



HAL
open science

L'épistémologie des sciences sociales au cœur de la didactique de l'histoire

Didier Cariou

► **To cite this version:**

Didier Cariou. L'épistémologie des sciences sociales au cœur de la didactique de l'histoire. La didactique au prisme de l'épistémologie. Un approche plurielle, De Boeck, pp.135-146, 2013. hal-01020805

HAL Id: hal-01020805

<https://hal.science/hal-01020805>

Submitted on 8 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.

Paru dans : Hugues Galli, Nicole Verney-Caron, Jean-Pascal Alcantara, Martine Jacques & Laurence Maurel (dir.) (2013). *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*. Dijon : Editions universitaires de Dijon, P. 135-146.

Didier Cariou, IUFM de Bretagne (Université de Bretagne occidentale) / CREAD EA 3875

L'épistémologie des sciences sociales au cœur de la didactique de l'histoire

Il existe un consensus en didactique de l'histoire : elle s'articule étroitement à l'épistémologie de l'histoire qui analyse le régime de scientificité de l'histoire, son discours, ses méthodes et ses démarches d'intelligibilité du passé, comme l'avait affirmé H. Moniot dans son ouvrage fondateur¹. N. Lautier montra également que l'épistémologie était nécessaire aux recherches de terrain sur les modalités de l'enseignement / apprentissage de l'histoire scolaire². On considère en effet que, quand ils sont engagés dans un processus d'apprentissage de l'histoire scolaire, les élèves mobilisent à leur niveau les démarches historiennes de la périodisation, de l'explication, de la compréhension et de la conceptualisation.

Cependant, les élèves travaillent en classe sur des documents scolarisés et non pas sur des sources primaires, ils ne produisent pas la preuve matérielle de leur argumentation car ils s'appuient sur le discours du professeur et du manuel, et l'écriture de l'histoire scolaire diffère largement de celle de l'histoire savante. Enfin, les finalités civiques spécifiques de l'histoire scolaire supposent une reconstruction disciplinaire et une logique scolaire d'exposition des savoirs historiques afin de les rendre enseignables³.

Les caractéristiques de l'histoire scolaire rendent alors problématique l'articulation entre l'épistémologie de l'histoire et des sciences sociales, et mettent en question le statut propre de la didactique de l'histoire dans le champ des sciences sociales. Mais avant d'examiner ce qui fait question dans les relations entre didactique et épistémologie de l'histoire, il nous faut répertorier les points de convergence entre l'histoire savante et l'histoire enseignée.

¹ Moniot H., *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.

² Lautier N., *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

³ Heimberg Ch., *L'histoire à l'école. Mode de pensée et regard sur le monde*, Issy les Moulineaux, ESF, 2002.

L'épistémologie de l'histoire, principale référence de la didactique de l'histoire

Epistémologie de l'histoire et conscience historique

L'histoire savante et l'histoire scolaire participent toutes deux d'une *conscience historique*, telle qu'elle fut définie par l'historien-épistémologue allemand R. Koselleck⁴ en lien avec les réflexions de la philosophie herméneutique allemande de Heidegger et surtout de H.-G. Gadamer dont il fut l'élève. Cette compétence individuelle et collective à se situer dans le temps et à penser l'articulation entre le présent, le passé et le futur, fonde les *régimes d'historicité*⁵ par lesquels les sociétés humaines organisent leur rapport au temps en articulant les catégories du passé, du présent et du futur selon des modalités différenciées. La conscience historique imprègne l'histoire savante car cette dernière fut rendue possible à l'époque moderne par la prise en compte de l'altérité radicale du passé par rapport au présent, ce qui rendait alors possible sa mise à distance à des fins d'analyse et d'historisation. Mais, comme la conscience historique articule le présent de l'historien au passé révolu de son objet dont il reste cependant des traces dans le présent, l'historien appartient lui-même au tableau qu'il dépeint⁶. C'est à partir des questions qui se posent dans la société présente que l'historien questionne le passé. Par exemple, confronté à la problématique de la construction politique de la République à la fin du XIXe siècle, les historiens méthodiques s'intéressaient à l'histoire de la construction de l'Etat et de la nation. Les historiens des *Annales*, face à la crise économique des années 1930, s'intéressaient à l'histoire économique et sociale. Aujourd'hui, interpellés par les enjeux mémoriels de l'esclavage, de la Shoah, de la guerre d'Algérie et de la colonisation, les historiens français développent les recherches sur ces sujets et alimentent d'ailleurs l'enseignement des « questions socialement vives » dans les programmes actuels de l'histoire scolaire. Dans la mesure où la connaissance historique est une connaissance sociale, l'expérience sociale présente de l'historien lui permet de mieux comprendre les comportements et les préoccupations des hommes du passé.

Conscience historique et histoire enseignée

La conscience historique revêt une importance capitale en didactique de l'histoire pour envisager les situations d'enseignement / apprentissage de la discipline. En effet, l'enseignement de l'histoire trouva sa justification institutionnelle au début de la Troisième

⁴ Koselleck R., *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, 1979, trad. fr., Paris, Editions de l'EHESS, 1990.

⁵ Hartog F., *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Paris, Seuil, 2003.

⁶ Marrou H.-I., *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954, rééd. Points, 1975.

République par une fonction de production d'un lien civique et social. Elle présentait aux petits Français une histoire consensuelle, mais largement imaginée, qui faisait d'eux les héritiers des grands noms de l'histoire de France depuis Vercingétorix. Ce « récit national » devait installer la République dans le cœur et l'esprit de tous les futurs citoyens en fonction du postulat selon lequel ils pourraient vivre ensemble s'ils partageaient une histoire commune. La construction par l'histoire scolaire d'un *champ d'expérience* commun devait permettre l'élaboration d'un *horizon d'attente*⁷ républicain. La remise en cause actuelle du modèle unanimiste d'une citoyenneté française universelle et la crise du « vivre ensemble » en France aujourd'hui n'empêchent pas le rappel insistant de la dimension civique de l'enseignement de l'histoire dans tous les programmes d'histoire du cycle 3 à la classe de Terminale, même si les enseignants n'y adhèrent plus vraiment. Ils sont davantage attachés à la dimension critique de leur enseignement qu'à la nécessité de construire une identité collective, selon les termes d'une grosse étude quantitative du Ministère de l'Education nationale⁸.

Nous savons toutefois qu'il n'est pas d'apprentissage possible de l'histoire sans conscience historique⁹. Cette dernière entretient avec le savoir historique un rapport complexe de construction réciproque qui, seul, rend possible son appropriation. En effet, en nourrissant le sentiment d'appartenance à un groupe – voire à l'humanité tout entière - qui possède une histoire transmise à chacun de nous comme un héritage, elle attribue sens et valeur au savoir historique sur ce groupe.

Ainsi, deux enquêtes sur le rapport des jeunes à l'histoire, l'une française¹⁰, l'autre européenne¹¹, montrent que 70 à 80 % des jeunes lycéens en France considèrent l'histoire comme une discipline intéressante et à forte dimension identitaire, quand bien même sa valeur institutionnelle est faible. Pour ces élèves qui entretiennent un « rapport interne » à l'histoire, l'histoire permet de se situer par rapport aux autres dans le temps, de comprendre d'où nous venons et pourquoi nous sommes ce que nous sommes aujourd'hui. En revanche, les 20 à 30 % d'adolescents qui entretiennent un « rapport externe » à l'histoire, la considèrent comme une discipline scolaire inutile évoquant des faits qui se déroulèrent avant leur naissance et

⁷ Koselleck R., *Le futur passé, op. cit.*, p. 307-329.

⁸ DEPP, *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*, Les dossiers, Ministère de l'Education nationale, n°183, p. 42.

⁹ Tutiaux-Guillon N., « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique » in Tutiaux-Guillon N. et Nourrisson D. (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'université de Saint-Etienne, 2003, p. 27-42.

¹⁰ Lautier N., *A la rencontre de l'histoire, op. cit.*, p. 55-59.

¹¹ Tutiaux-Guillon N. et Mousseau M.-J., *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne « Youth and history »*, Paris, INRP, 1998.

donc sans incidence sur leur propre vie. Dans cette configuration où l'histoire est réduite à un ensemble de données factuelles, l'apprentissage de l'histoire est rendu plus difficile.

Au total, l'épistémologie comme la didactique de l'histoire mettent en avant l'importance d'une conscience historique qui nourrit la mémoire sociale au sens de M. Halbwachs et qui s'en nourrit tout à la fois¹². Loin de la lecture classique de l'œuvre de M. Halbwachs qui oppose terme à terme mémoire et histoire, on considère plutôt avec P. Ricoeur que la mémoire est « matrice d'histoire »¹³ : l'histoire enrichit la mémoire sociale par le canal des médias et de l'institution scolaire notamment, et la mémoire sociale alimente l'histoire d'images et d'expériences pour lui donner sens et signification¹⁴. Ce lien à la mémoire sociale par la conscience historique est central en didactique de l'histoire, comme l'explique N. Lautier : « Les élèves ne peuvent comprendre l'histoire sans schèmes d'accueil constitués par une pensée partagée : on ne peut s'approprier l'histoire sans le recours à une mémoire chaude, sans la familiarité que donne l'expérience »¹⁵.

Epistémologie des sciences sociales et modèle d'apprentissage de l'histoire

Raisonnement historique et raisonnement naturel

Les analyses de J.-Cl. Passeron¹⁶, se situant dans la lignée des travaux de Max Weber, montrèrent que le raisonnement historique relève plus généralement du raisonnement naturel. Dans la communauté historienne, cette analyse du raisonnement historique fut validée par A. Prost¹⁷. Ce faisant, Passeron mit à jour les ressorts des principales démarches de pensée historienne, à savoir l'explication et la conceptualisation. En effet, pour comprendre les hommes du passé, l'historien mobilise ses compétences sociales de compréhension d'autrui dans toute situation banale d'interaction quotidienne. L'explication historique relèverait donc de *l'explication compréhensive* au sens de Max Weber, articulée à des segments d'explication causale. Plus généralement, pour comprendre une situation du passé, l'historien la rapproche d'une situation du passé ou du présent qu'il connaît déjà, en vertu de la propension du

¹² Moniot H., « La question de la référence en didactique de l'histoire », in Terrisse A. (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 65-75.

¹³ Ricoeur P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 106.

¹⁴ Halbwachs M., *La mémoire collective*, 1950, rééd. Paris, Albin Michel, 1997, p. 105-111.

¹⁵ Lautier N., « Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire », in Baquès M.-C., Bruter A. et Tutiaux-Guillon N. (éd.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, p. 377.

¹⁶ Passeron J.-Cl., *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991.

¹⁷ Prost A., *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points, 1996.

raisonnement naturel à comparer sans cesse pour produire du sens. C'est pourquoi les concepts historiques sont des concepts empiriques de faible degré de généralisation et construits par typologie : les caractéristiques communes des faits jugés analogues constituent les propriétés du concept qui les subsume. A titre d'exemple, deux recherches portant sur le même objet, mais organisées selon des modalités différentes et à des niveaux de classe différents (en Seconde et en CM2), montrent que les élèves construisent toujours le concept de « guerre sainte » par la comparaison entre la croisade et le djihad motivée par leur point commun, à savoir la volonté de contrôler Jérusalem¹⁸. Croisade et djihad sont toujours caractérisés dans un premier temps comme des « guerres de religion » - terme anachronique pour le XIIe siècle - car ils mettent aux prises des religions différentes. La référence à Jérusalem comme « ville sainte » pour les deux religions conduit ensuite les élèves à la désignation plus pertinente de « guerre sainte ».

Les analyses de J.-Cl. Passeron permirent à N. Lautier¹⁹ d'affirmer la continuité entre le raisonnement des historiens et le raisonnement élaboré à leur niveau par les élèves quand ils mobilisent leur mémoire sociale pour comprendre l'histoire. Les historiens se distinguent bien entendu par leur maîtrise de la méthode historique. Le modèle d'apprentissage de l'histoire également construit par N. Lautier en référence aux sciences humaines et surtout à la psychologie sociale de S. Moscovici²⁰, rappelle que la didactique de l'histoire appartient à part entière au champ des sciences sociales. Plusieurs recherches de terrain attestent la fécondité de ce modèle.

Le « modèle intermédiaire d'apprentissage de l'histoire »

Ce modèle d'apprentissage de l'histoire établit que les élèves, lorsqu'ils sont placés en réelle situation d'apprentissage de l'histoire, transforment dans un premier temps le savoir historique en un savoir du sens commun pour établir un rapport intime à l'histoire et pour donner un sens concret aux concepts historiques. En effet, comme l'écrivait M. Halbwachs, l'histoire scolaire se résumerait à un cadre vide et à de sèches chronologies désincarnées si elle ne prenait pas appui sur la mémoire sociale²¹. Tous les élèves intègrent le savoir historique à leur univers de pensée habituel par des rapprochements avec des savoirs déjà-là :

¹⁸ Cariou D., *op. cit.*, 2004 et Kessas P., « Ecriture, raisonnement et construction du concept de croisade à l'école élémentaire », *Le Cartable de Clio* n° 8, 2008, p. 170-181.

¹⁹ Lautier N., « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation* n° 53, INRP, 2001, p. 61-68.

²⁰ Moscovici S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976.

²¹ Halbwachs M., *op. cit.*, p. 99

des savoirs scolaires déjà assimilés, une psychologie et une sociologie naïves sur le comportement habituel des hommes en société, des représentations sociales. Ces rapprochements peuvent s'opérer au moyen de raisonnements par analogie non contrôlés dans un premier temps²². Ces rapprochements spontanés sont bien souvent anachroniques ou abusifs : les élèves assimilent parfois l'exercice du pouvoir par Louis XIV, monarque absolu, à celui d'Hitler. Un autre exemple nous est fourni par une recherche menée en classe de CM1²³. Afin de comprendre la nature du rapport entre le seigneur et les paysans au Moyen Age, les élèves sont d'abord tentés de se référer aux situations de domination qu'ils connaissent dans le présent. Les gardes du seigneur deviennent des policiers et le contrôle social est garanti par la peur et la contrainte économique.

Cette *socialisation* du savoir scolaire constitue un préalable nécessaire pour que tous les élèves, en réussite ou en échec, entrent dans un processus d'apprentissage de l'histoire²⁴. Chez les didacticiens de l'histoire, la fonction de la mémoire sociale des élèves comme cadre d'accueil du savoir historique fait consensus. Mémoire sociale et représentations sociales se situent en continuité et non pas en opposition au savoir historique puisque ce dernier est lui-même un savoir social. Avec P. Ricoeur, nous pouvons même élargir ce constat aux historiens eux-mêmes car : « L'historien cherche à se représenter le passé de la même façon que les agents sociaux se représentent le lien social et leur contribution à ce lien, se faisant ainsi implicitement lecteurs de leur être et de leur agir en société »²⁵.

Toutefois, dans un second temps, bénéficiant de l'étayage de l'enseignant, les élèves sont conduits à examiner et à retravailler ces rapprochements à des fins de validation. Ce processus de *rationalisation* du sens commun des élèves vise à le formaliser en un savoir scolaire légitime et recevable. Les élèves sont alors invités à mobiliser les procédés de mise à distance du sens commun à des fins d'historisation qui renvoient aux démarches de pensée historienne connues par l'épistémologie de l'histoire : critique des sources, contrôle du raisonnement comparatif, élaboration d'entités historiques, périodisation²⁶. On peut alors espérer que, par le contrôle de la comparaison, l'origine religieuse du pouvoir du monarque absolu le rapproche davantage du pharaon égyptien ou de l'empereur romain chrétien. De

²² Cariou D., « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 57-67.

²³ Doussot S., *Ecrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et des tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*, Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation Université de Nantes / CREN, 2009.

²⁴ Audigier F., « Rien ne sert de nier les émotions, mais... », *Les émotions à l'école*, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 74-99.

²⁵ Ricoeur P., *op. cit.*, 2000, p. 300.

²⁶ Lautier N., *op. cit.*, 2001.

même, les élèves de CM1 déjà cités sont conduits à envisager la singularité de la période où le seigneur avait par exemple droit de vie et de mort sur ses paysans. Ils doivent alors comprendre que le seigneur ne domine pas les paysans comme un patron ses ouvriers.

Cependant, cette opération de mise à distance ne substitue jamais la pensée historique à la pensée du sens commun. A l'instar du concept quotidien et du concept scientifique de Vygotski²⁷, celles-ci interagissent constamment sans jamais s'exclure : tout élément de la mémoire sociale des élèves est appelé à être contrôlé par un procédé de mise à distance et, inversement, il ne saurait y avoir de procédé de mise à distance sans mémoire sociale à contrôler.

Deux extraits des écrits successifs d'une élève de classe de Seconde, rendant manifeste le processus de conceptualisation de la séparation des pouvoirs au XVIII^e siècle, illustrent ce modèle d'apprentissage de l'histoire²⁸. Le premier extrait oppose la monarchie absolue à la monarchie constitutionnelle britannique dont l'élève se représente naïvement le fonctionnement en mobilisant sa pensée du sens commun : si le roi d'Angleterre n'a pas tous les pouvoirs, alors il ne peut pas faire ce qu'il veut. Cette remarque signale également une conception erronée de la monarchie absolue où le roi pourrait effectivement faire ce qu'il veut puisqu'il a tous les pouvoirs.

« Dans la monarchie absolue, tous les pouvoirs sont au roi, or dans le régime anglais tous les pouvoirs n'appartiennent pas au roi : le pouvoir législatif appartient au parlement, le pouvoir exécutif et judiciaire appartiennent au roi, mais il est contrôlé donc il ne peut pas faire ce qu'il veut ».

Dans le second extrait, cette représentation du sens commun disparaît, elle est remplacée par un nouveau procédé représentatif plus pertinent, celui du dénombrement : dans la monarchie absolue, une personne dispose de tous les pouvoirs, dans la monarchie constitutionnelle, les différents pouvoirs sont répartis entre « plusieurs personnes ». La remarque entre parenthèses (« mais ils serait contrôlé ») signale toutefois que cette nouvelle représentation plus pertinente s'appuie sur la représentation initiale qui a donc permis la construction du concept par cette élève.

« Et pour eux [*les philosophes de Lumières*], une même personne ne doit pas posséder tous les pouvoirs, ils doivent être attribués à plusieurs personnes : c'est la séparation des pouvoirs qu'ils veulent. Le roi aurait le pouvoir exécutif et judiciaire, (mais il serait contrôlé) et le parlement aurait le pouvoir législatif »

²⁷ Vygotski L. S., *Pensée et langage* (1934), trad. fr., Paris, La Dispute, 1997.

²⁸ Cariou D., « Représentations sociales et didactique de l'histoire », *Le cartable de Clio*, n°3, 2003, p. 169-178.

Il apparaît donc que, dans le domaine de l'histoire scolaire, la pensée du sens commun et la mémoire sociale restent indissociablement liées à la pensée historique. Pourtant, même si la nature de ce lien fait consensus, c'est peut-être lui qui fait question aujourd'hui en didactique de l'histoire.

Quel statut pour la didactique de l'histoire?

Une didactique sans apprentissages ?

La didactique de l'histoire signale principalement des écarts et les apories de l'enseignement de l'histoire scolaire. Les recherches INRP des années 1980-1990 ont en effet montré que les situations normales de classe ne favorisaient pas l'apprentissage de l'histoire, ou si peu. Ces recherches utilisaient principalement le modèle de la « discipline scolaire » construit par l'historien de l'éducation A. Chervel²⁹ pour penser l'autonomie de l'histoire enseignée par rapport à l'histoire savante et à son épistémologie. En effet, une discipline scolaire propose des exercices décontextualisés pour enseigner des savoirs en fonction d'une finalité strictement scolaire : on n'enseigne pas l'histoire aux enfants pour en faire des petits historiens. Dans ce cadre, F. Audigier a montré que l'enseignement de l'histoire scolaire était structuré selon le modèle des « 4 R » qui éloigne l'histoire enseignée de sa discipline universitaire de référence et de son épistémologie³⁰. L'histoire scolaire enseigne en effet des *Résultats* tenus pour vrais en écartant les doutes et les débats des scientifiques. Elle construit un *Référent consensuel* recevable par tous – élèves, parents de tous bords politiques, enseignants, représentants de l'institution – grâce à un *Refus du politique* qui gomme les enjeux politiques, idéologiques et éthiques à l'origine de la production des savoirs scientifiques et de l'élaboration du curriculum. Elle professe enfin un *Réalisme* par lequel l'histoire dirait la vérité du monde passé en ignorant la fonction du langage et du point de vue dans la construction du savoir historique. Discipline « réaliste », l'histoire scolaire donnerait à voir la réalité du monde en oubliant les démarches de construction et d'interprétation des données, ainsi que l'argumentation des historiens qui les fonde. De même les documents étudiés en classe seraient une représentation du passé tel qu'il fut. Dans les pratiques de classe, ils sont principalement l'occasion d'une recherche d'informations qui conduirait à faire apparaître directement le réel du passé à travers eux.

²⁹ Chervel A., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1988.

³⁰ Audigier F., « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n° 15, 1995, p. 61-89.

Bien entendu, ce modèle didactique présente quelques analogies avec la *désyncrétisation* et la *dépersonnalisation* du savoir mises en évidence par la théorie de la transposition didactique³¹. Toujours est-il que la mobilisation par les élèves de leur mémoire sociale pour construire une conscience historique et pour donner du sens aux apprentissages n'est jamais légitimée en classe d'histoire. Les conditions habituelles de classe ne favorisent pas l'apprentissage de l'histoire scolaire et ne permettent pas au didacticien d'observer de réels processus d'apprentissage.

C'est pourquoi les recherches de terrain en didactique de l'histoire introduisent dans la conduite de la classe une variable contrôlée et susceptible de donner à voir un réel processus d'apprentissage. Elles s'inspirent généralement d'un modèle pédagogique constructiviste en contradiction avec la plupart des pratiques réelles de classe, en dépit des injonctions institutionnelles sur « la mise en activité des élèves ». Pour observer la manière dont les élèves entrent dans le modèle d'apprentissage déjà évoqué et dans les démarches de pensée qui lui sont liées, les recherches de terrain supposent paradoxalement la mise en place de dispositifs qui constituent un écart par rapport aux pratiques habituelles de classe en histoire.

Parmi les variables introduites dans les situations de classe, les collègues du CREN de Nantes ont par exemple provoqué des débats scientifiques en classe de CM1 et de CM2 pour construire une « communauté discursive scolaire » mobilisant les outils langagiers de l'histoire afin de résoudre un problème historique : pourquoi les paysans du Moyen Age acceptaient-ils de construire le château du seigneur³², pour quelles raisons les Poilus ont-ils « tenu » durant la Première Guerre mondiale³³ ? Par ailleurs, des effets très notables sur l'apprentissage purent être notés dans l'introduction explicite dans le contrat didactique du raisonnement par analogie et du récit historique en classe de Seconde³⁴.

Une large ignorance de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire

Le constat désabusé découlant de la description habituelle des situations « normales » d'enseignement de l'histoire s'explique en partie par une très large ignorance de l'épistémologie de l'histoire chez les enseignants d'histoire-géographie. Comme

³¹ Chevallard Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

³² Le Marec Y., Vezier A. et Doussot S., « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Education et didactique*, vol. 3 n°3, 2009, p. 7-27.

³³ Le Marec Y. et Vezier A., « Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe », *Le cartable de Clio* n° 6, 2006p. 160-172.

³⁴ Cariou D., *op. cit.*, 2004, et Cariou D. « Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique », in Haas V. (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, PUR, 2006, p. 119-130.

l'épistémologie fonde et légitime la didactique, sa méconnaissance renvoie la didactique aux poubelles de l'histoire. Alors que les étudiants qui préparent le CAPES d'histoire-géographie subissent une épreuve d'historiographie et d'épistémologie, ils oublient cet enseignement quand ils se trouvent face aux élèves et ils ignorent les démarches de pensée qui fondent les apprentissages dans la discipline. C'est pourquoi ils délivrent un enseignement essentiellement factuel censé dire la réalité du passé et ils parviennent difficilement à mettre en place des situations d'apprentissage supposant la mobilisation par les élèves des démarches de la périodisation, de la conceptualisation ou de l'explication historiques. Ainsi, dans l'étude du MEN déjà citée, il apparaît que les élèves considèrent massivement que, pour réussir en classe, il faut écouter le professeur et apprendre ses leçons, mais qu'il n'est pas du tout nécessaire de réfléchir³⁵. Pourtant, les enseignants d'histoire-géographie se déclarent toujours attachés à la dimension critique de leur discipline. Comment expliquer ce paradoxe ?

De fait, les enseignants adhèrent massivement semble-t-il à un « paradigme pédagogique positiviste » hérité de l'école de la Troisième République et inspiré de la philosophie d'Auguste Comte³⁶. Ce paradigme décrit un enseignement strictement factuel délivré par la parole magistrale qui révélerait la vérité du passé. Une conception transmissive et positiviste de l'apprentissage laisse penser aux enseignants de la discipline que l'exposition aux élèves de faits « vrais » et « objectifs » leur permettrait de s'en emparer pour démêler le vrai du faux dans l'espace public et d'exercer effectivement leur esprit critique en tant que futurs citoyens éclairés. En totale contradiction avec les exigences intellectuelles de la discipline de référence, l'esprit critique est défini en tant que maîtrise d'un grand nombre de connaissances factuelles. Comme cette conception de l'enseignement de l'histoire se retrouve également chez les professeurs des écoles qui ont rarement suivi des études d'histoire, il serait bon de s'interroger sur la nature de la formation disciplinaire dispensée en IUFM.

Quelle relation entre la didactique et l'épistémologie de l'histoire ?

Jusqu'ici, la didactique de l'histoire est présentée dans ce texte par un lien exclusif avec l'épistémologie de l'histoire et des sciences sociales. L'affirmation d'un tel ancrage pouvait obéir initialement – mais en vain - à des fins de légitimation de la didactique de l'histoire aux yeux des historiens eux-mêmes. En outre, depuis une vingtaine d'années, la didactique de l'histoire s'était également construite contre l'idée de la « rupture

³⁵ DEPP, *op. cit.* 2007, p. 101.

³⁶ Tutiaux-Guillon N., « L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses », in Baquès M.-C., Bruter A. et Tutiaux-Guillon N. (éd.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 276-283.

bachelardienne » entre le sens commun et le sens scientifique qui semblait motiver d'autres didactiques et qui ne pouvait pas convenir en histoire, puisque l'histoire savante entretient des rapports étroits à la mémoire sociale. Nous avons vu que les représentations sociales constituaient un cadre d'accueil à tout savoir historique nouveau et ne sauraient être considérées comme un « obstacle épistémologique », comme un savoir en contradiction avec le savoir scientifique³⁷.

Toutefois, la question se pose aujourd'hui du lien avec les didactiques des autres disciplines scolaires. La formation pluridisciplinaire des professeurs des écoles montre qu'il serait utile de confronter les référents épistémologiques et les implicites des différentes didactiques au lieu de laisser nos étudiants seuls face à cette tâche redoutable. Mais surtout, certains didacticiens réétudient actuellement la question de la fameuse coupure bachelardienne qui relèverait davantage d'une dialectique de la rupture et de la continuité entre les différents types de savoirs³⁸. Bachelard ne rejetait pas *a priori* toutes les représentations et pensait que l'on pouvait éventuellement s'appuyer sur elles pour les retravailler afin de parvenir à un savoir scientifiquement recevable. La rupture concernerait peut-être davantage les finalités de l'histoire scolaire alors que les démarches de pensée historiennes entretiendraient plutôt une continuité entre l'histoire scolaire et l'histoire savante³⁹.

Le retour vers une perspective bachelardienne permettrait de réintégrer le modèle de la transposition didactique dans la didactique de l'histoire pour analyser plus finement les voies par lesquelles les savoirs et les démarches historiques opèrent leur passage dans le savoir enseigné, quand les élèves se situent en réelle situation d'apprentissage de l'histoire. En effet, comme l'histoire enseignée est une réponse à une demande sociale et politique, et comme elle est saturée de mémoire sociale, se pose la question de la nature des liens réels entre la *noosphère* et l'histoire enseignée.

Ce questionnement épistémologique sur la didactique de l'histoire renvoie à un questionnement épistémologique plus large sur l'unité de la science. La tradition herméneutique influencée par W. Dilthey conduisit à une rupture radicale entre sciences de la nature et sciences humaines et sociales illustrée par l'opposition entre l'explication qui appartiendrait aux sciences « dures » et la compréhension aux sciences « douces ». De

³⁷ Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938, 16^{ème} édition, 1996.

³⁸ Doussot, *op. cit.*, 2009, p. 357-358.

³⁹ F. Audigier cité par Doussot S., *op. cit.*, 2009.

nombreux penseurs aussi divers que P. Ricoeur ou P. Bourdieu⁴⁰, pour ne citer qu'eux, remirent en cause une opposition motivée par une conception positiviste de la science qui érigeait en modèle de la science des méthodes expérimentales d'observation directe des phénomènes de la nature qui n'ont plus cours, au moins depuis Einstein.

Cette perspective épistémologique large ne saurait être sans conséquences dans le champ didactique. Elle rendrait possible une démarche comparatiste entre les différentes didactiques adossées à leur discipline de référence, en distinguant ce qui est spécifique à chaque épistémologie disciplinaire et ce qui est générique dans le champ des didactiques conçues comme autant de manières de contribuer à une science du didactique⁴¹. Cela suppose un effort théorique constamment vérifié par de nouvelles et constantes recherches empiriques.

⁴⁰ Ricoeur P., « Expliquer et comprendre » in *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, Reéd. Points 1998, p. 179-203 et Bourdieu P., *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001.

⁴¹ Mercier A., Schubauer-Leoni M.-L. et Sensevy G., « Vers une didactique comparée », *Revue Française de Pédagogie* n°141, 2002, p. 5-16.