		
3. Conception de la séance A	DRC	DRC	
4. Conduite de la séance	C R en observation	D en action	
5. Analyse a posteriori (à court terme)	D R		

6. Conception des séances suivantes BCD	D R	D R	
7. Conduite des séances exemple des séances C et D	<u>D R</u>	<u>D R</u>	
8. Analyse a posteriori (différée)	<u>C R D</u>		
9. Formation de formateurs			A C R D Nombreux obstacles
9. Débat et communication de résultats Arras, Lyon, Caen	Arras A C R J		
	Lyon C R D		
	Caen R		

Les étapes de la recherche argumentation : clarification des postures

L'appropriation de la demande par l'équipe

Le passage de l'entrée dans l'équipe INRP/IUFM à la réalisation des séances destinées à nourrir la recherche a supposé la conception de séances dans lesquelles la parole d'élèves de cycle 3 pourrait être recueillie et analysée. Le travail a été mené à trois : Catherine Rebiffé pour l'approche linguistique, Danièle Badia titulaire de la classe et moi-même pour l'histoire. Nous l'avons dit, l'objectif de la recherche était d'analyser des situations d'argumentation dans différentes disciplines à l'école et au collège, cela supposait de cerner ce que pouvait être l'argumentation dans ces disciplines et quelles situations pouvaient être fécondes et pertinentes à la fois. Le choix a été fait d'analyser plusieurs séances qui se suivaient dans la même classe et de concevoir les séances ensemble.

La conception et la conduite de séances : comparaison de la séance A et des séances C et D.

Nous avons préparé une première séance qui était assez classique et très construite avec une fiche de préparation digne d'un bon formateur précisant les consignes, les documents, les phases d'écrit, d'intervention en groupe classe et en petits groupes.

Nous avons sollicité nos compétences complémentaires en faisant appel à nos formations universitaires en linguistique et en histoire mais aussi à notre longue expérience de formateurs et pour ma part aussi d'enseignante de collège tandis que Danièle faisait appel à son expérience de praticienne et de formatrice.

La conduite de la séance A a été très largement assurée par Danièle Badia que Catherine Rebiffé et Roselyne Le Bourgeois ont observé pendant que Pascal Lalande, chargé de l'audiovisuel à l'IUFM, filmait.

La séance B nous ayant posé de nombreux problèmes car les documents faisaient obstacle à la compréhension des élèves et surtout ne nous permettaient pas d'avancer dans la construction des connaissances, nous avons construit la séance C en rupture totale avec nos idées de départ. Nous avons décidé de donner une consigne de départ et de voir venir. La séance devenait totalement exploratoire.

La conduite de la séance étant beaucoup plus « nouvelle », nous avons donc décidé de travailler à deux. Les élèves ont raconté la guerre et la conquête telle qu'ils l'imaginaient à l'époque des Barbares, nous avons apporté quelques informations mais en dialogue avec les élèves.

De la même manière pour la séance D qui était prévue depuis la séance A et que nous souhaitions décrocher des séances d'histoire, nous avons fait le choix de faire classe à deux. Il s'agissait de répondre à la question de Gabriel : « Est-ce qu'on est toujours méchant quand on fait la guerre ? ».

Danièle Badia

Cette séance de débat en éducation civique, et surtout le visionnement a posteriori, m'ont fait prendre conscience de la difficulté à maintenir un équilibre entre la nécessité de faire expliciter les dires des élèves (pour les rendre plus clairs pour les autres ou même pour l'élève lui-même) et la prégnance de la parole de l'enseignant qui peut sans le vouloir induire et influencer la parole de l'élève. Le fait d'intervenir à deux peut permettre aux élèves de se décentrer de l'enseignant et à l'enseignant de prendre du recul. Cependant, la séance étant filmée, il y avait de ma part une volonté de reprendre les paroles des élèves pour qu'elles soient audibles mais je me suis aperçue que je ne faisais pas que reprendre, j'interrogeais, je commentais, ce qui était inducteur.

Intervenir à deux, était un partage des responsabilités et une sécurisation réciproque, étant donné la situation de déclaration de guerre en Irak et la présence d'un élève kurde dans la classe. Ce contexte rendait à la fois nécessaire et difficile ce débat et il a enclenché une série de séances sur les institutions mondiales et européennes.

-

Roselyne Le Bourgeois

Dans cette séance, je suis allée au tableau pour noter sur des affiches ce qui se disait. Danièle Badia menait l'échange en groupe-classe mais lorsque le débat s'enlisait ou que je souhaitais avoir une explicitation qui m'intéressait pour la recherche, nous avons convenu que je pouvais prendre la parole.

Les analyses a posteriori

Les analyses à chaud : il fallait assurer la compatibilité entre les objectifs de la recherche et l'enseignement dans la classe. Le but de ces analyses était de concevoir des séances pertinentes pour la recherche mais aussi viables avec les élèves tout en sachant que d'autres séances d'histoire plus classiques avaient lieu entre temps. La posture de praticien formateur a été celle qui nous a fait construire la séance B comme nous pensions qu'elle devait être pour produire un réaménagement des conceptions des élèves. Le résultat n'a pas été à la hauteur de nos espérances et cette nouvelle analyse à chaud nous a amené à tenter autre chose, cela a été dit plus haut mais était-ce de la recherche ou une intuition de « praticiens d'expérience » que nous sommes toutes les deux ?

Danièle Badia

Pour moi, les analyses à chaud étaient plutôt axées sur la posture de praticien-formateur et visaient avant tout à essayer d'assurer le lien entre les conceptions des élèves et la construction de notions historiques. Nous avons déjà en tête une présentation possible de ces réflexions à mes collègues formateurs.

Les analyses a posteriori ont été pour moi une expérience très enrichissante de prise de recul et d'analyse de mes interventions d'une part et une analyse plus fine de la parole des élèves. Le fait de travailler en collaboration avec les enseignants-chercheurs m'a permis de dépasser le sentiment de « peur de jugement » et de me placer dans une posture de praticien-chercheur et non plus de praticien sous le regard de chercheurs. Cette posture a été possible parce que les enseignants-chercheurs se sont également impliqués dans la pratique de la classe.

Les analyses en différé appartiennent davantage au domaine de la recherche, elles ont été menées avec Catherine Rebiffé sans la pression de la classe, de la séance à monter rapidement et souvent longtemps après les faits. Elles ont été retravaillées en fonction de différentes questions, celle de la langue et de sa « non transparence », celle de l'enchevêtrement des thèmes si important à l'oral mais aussi celle des notions d'histoire ou de méthode historique que les élèves convoquaient. Les corpus ont été repris pour essayer de discerner ce qui faisait la spécificité de l'argumentation en histoire par rapport aux sciences avec Joël Bisault, ceci pour le premier degré. Ces corpus ont également été comparés avec les séances menées en classe de cinquième avec Nicole Allieu-Mary.

Enfin, Anne Vérin a étudié la parole de l'enseignante en comparant ce qui se passait en sciences et en histoire. Elle a aussi discuté avec Danièle Badia pour voir avec elle comment elle voyait les choses en tant que praticienne, les problèmes spécifiques qu'elle avait pu rencontrer, les conclusions qu'elle en tirait.

Les retombées de la recherche argumentation

Une fois ces séances effectuées, les corpus analysés, quels enseignements avons-nous tiré de cette recherche ? Nous avons distingué ce qui nous paraît relever de la recherche, de l'enseignement et enfin de la formation.

- Pour la recherche : des connaissances sur les procédures des élèves et le rôle du maître

La question de recherche était, nous le rappelons, de savoir comment les élèves argumentaient en classe d'histoire à l'école.

Les résultats nous ont apporté des connaissances quant

- aux conceptions et connaissances initiales des élèves sur les Barbares, la guerre, les Gaulois....
- aux obstacles qu'ils rencontraient pour faire évoluer leurs conceptions et prendre de l'information dans les documents, qu'ils soient sources ou textes documentaires, pour différencier histoire et éducation civique, pour se faire une idée concrète et relativement proche de la réalité de la guerre et de la conquête actuellement comme au début du Moyen Age.
- au raisonnement que les élèves mettaient en place et aux savoirs qu'ils convoquaient pour argumenter dans cette discipline en utilisant déjà des ressources très variées (culture scolaire, culture extrascolaire : actualité, histoire à partir de films de fiction)
- au réseau conceptuel convoqué dans ces séances et à sa complexité. Nous avons travaillé sur la guerre et la conquête mais la notion de « peuple » en particulier à l'époque franque est particulièrement complexe et assez éloignée de nos cadres de pensée.

- Pour la pratique : une prise de conscience de la difficulté

- de cerner ce que les élèves savent réellement, ce qu'ils veulent dire
- de faire le lien entre ces séances de « recherche » et l'institutionnalisation des connaissances telles que le programme les cite, de faire l'équilibre entre des « études de cas » travaillant sur la complexité des faits historiques et une approche plus générale et plus abstraite.
- De trouver la place pertinente pour l'étude des documents (extraits de sources et de textes documentaires)
- De gérer les apprentissages d'élèves dont les prises de parole révèlent l'extrême diversité (culturelle, sociale, entre garçons et filles, quant à la maturité...)

- pour la formation : la nécessité de prendre des précautions dans la présentation des résultats d'une recherche qualitative

A la demande d'un collègue de français qui organisait une formation de formateur sur la transversalité de la maîtrise de la langue, nous sommes intervenus en présentant quelques extraits de corpus de notre recherche, extraits qui ont ensuite été présentés en colloque et que nous avons travaillés à l'INRP. Cependant, certains formateurs étaient venus là comme enseignants formateurs et non comme enseignants réflexifs et, en fonction de leur familiarité avec le sujet, se sont sentis agressés par une approche très expérimentale. Ils pensaient trouver dans cette formation des réponses à leur question de formateurs parfois démunis sur le sujet et nous leur proposons une réflexion, des questions sur la place de la parole des élèves dans l'apprentissage de l'histoire. Le fait d'évoquer l'obstacle que peuvent

être les documents, à un moment donné, en a heurté d'autres qui y voyaient une méthode incontestable. Bref, ceux qui étaient déstabilisés cherchaient une prescription et sont partis avec des questions nouvelles sans réponse. D'autres plus familiers et sans doute moins inquiets y ont puisé des idées d'expérimentation pour leur classe ou pour des enseignants qu'ils sentaient prêts à affronter ces incertitudes. Ces premières analyses nous pose la question de la transférabilité de notre démarche, ce que nous allons reprendre et approfondir dans la recherche en cours sur la professionnalité que nous allons brièvement présenter.

Une nouvelle recherche dans le cadre du Pôle Nord-Est des IUFM : La recherche sur la professionnalité

Le passage d'une recherche à l'autre s'est faite par le biais d'Anne Vérin, maître de conférences en didactique des sciences, qui avait commencé à étudier le rôle du maître, en l'occurrence Danièle Badia dans la gestion de la classe et des échanges oraux en situation d'apprentissage pour le colloque d'Arras « Faut-il parler pour apprendre ? » de mars 2004 puis avec le départ d'Anne Vérin à la retraite, Roselyne Le Bourgeois a repris le projet de recherche PNE qui associe des équipes de l'IUFM de Reims et d'Amiens. Nous citons ici le début du texte de présentation de ce projet de recherche :

*« Notre projet est centré sur la question : **comment les enseignants gèrent-ils les tensions didactiques inhérentes à tout apprentissage constructiviste ?** On peut définir un ensemble de tensions qui forment un système de contraintes. Par "contraintes", nous entendons : les éléments que l'organisation de la classe doit nécessairement mettre en place pour répondre à des visées d'apprentissage. On peut identifier les tensions entre effacement et intervention du maître ; entre l'individuel et le collectif (liée à la première tension citée) ; entre le court et le long terme ; entre la nécessité de "faire le programme" et celle de suivre le rythme des élèves (constamment repéré dans les essais d'enseignement "socio-constructiviste", en relation avec le problème de gestion des différentes temporalités) ; tension entre gestion de l'économie de la classe et celle des apprentissages, qui peuvent aller dans le même sens ou être contradictoires selon les cas..... Les effets de la conduite de classe sur les apprentissages sont envisagés d'un double point de vue : l'entrée dans une posture propre à la discipline, la construction de savoirs disciplinaires. » Anne Vérin.*

Comme pour la recherche précédente, nous avons construit un tableau récapitulatif.

Recherche professionnalité

En posture de	chercheur	Enseignant	formateur
1. Réorientation de la recherche	Réponse à l'appel d'offre		
2 Appropriation de la recherche	A R D B Professionnalité centrée sur les analyses langagières		
3 Confrontation avec l'équipe de Reims	A D R	D	
4 Reprise des corpus pour la professionnalité	D R		
5 Réflexion sur le transfert en formation	D R		D R
6 Conception de séances de formation PE2 et recueil de données	<u>R</u> D		D R
7. conduite d'une séance de formation	D R		D R
8. Analyse de la séance (court terme)	D R		D R
9. Conception séance B			D R
10. Analyse différée	D R		

Les retombées « attendues » de la recherche professionnalité

- pour la recherche

La recherche professionnalité avait été initiée par Anne Vérin qui avait répondu à un appel d'offre du pôle Nord Est des IUFM. Appartenant au laboratoire de Cachan, elle travaillait déjà sur ce sujet avec d'autres collègues de Reims dont Elisabeth Plé en didactique sciences.

- La rencontre avec les collègues de Reims, centre de Troyes : Pour prendre la relève et faire connaissance avec l'équipe de Reims nous sommes allées, Danièle et moi, retrouver Anne Vérin, Brigitte Peterfalvi de l'équipe de Cachan et les collègues de Reims et nous nous sommes alors aperçus que nos approches étaient très différentes. En effet, nos collègues analysaient les pratiques ordinaires pour essayer de comprendre pourquoi les enseignants ne s'appropriaient pas ce qu'on pourrait appeler pour faire court « la démarche constructiviste en sciences » en relation avec la Main à la Pâte ». Nous ne développerons pas tout ce que cela suppose de débats chez les didacticiens des sciences. Notre intérêt s'est davantage porté sur les méthodes de recherche très différentes des nôtres. Nous avons alors commencé à réfléchir sérieusement avec Anne Vérin à une clarification de nos méthodes pour démarrer cette nouvelle recherche tout en prenant appui

sur ce qui avait été fait dans la démarche argumentation, en particulier sur les nombreux corpus que nous avons recueillis et qui n'étaient pas tous exploités. Nous avons alors pensé que travailler sur la formation des PE2 où nous intervenions tous pouvaient être une façon de suivre le transfert éventuel en classe d'éléments que nous devons reconstruire.

- pour la formation

Avant de travailler explicitement sur les analyses langagières ce qui sera plus simple dans le module « transversalité de la langue », nous avons commencé à prévoir d'intervenir à deux en formation initiale et de nous filmer comme nous l'avons fait pour la classe avec le projet de transcrire les dialogues et de suivre quelques séances : avant le stage PE2 en responsabilité en cycle 3, entre deux moments du stage et après le stage. Notre propos est de travailler sur les obstacles que rencontrent les stagiaires pour mettre en œuvre ce qu'on peut préconiser à l'IUFM et « faire classe » en histoire, géographie et éducation civique. La question de la posture disciplinaire nous intéresse mais aussi celle du passage de la préparation à la réalisation des séances.

En conclusion

Danièle Badia

Cette implication dans ces différentes recherches et leur évolution dans les trois dimensions de praticien, formateur et « chercheur » m'ont amené à clarifier mon positionnement en tant que praticien formateur : le regard croisé porté sur ma pratique de classe fait évoluer ma pratique de formateur et la perspective de recherche fait évoluer mes conceptions sur les apprentissages. La co-intervention pratiquée dans ma classe avec Roselyne Le Bourgeois se joue maintenant dans l'autre sens en formation PE2 : mes interventions permettent de replacer l'approche disciplinaire dans le contexte de la polyvalence du professeur d'école ; tout comme dans, dans ma classe de CM1, les interventions de Roselyne ont permis d'affiner l'approche disciplinaire.

Roselyne Le Bourgeois

La confrontation avec la didactique des sciences continue à stimuler ma réflexion sur la spécificité de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique au cycle 3 mais aussi sur les points communs entre nos disciplines qui peuvent paraître éloignées. L'analyse linguistique menée avec une collègue de français me permet d'avoir un regard extérieur sur les propos échangés, nos centres d'intérêt, nos analyses se complétant. Enfin, avec Danièle Badia, je comprends mieux ce que peut être la difficulté d'un enseignant polyvalent pour entrer successivement dans des postures disciplinaires différentes. Par les formations menées en commun, nous allons pouvoir éclaircir ce que nous apportons chacune aux PE2 et mieux appréhender les obstacles qu'ils rencontrent en préparation et en réalisation de séances disciplinaires.

Nos questions de recherche s'affinent et nous renvoient vers d'autres questions : Comment nos savoirs déclaratifs, d'expérience sont-ils complémentaires ? Quelle est la faisabilité de nos séances de formation dans un temps court pour des enseignants polyvalents ? Quelles sont les conditions pour faire une réelle « formation professionnelle » ? Comment évaluer cette formation ?

Nous en sommes là en ce moment, mais la recherche continue.

