



HAL
open science

Comment construire un milieu et un jeu d'apprentissage gagnant en histoire?

Didier Cariou

► To cite this version:

Didier Cariou. Comment construire un milieu et un jeu d'apprentissage gagnant en histoire?: Questions adressées à la problématisation en guise de réponse à Sylvain Doussot. *Éducation & Didactique*, 2013, 7 (3), pp.123-126. hal-01018929

HAL Id: hal-01018929

<https://hal.science/hal-01018929>

Submitted on 6 Jul 2014

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

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

Didier Cariou

Comment construire un milieu et un jeu d'apprentissage gagnant en histoire ? Questions adressées à la problématisation en guise de réponse à Sylvain Doussot

La lecture minutieuse de mon article par Sylvain Doussot prolonge et approfondit le débat qui est le nôtre dans le champ de la didactique de l'histoire et qui s'intègre au dialogue entre nos deux cadres théoriques, la TACD et la problématisation. Ce débat repose sur une commune conviction, nourrie par les ouvrages fondateurs d'Henri Moniot (1993) et de Nicole Lautier (1997), selon laquelle il est nécessaire de penser l'articulation des pratiques scolaires de l'histoire aux pratiques savantes des historiens, sans chercher bien entendu à transformer les élèves en petits historiens. De même, nos cadres théoriques se rejoignent dans une commune référence à John Dewey (1938) pour qui le processus d'apprentissage résulte d'une enquête menée par les élèves pour résoudre un problème. Mais le débat surgit très vite ensuite car, si la TACD postule après Dewey une continuité entre l'enquête du sens commun et l'enquête scientifique, le cadre de la problématisation se réfère également à une épistémologie bachelardienne qui s'inscrit dans une dialectique de la continuité et de la rupture. Cette dialectique pose question à la didactique de l'histoire et interroge également la TACD. Je reprends donc à mon compte la remarque de Sylvain Doussot concernant la perspective enthousiasmante que nous offre ici la rédaction d'*Education et Didactique* et l'intérêt présenté par l'examen d'un autre cadre théorique pour effectuer un « retour heuristique » sur le sien propre.

Il me semble déceler trois questions essentielles dans les remarques de Sylvain Doussot au sujet de mon article. Ces questions pointent d'enrichissantes différences d'approches entre nos deux cadres théoriques. Elles portent sur la nature du savoir historique, sur les pratiques de classe et sur la relation aux pratiques des historiens.

Le premier point porte sur la nature du savoir historique. L'article présente en effet le savoir comme un objet car il porte sur l'organisation du pouvoir dans l'empire de Charlemagne et notamment sur la réponse à la question : « Qu'est-ce qu'un comte ? ». Quand l'enseignante cherche à faire entrer les élèves dans un processus de conceptualisation à partir d'un texte énumérant les attributions d'un comte, ces derniers s'en tiennent à une logique de la devinette : « On l'a déjà vu ? » plutôt que : « Comment pouvons-nous définir le comte à partir des informations dont nous disposons ? ». Le rappel à l'ordre de Sylvain Doussot contre le biais objectiviste est donc salutaire. On sait en effet que le savoir est d'abord une pratique articulée au discours sur la pratique et qu'il rend capable d'exercer une puissance d'agir en situation (Sensevy, 2011, p. 59). Système de capacités, le savoir n'est pas le résultat d'un jeu de devinette où l'on gagne si l'on a répété une information piochée au hasard. Le cadre théorique de la problématisation considère en outre que cette pratique de savoir est nécessairement référée à un problème. Non pas : « Qu'est-ce qu'un comte ? », mais plutôt : « En quoi peut-on affirmer que le destinataire de ce texte est un comte et en quoi ce texte pose-t-il le problème de l'exercice du pouvoir sur un espace aussi étendu que celui de l'empire de Charlemagne ? ». Cette pratique de savoir supposerait également une articulation entre texte du savoir et pratique de mise en texte, en lien avec des systèmes sémiotiques dont la question est plus ou moins esquivée dans mon article : la carte de l'empire de Charlemagne, le texte sur le comte, l'iconographie mais aussi les outils graphiques mis à la disposition des élèves. Pourtant la TACD porte également une grande attention aux systèmes sémiotiques et l'aiguillon de la problématisation doit engager une réflexion plus poussée sur ce sujet, notamment afin de mieux comprendre la dialectique entre contrat et milieu en classe d'histoire.

Si la dimension praxéologique du savoir apparaît peu dans mon article, ce n'est pas parce que la TACD minorerait la relation au savoir en jeu et envisagerait les jeux d'apprentissage hors d'une référence savante, c'est surtout parce que la situation analysée dans mon article est une situation de classe « habituelle » où l'on étudie des savoirs historiques factuels peu problématisés. Or, les collègues qui travaillent dans le cadre de la problématisation analysent plutôt des situations de classe « contraintes » où ils introduisent des pratiques de savoir plus conformes au cadre de la problématisation (Doussot, 2011). La réticence manifestée par l'enseignante (« je ne vais pas encore vous dire ce que c'est un comte sinon j'aurais fait votre travail à votre place ») porte sur la réponse à une question factuelle et non pas sur les raisons qui conduiraient les élèves à privilégier telle ou telle explication pour résoudre leur problème. Cette remarque contribue surtout à l'altération du jeu d'apprentissage car elle remplace ce dernier par un jeu de devinette. Cette « réticence mal placée », selon Sylvain Doussot, reste effectivement éloignée de la réticence décrite habituellement par la TACD comme un moyen d'engager l'élève dans une activité d'apprentissage *proprio motu*. Mais elle semble significative des situations habituelles de classe en histoire. L'objection de Sylvain Doussot devrait conduire à une utilisation plus rigoureuse du couple réticence / expression et à ne l'utiliser que pour décrire une stratégie du professeur intégrée dans un réel jeu d'apprentissage.

Cet élément de réponse conduit à la question des pratiques de classe en histoire où le biais de l'objectivisme est à nouveau pointé. Mon article met effectivement en avant la relation entre l'élève et le document – une pratique habituelle de classe en histoire – en minorant le lien à la pratique savante. Pour reprendre une référence commune à nos deux cadres théoriques, cette dernière n'est pas seulement une relation individuelle de l'historien à la source, elle est surtout une relation aux pratiques sociales communes à tous les scientifiques du champ *au sujet de* la relation entre le sujet et l'objet (Bourdieu, 2001, p. 138-139). Les didacticiens qui s'inscrivent dans le cadre de la problématisation considèrent en effet qu'il conviendrait d'instituer la classe en une « communauté historique scolaire », qui aurait à voir avec la communauté des historiens. A la suite de Bourdieu, Sylvain Doussot (2013) propose de considérer la classe comme un espace particulier du champ scientifique, comme un « champ historique scolaire », un champ de forces où interagiraient des agents dotés d'une expérience collective réglée par des normes de communication et d'agir, et armés d'un ensemble de ressources théoriques et pratiques inégalement distribuées (Bourdieu, 2001, p. 68-71 et p. 143). Cette communauté historique scolaire pourrait s'emparer d'un problème historique pour travailler sur les raisons pour lesquelles les choses dans le passé se sont déroulées *ainsi et pas autrement* (Koselleck, 1997). En effet, c'est d'abord cela qui fait débat dans le champ de l'histoire savante. Par exemple, l'ouvrage d'un historien important pose explicitement ce questionnement en examinant, au sein du champ des possibles qui s'offraient alors aux acteurs, les raisons qui poussèrent la Grande Bretagne à poursuivre le combat à l'été 1940 plutôt qu'à capituler devant l'armée allemande triomphante, celles qui poussèrent Hitler à attaquer l'URSS en juin 1941 plutôt qu'à concentrer tous ses efforts contre la Grande Bretagne invaincue, etc. (Kershaw, 2007). On s'éloigne ainsi d'une histoire téléologique qui présente l'enchaînement inexorable des faits en fonction d'un dénouement ignoré des acteurs évidemment incapables de prévoir le résultat précis de leurs choix. On envisage plutôt les différents possibles qui s'offraient à ces acteurs pour comprendre « pourquoi telle option fut retenue de préférence à telle autre » (Kershaw, 2007, p. 31). Au niveau de la communauté historique scolaire cette fois, il s'agirait non pas de chercher la solution d'un problème par la mobilisation d'un savoir factuel (Hitler a attaqué l'URSS en 1941 et cela a provoqué sa perte) mais plutôt de débattre sur le choix de telle raison plutôt que telle autre (pour quelles raisons Hitler a-t-il attaqué l'URSS en 1941 ?) pour expliquer une situation historique.

Sylvain Doussot propose par ailleurs d'introduire dans la classe ce modèle d'enseignement « postmoderne », en continuité avec les travaux de Peter Seixas (1996).

Comme il est lui aussi un lecteur assidu de Carlo Ginzburg (2000, 2006), nous savons qu'il se tient à l'écart des thèses narrativistes selon lesquelles le discours des historiens se réduirait à des textes peu éloignés des textes de fiction, la science ne produisant finalement que des « effets de vérité » (Bourdieu, 2001, p. 59). « Négociateur parmi les récits en référence aux sources », selon Sylvain Doussot, supposerait la construction d'un questionnement et du dossier documentaire afférant. Dans le domaine de l'histoire savante, cette démarche est illustrée dans un ouvrage récent bâti comme le récit de la recherche menée par une historienne au sujet d'une rafle de juifs à Villeneuve-lès-Avignon en août 1942 (Delanoë, 2013). Le point de départ de cette enquête vient de la lecture d'un poème d'Aragon relatant cette rafle et de l'étonnement de l'historienne devant sa propre ignorance de ce tragique événement alors qu'elle fréquente cette ville depuis des décennies. Elle raconte la confrontation du récit d'Aragon aux données qu'elle recueille progressivement dans les fonds d'archives et qu'elle croise avec quelques rares témoignages. Cette négociation progressive entre différents récits permet certes d'établir la véridicité de certains faits historiques, de corriger le récit d'Aragon mais surtout d'atteindre une meilleure compréhension du mécanisme de cette rafle. La négociation parmi des récits supposerait aussi l'examen en classe des *configurations historiographiques* successives (Prost et Winter, 2004) selon lesquelles les différentes générations d'historiens ont envisagé une même question historique afin d'appréhender et d'expliquer un phénomène historique. Par exemple, le château fort a d'abord été envisagé comme un élément d'architecture militaire puis comme le centre d'exploitation de la seigneurie foncière et aujourd'hui comme la représentation symbolique du pouvoir seigneurial (Le Marec *et al.*, 2009).

Ce bref détour par un aspect de la problématisation nous conduit à nous demander si ce type de proposition pourrait permettre de penser, dans le cadre de la TACD, la construction d'un milieu plus dense sur le plan épistémique. Ainsi, dans les situations habituelles de classe, pourrait-on s'affranchir de la « pédagogie de la devinette » – de la recherche de la solution décrite dans mon article – pour aller vers un jeu d'apprentissage de l'histoire qui serait gagnant pour le professeur comme pour les élèves ? Nous avons vu que le milieu mis en place dans la séance décrite ne permet pas aux élèves de définir le comte à partir du seul texte qui leur a été fourni, de sorte que se produit un envahissement du milieu par le contrat. Les remarques de Sylvain Doussot conduisent à se poser alors la question suivante : n'enrichirait-on pas le milieu en conduisant les élèves non pas à définir le mot comte mais à négocier entre eux les raisons qui ont pu pousser à la création de cette institution dans le contexte d'un empire très étendu ? Ce type de transactions supposerait le recours à un système sémiotique – des textes, des cartes, des images, des outils graphiques (schémas, listes, tableaux) – nécessaire pour faire entrer les élèves, à leur échelle, dans une pratique historique. Se pose ici une dialectique de la continuité et de la rupture entre les pratiques de la communauté historique scolaire et celles de la communauté historique savante. Des recherches sont encore nécessaires pour comprendre la manière dont la classe d'histoire pourrait être *vue comme* une communauté historique à l'échelle des élèves. Ce qui est posé ici, c'est la question des pratiques de savoir en histoire dans une école pensée comme une *institution* (Sensevy, 2011).

Mais, comme le signale Sylvain Doussot, nous touchons là une contradiction fondamentale entre la TACD et la problématisation. D'une part, et dans la filiation de Dewey, l'enquête scientifique s'effectue dans la continuité de l'enquête du sens commun, à la seule condition que les préoccupations pratiques s'estompent progressivement au profit d'un questionnement scientifique. D'autre part, pour la problématisation, plutôt tournée vers une conception bachelardienne des savoirs, apprendre suppose une rectification constante de son savoir. L'obstacle se tiendrait en effet au cœur du savoir quand ce dernier, qui a servi à résoudre certains problèmes, ne permet plus de résoudre de nouveaux problèmes, ce qui nécessite alors une rupture avec ce savoir initial (Fabre, 2009). Il me semble que, du point de

vue de la TACD, cette contradiction devrait inviter à penser ce qui, dans la dynamique de la mésogénèse, fait avancer le temps didactique.

J'en viens maintenant à une dernière remarque. Elle concerne le lien entre les jeux d'apprentissage et les jeux épistémiques qui permettent de modéliser les pratiques de savoir dans la classe. Sylvain Doussot considère que la TACD en général fait dépendre les jeux épistémiques des jeux d'apprentissage qu'elle décrit. La notion de jeu nous renvoie à nouveau à la notion de champ selon Bourdieu et dont Gérard Sensevy (2011, p. 39-42) a montré qu'elle est une référence de la TACD : la logique du jeu d'apprentissage renvoie à la logique et aux régularités du jeu social auquel se livrent les agents d'un champ spécifique.

Il me semble qu'il convient toutefois d'opérer ici une distinction entre jeu épistémique *source* et jeu épistémique *émergent* (Sensevy, 2011, p. 123-132). Un jeu épistémique émergent modélise une pratique de savoir qui peut être inférée à partir d'une activité didactique effective, elle-même modélisée sous la forme d'un jeu d'apprentissage. Si l'on réduit le jeu épistémique au jeu épistémique émergent, alors la remarque de Sylvain Doussot est parfaitement justifiée. Cependant, un jeu épistémique émergent se réfère également à un jeu épistémique source qui modélise une pratique de savoir dans le domaine savant. En conséquence, l'apprentissage entretient un lien avec des pratiques identifiables dans le monde social même si le jeu épistémique n'est qu'une version scolaire du jeu épistémique source. Cette modélisation est la condition nécessaire à la construction de la classe comme l'institution de la version scolaire d'une communauté historique ou, pour parler autrement, pour envisager la classe comme un « champ historique scolaire », déclinaison scolaire du champ scientifique.

Il en résulte qu'un jeu d'apprentissage en classe d'histoire ne peut fonctionner sans référence à un problème qui est la condition de toute étude historique dans le champ savant. L'une des faiblesses de mon article tient à la pauvreté de la modélisation du jeu épistémique source (la pratique de l'historien qui lit un texte) qui donne effectivement l'impression de faire découler le jeu épistémique du jeu d'apprentissage. Notre échange signale donc l'impérieuse nécessité de modéliser les pratiques savantes des historiens afin de nourrir et d'orienter les situations d'apprentissage de l'histoire, tout en gardant à l'esprit qu'une institution didactique n'est pas exactement une institution savante.

Les collègues du CREN se penchent depuis quelques années sur les pratiques savantes de leurs disciplines de référence, notamment en histoire. Cet effort demande à être poursuivi afin de modéliser encore plus finement ces pratiques savantes pour instituer la classe comme une communauté historique scolaire et / ou pour construire un milieu adéquat à un jeu d'apprentissage gagnant pour tous. Il s'agit d'un véritable programme de recherche à mener à l'intérieur de chaque cadre théorique mais aussi conjointement, afin de construire une didactique forte. Car, ce qui est également en jeu dans notre débat, c'est la reconstruction de la forme scolaire de l'histoire.

Bibliographie :

- Bourdieu P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Dewey J. (1938/1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Trad. fr., Paris : PUF.
- Delanoë N. (2013). *D'une petite rafle provençale...* Paris : Seuil.
- Doussot S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.
- Doussot S. (2013). Etudier à l'école, chercher dans un laboratoire : d'un champ à l'autre. *Communication au 3^{ème} colloque international de l'ARCD*, Marseille.
- Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Ginzburg C. (2000/2003). *Rapports de force. Histoire, rhétorique, preuve*. Trad. fr., Paris : Gallimard / Le Seuil.
- Ginzburg C. (2006/2010). *Le fil et les traces. Vrai, faux, fictif*. Trad. fr., Lagrasse : Verdier.

- Kershaw I. (2007/2012). *Choix fatidiques. Dix décisions qui ont changé le monde 1940-1941*. Trad. fr., Paris : Seuil, rééd. Collection Points.
- Koselleck R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Trad. fr., Paris : Gallimard / Le Seuil.
- Lautier N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Le Marec Y., Doussot S. & Vezier A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 7-27.
- Moniot H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Prost A. & Winter J. (2004). *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*. Paris : Seuil, Collection Points.
- Seixas P. (1993). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. *American Educational Research Journal*, Vol. 30, n. 2, pp. 305-324
- Sensevy G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.