



**HAL**  
open science

# L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature

Sylvain Doussot, Anne Vézier

## ► To cite this version:

Sylvain Doussot, Anne Vézier. L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature. *Questions Vives, recherches en éducation*, 2016, 26, 10.4000/questionsvives.1990 . hal-01814870

**HAL Id: hal-01814870**

**<https://hal.science/hal-01814870>**

Submitted on 30 May 2022

**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.

## L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature

*Learning by problematization in history: close and far from natural sciences  
education*

Sylvain Doussot et Anne Vézier

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/1990>

DOI : 10.4000/questionsvives.1990

ISSN : 1775-433X

### Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2016

ISBN : 978-2-912643-50-6

ISSN : 1635-4079

Ce document vous est offert par Nantes Université



### Référence électronique

Sylvain Doussot et Anne Vézier, « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », *Questions Vives* [En ligne], N° 26 | 2016, mis en ligne le 15 décembre 2016, consulté le 30 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1990> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1990>

---

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2020.



*Questions Vives* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature

*Learning by problematization in history: close and far from natural sciences education*

Sylvain Doussot et Anne Vézier

---

- 1 Comme l'écrivait Moniot (2005), « l'enseignement de l'histoire ne vise pas seulement à "transmettre" des énoncés proposés par les historiens qui les ont raisonnablement produits [...] il faut assurer en même temps l'apprentissage d'un rapport raisonnable aux énoncés historiques ». C'est cela qui rend possible la combinaison de fonctions diverses dans l'histoire scolaire, chargée d'enseigner des références civiques et mémorielles, comme de développer des capacités critiques. Cette diversité même fait la richesse de cet enseignement et sa difficulté. Mais si « tout le monde pense en histoire à sa façon », l'enjeu d'une didactique de l'histoire serait de documenter les conditions du développement d'une pensée historienne à l'école, propre à construire progressivement cette « raison historienne » (Moniot, 1987). C'est cet enjeu qu'explore la première partie de ce texte. L'ancrage de l'apprentissage dans une « pensée historienne » valorise la dimension épistémologique et, du moins en France, répond au souci de se différencier des sciences expérimentales et de leur didactique. L'affirmation de la spécificité de la didactique de l'histoire par rapport à la didactique des sciences conduit en effet à s'inscrire dans les débats épistémologiques sur le rapport entre connaissances spontanées et connaissances scientifiques.
- 2 Pourtant, cette différence épistémologique perd de son évidence lorsqu'il s'agit de passer de la réflexion sur l'histoire à la réflexion sur les démarches en didactique de l'histoire. Celles-ci prennent en compte les situations et les pratiques de classe, et non pas seulement la question du raisonnement historique par rapport au raisonnement de sens

commun. Une telle perspective pointe un avantage rarement mis à profit de la didactique de l'histoire de penser la recherche didactique comme une science sociale, quelle que soit la discipline en jeu (histoire ou sciences expérimentales).

- 3 C'est cette perspective qui est développée dans la seconde partie de ce texte, dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation tel qu'il est développé depuis une vingtaine d'année de manière comparatiste au sein d'un séminaire du laboratoire du CREN<sup>1</sup>. Cette réflexion est ensuite (partie 3) mise en jeu dans un exemple d'étude sur le cas de l'enseignement de la Révolution française en classe de quatrième.

## 1. Pensée historique et pratiques de classe

### 1.1. Une histoire scolaire rattachée à sa référence scientifique

- 4 Pour Moniot, parler d'intelligibilité historique plutôt qu'historique en didactique, c'est à la fois ancrer l'histoire scolaire dans sa référence scientifique, et éviter de croire redécouvrir une qualité que le passé posséderait en lui-même hors de sa reconstruction narrative. Mais par ailleurs, si l'histoire des historiens est un « combat de connaissance » en étant critique, elle est aussi une reprise - distanciée et critique - de l'imaginaire social et non une substitution radicale. De ce fait, cette pensée historique ne trouve pas ses fondements seulement dans l'épistémologie du savoir historique mais aussi de façon complémentaire, dans une pensée sociale à travers des représentations socialement élaborées (Jodelet, 1994). Les références pertinentes pour la didactique de l'histoire sont donc aussi celles de la psychologie sociale. Cette façon d'envisager l'histoire scolaire comme l'apprentissage de la pensée historique dans cette double référence n'est cependant pas propre à la France<sup>2</sup>. Nous explorerons ce qu'il en est également en Amérique du Nord.
- 5 Selon Lautier et Moniot, l'histoire se caractériserait par la continuité entre pensée de sens commun et pensée formelle conduisant à des savoirs scientifiques (Moniot, 2001 ; Lautier, 1997, 2003). Cette continuité qui correspond à un double système cognitif s'exprime dans la narrativité de l'histoire en prise avec la narrativité de la vie, organisée selon un début, un milieu, une fin. Selon cette conception, l'histoire s'apprend donc par une compréhension « spontanée », en fait culturellement apprise car liée à la capacité à comprendre « les histoires qui nous arrivent » et au partage de représentations socialement élaborées. Se référant à Ricoeur (1983, 1985) et à Bruner (1991, 1996), Lautier explique cette « capacité à comprendre et à organiser des histoires » par l'immersion dans un environnement social où toutes les actions humaines sont comprises par imitation (Lautier, 2003, p. 360). Mais cet apprentissage doit mobiliser également une capacité à exercer une pensée formelle, plus raisonneuse, qui implique une mise à distance de cette pensée spontanée fondée plus sur l'émotion et l'identification, et des interprétations qui en découlent. Pour Lautier, ces processus paradoxaux (familiarité-étrangeté, comprendre-expliquer) sont en réalité moins opposés que complémentaires pour répondre au double enjeu de savoir et de construction identitaire. La formation à l'esprit critique n'exclut pas en effet la dimension sociale de cet apprentissage. Celle-ci tient au fait que l'individu ne construit son rapport à l'histoire, sa conscience historique, qu'en étant capable de penser le social (Lautier, 2001).
- 6 Chez Moniot comme chez Lautier, la spécificité de l'histoire scolaire est pensée en contrepoint de la didactique des sciences, prise globalement : la focalisation de cette

didactique sur l'épistémologie des disciplines de référence s'accompagne, selon Lautier, d'une ignorance de l'ancrage social des connaissances (Lautier, 2003, p. 362). « Aussi les débats que les didacticiens de sciences ont engagés à propos des connaissances spontanées des élèves et des connaissances scientifiques trouvent-ils ici [en histoire] un terrain différent ». L'importance donnée à la continuité entre expérience sociale et histoire conduit notamment Lautier (2003) à contester l'idée de rupture au sens de Bachelard telle qu'elle en comprend l'usage dans les premières recherches didactiques : une activité pédagogique « ramenée à combattre le sens commun pour entraîner les élèves à couper avec leurs prénotions » (Lautier, 2003, p. 361)<sup>3</sup>. Or, pour elle, cette idée porte le risque d'un écart insurmontable entre la pensée naturelle du profane et la méthode critique de l'expert. Chez les historiens, le mode de connaissances est indirect, par traces, et se fonde sur un double travail de configuration narrative et structurelle apportant l'intelligibilité. Selon Moniot, cela rendrait l'enquête de l'historien trop complexe pour qu'on puisse envisager de construire les connaissances scolaires de la même façon.

- 7 Quand les profanes ne peuvent avoir recours à l'enquête critique de l'historien, le recours à la pensée naturelle s'impose donc, par exemple à travers un raisonnement comparatif ou un récit<sup>4</sup>. S'il n'y a pas rupture, la garantie de la scientificité du savoir doit alors passer par le contrôle des raisonnements. Le récit du profane peut se transformer en récit historique pour peu qu'on lui applique des formes de mise à distance que Ricoeur a désignées comme des coupures épistémologiques portant sur le temps, les entités collectives et sociales, le travail critique sur la preuve documentaire. « L'historien comme le profane gèrent tous deux la tension entre réeffectuation du passé et mise à distance » (Lautier, 2003, p. 363). L'entrée dans la pensée historique s'effectue lorsque la tension est assumée et soumise à des opérations d'historicisation, visant par exemple à contrôler des analogies. Lautier en tire la conclusion qu'il y a coexistence – elle parle de modèle mixte – des processus de la pensée de sens commun et des processus de la pensée formelle chez le même individu, selon les moments et les situations. Cette coexistence est faite d'allers et retours, sans linéarité entre ces deux modes de pensée, faisant des savoirs en construction une instance d'accueil pour le texte de l'histoire et « un verrou provisoire » (Lautier, 1994). Sa perception de la rupture bachelardienne l'empêche cependant de voir la proximité potentielle de la tension évoquée avec la dialectique rupture-continuité chez Bachelard. Chez ce dernier, la rupture avec l'opinion, comme rupture épistémologique, ne coupe pas des représentations mais exige « en réalité un travail sur les représentations en vue de détruire les obstacles qui les grèvent » (Fabre, 2009, p. 132).
- 8 Si cette perspective de la didactique comme essentiellement centrée sur la pensée historique est le fait de chercheurs français, elle a un écho dans les curricula d'Amérique du Nord, et dans l'approche didactique elle-même, notamment au Canada. Dans les curricula canadiens, l'apprentissage de la pensée historique doit favoriser une vision de l'histoire comme interprétation du passé : la formation à la pensée contribue à l'acquisition des connaissances, et inversement<sup>5</sup>. Cette conviction fonde notamment des réformes curriculaires au Québec pour dissocier l'histoire scolaire d'une « histoire nationale et catholique » (1963-1965) puis un Programme de formation de l'école québécoise (2004), où l'apprentissage des contenus s'inscrit dans la perspective plus large de développer des compétences, des capacités à penser historiquement<sup>6</sup>. La mobilisation d'une pensée historique à dimension critique apparaît nécessaire à la formation d'un citoyen responsable, en décentrant le récit traditionnel vers une plus grande variété de

contenus et d'approches (Laville, 2011). Pourtant, selon Duquette, de nombreuses recherches ont montré que les élèves conservent une vision de l'histoire comme un récit véridique et interchangeable. Cela témoigne de la résistance d'une pensée sociale pour le dire dans les termes de Lautier. Cette voie est explorée sous l'hypothèse d'un rapport entre le développement de la pensée historique, défini comme processus menant à l'interprétation du passé, et celui de la conscience historique, définie comme la compréhension du présent grâce à l'interprétation du passé (Duquette, 2011).

- 9 L'enseignement vise non seulement à apprendre à penser historiquement mais aussi à développer une pensée critique qui ne se limite pas à l'histoire<sup>7</sup>. Aux États-Unis, comme dans le reste du Canada, l'attention portée aux méthodes et aux concepts vise à développer plus d'autonomie intellectuelle et de créativité. Des programmes de recherche ont produit des travaux sur la pensée historique, notamment au Canada. Le projet *Benchmarks of Historical Thinking* constitue un cadre de référence en identifiant ce que veut dire aborder l'histoire de façon critique<sup>8</sup>. De leur texte fondateur de 2004 à leur rapport de 2008, Seixas et Peck ont fait légèrement évoluer leurs propositions (en gras dans le tableau 1), distinguant davantage la dimension morale de la perspective historique. Aux États-Unis, Wineburg (2001) ancre ses travaux dans des recherches de type psychologie expérimentale, référées à l'épistémologie de l'histoire.

Tableau 1 : Repères de la pensée historique, d'après Gagnon, 2011

Wineburg, 2001 États-Unis	L'American Historical Association AHA, 2007	Seixas et Peck, 2004 Canada	Peck et Seixas, 2008
Des modes de raisonnement : Se représenter des situations passées Se situer dans le temps Poser des problèmes sociaux actuels et en chercher les causes Aller à la source pour établir les faits	Les cinq C de la pensée historique : La continuité et le changement La causalité Le contexte La complexité La contingence	La perspective critique de l'histoire scolaire : Questionner les sources Prendre conscience de la diversité des perspectives et des interprétations Examiner les raisons expliquant nos croyances par rapport aux récits historiques Composantes de la pensée historique : La pertinence <b>L'épistémologie et la pertinence</b> La continuité et le changement Le progrès et le déclin L'empathie et le jugement <b>moral</b>	Un processus pour : Établir la pertinence historique Utiliser des sources premières d'information Identifier la continuité et le changement <b>Analyser les causes et les conséquences</b> Adopter une perspective historique Comprendre les dimensions éthiques de l'histoire

- 10 L'intérêt de ces références psychologiques et épistémologiques, en France comme en Amérique du Nord, est d'aider à différencier les sciences sociales historiques des sciences de la nature. Pourtant, paradoxalement, ces références ne jouent souvent qu'au niveau du rapport individuel de l'élève ou de l'historien au savoir et à son expérience sociale, au détriment de la prise en compte de la dimension sociale de l'activité d'enquête et d'écriture de l'histoire. Une illustration de ce paradoxe s'observe dans le travail de Cariou (2003). S'appuyant sur l'idée de contrôle du raisonnement naturel comparatif, il cherche à montrer comment certaines procédures, acceptables dans des classes ordinaires, mais inspirées des travaux sur la pensée historienne, favorisent le passage d'analogies « sauvages » à leur contrôle par les élèves. Dans son dispositif de recherche, des moments d'activités inhabituelles jouent un rôle central dans la capacité des élèves de ces classes à contrôler leurs récits. Ces activités langagières – la production d'un « index » qui synthétise le travail qui a été mené jusque-là dans la classe – permettent un retour

réflexif<sup>9</sup> qui s'apparente à un contrôle analogique. À travers ce type de travaux émerge l'importance que peut revêtir, pour les recherches didactiques, l'attention aux relations entre les récits historiques et les pratiques scolaires, lorsque ces dernières sont inspirées des principes définis par la pensée historique. On gagnerait ainsi, par exemple, à pousser plus loin la référence historiographique sur laquelle se fonde ce travail de Cariou sur l'analogie, celle du comparatisme tel qu'il est développé par Bloch (1928), en y cherchant non seulement des principes épistémologiques, mais surtout leurs implications dans la pratique de l'enquête.

- 11 Inspiré explicitement par Durkheim, Bloch (1928) fait de la méthode comparatiste le moyen de construire un chemin vers un savoir scientifique sur le monde social. La comparaison produit le sentiment de la différence et s'oppose à la tentation de tout trouver « naturel ». Bloch privilégie une comparaison restreinte et particulièrement productive entre sociétés proches, qui ouvre la voie à de nouvelles hypothèses et permet ainsi de dépasser certaines lacunes de la documentation. C'est cette démarche qui rend possible la construction des problèmes. Ainsi, par exemple, se questionner sur des transformations agraires en France à partir de l'Angleterre des XVI-XIX<sup>e</sup> siècle (enclôture du communal, enclôture des labours), permet d'interroger des phénomènes peu observés, qui ne laissent que peu de traces, et amène à chercher les textes qu'on n'aurait pas eu l'idée de consulter autrement. La disparition des servitudes collectives en Provence apparaît ainsi sous le regard de l'historien qui peut étudier les spécificités du mouvement par rapport au Nord.
- 12 Loin d'accepter un partage des tâches entre histoire et sociologie, Bloch (1928, p. 27-29, p. 49) propose plutôt que l'historien assume, et l'enquête dans un cadre limité, et l'interprétation par la recherche des raisons d'un phénomène qui dépasse le cadre local. Chez Bloch, l'histoire comparée n'est pas un domaine séparé, mais un moyen rigoureux de faire apparaître les vrais problèmes. Elle contribue à rapprocher l'histoire et les sciences humaines, assurées par l'analyse critique, des sciences de la nature moins sûres d'elles-mêmes<sup>10</sup>.
- 13 Ce regard jeté sur un moment de l'historiographie peut constituer un repère important pour une démarche didactique qui se préoccupe aussi bien de l'épistémologie comme logique des savoirs en jeu (historiques) que comme rapport entre cette logique et les méthodes et pratiques qui les rendent possibles. Pour l'étude de l'enseignement de l'histoire, dès lors, ce n'est plus seulement la dimension narrative des savoirs en jeu et de leur contrôle qui compte, mais la transposition du rapport entre textes historiques et pratiques de mise en texte.

## 1.2. Concilier épistémologie et pratiques de mise en texte

- 14 L'étude bien documentée des pratiques ordinaires de la classe d'histoire (Lautier, 1997 ; Tutiaux-Guillon, 2008) donne le moyen d'explorer ce qu'il en est de ce rapport dans le fonctionnement normal de la discipline scolaire histoire. Les pratiques de mise en texte sont caractérisées par des procédures de contrôle du récit très empiristes et réalistes (le document dit la vérité du passé), et les textes produits dans la classe ne rendent pas compte des pratiques qui les ont rendus possibles. Pour les élèves, le récit à produire en classe se confond avec le récit des « faits » tels qu'ils se sont déroulés. L'ordre chronologique garantit aux yeux des élèves la vérité des faits. Pour nombre d'entre eux,

la confusion est totale, car ce qui est pertinent est ce qui s'est passé, et non ce qu'on peut en écrire.

- 15 L'importance donnée aux pratiques documentaires contribue à séparer les « faits » rapportés dans les documents, et le récit qu'on peut en faire et qui tend à être une remise en forme d'importance secondaire<sup>11</sup>. La dissociation entre le travail sur documents et la production de la trace écrite est la traduction de cette conception scientifique. Elle fonctionne d'autant mieux qu'elle correspond à l'explication narrative. Elle respecte une structure du type début-milieu-fin : l'organisation des récits en classe d'histoire sur une structure cause-fait-conséquence s'inscrit dans cette logique narrative. Le respect envers les sources et particulièrement les récits de témoins privilégiant leur vécu, n'incite pas à s'affranchir de ce temps orienté. Les pratiques ne mettent pas en cause l'évidence de la narration et de l'explication narrative, ne jouant pas leur rôle de contrôle du récit. Les textes produits sont alors propositionnels<sup>12</sup>, c'est-à-dire dominés par les réponses à un problème qui n'est généralement pas explicité et encore moins mis en jeu. La narrativité comme point d'appui pour faire de l'histoire semble rendre paradoxalement inutile tout contrôle du récit produit. Pour penser les conditions de la sortie de cette impasse, il est nécessaire d'envisager la réduction de cette séparation entre travail documentaire et production de l'explication, autrement dit de considérer les relations entre le récit du passé et le récit de l'enquête. Ce qui n'est possible et légitime qu'en référence avec ce que font les historiens.
- 16 Chez les historiens, l'enquête contrôle le récit sur l'événement ou le phénomène étudié. L'articulation de l'enquête et du récit constitue une préoccupation également très aiguë pour des raisons de légitimité et de spécificité du récit historique par rapport aux autres récits sur le passé. Les débats qui en rendent compte, mais aussi les transformations de l'historiographie qui en découlent constituent de ce fait des points d'appui importants pour nos enjeux didactiques. Le récit historique ne peut se contenter d'effets de réel et d'effets de preuve par des citations, s'il est bien « une recherche où s'approfondit un problème, non des résultats jetés dans une non-écriture » (Jablonka, 2014, p. 249). Jablonka par exemple propose de rapatrier dans le récit de l'historien cette dimension de leur enquête et d'en faire « le récit du raisonnement historique » car c'est la vérité-processus qui est intéressante, « la manière rationnelle, explicable, amendable, dont on a tendu vers un but » (Jablonka, p. 295). Cela a une exigence : « que la recherche de la vérité soit elle-même vraie » rappelait Pérec à la fin des *Choses*. En effet, les historiens peuvent nous donner à lire leurs incertitudes en cernant le vide des traces absentes, ce qui exerce un contrôle sur le texte produit.
- 17 Les pratiques de mises en texte que cela révèle fondent ainsi le récit de l'objet sur ce récit de l'enquête. Boucheron nous donne des études particulièrement éclairantes sur cette façon d'écrire l'histoire. Pour cerner les énigmes du passé, il commente ainsi les interprétations successives d'un tableau de Giorgione, *Les trois philosophes* (Boucheron, 2012) ou les récits et supputations concernant la rencontre plausible de Léonard et Machiavel à Urbino vers 1502 (Boucheron, 2008). Il inscrit donc dans son texte une pratique fondatrice de la recherche historique et fait de sa recherche un travail de négociation parmi des récits possibles en référence aux sources ou en cernant ce que leur absence peut nous dire, ce qui ouvre la possibilité de reconstruire autrement le récit historique. Si ces pratiques sont très éloignées de la tradition scolaire, empêchant toute transposition directe, on peut cependant en tirer des pistes pour la classe.



- 18 La prise en compte d'un récit sur l'enquête menée rend notamment possible une dialectique entre le temps de l'enquête et le temps passé. Réinscrivant ainsi le processus dans les pratiques d'écriture, ce type de récit de recherche vise à « produire des énoncés de vérité, non être des autorités décrétant le vrai » (Jablonka, p. 296). En classe, ce temps de la recherche est le temps scolaire qui spécifie l'expérience de classe par rapport à l'expérience sociale en général. Par analogie avec la pratique des historiens, le décalage entre la temporalité de l'événement raconté et celle de l'enquête sur l'événement permet de réintégrer dans l'analyse les pratiques des élèves, c'est-à-dire leurs incertitudes. Cette prise en compte du jeu d'échelles entre temporalités, et des incertitudes permet ainsi d'éviter une position de surplomb du chercheur sur les pratiques de classe, aboutissant à penser celles-ci dans les termes d'une mise en application, plus ou moins conforme, de règles comme celle régissant la pratique documentaire habituelle.
- 19 Sur cette base, se pose la question de la possibilité même d'explorer didactiquement les conditions effectives de la transposition de ce rapport entre textes et pratiques de mise en texte, inspiré des pratiques de la communauté de référence. L'exemple déjà pris des travaux de Cariou (2004) peut illustrer ce point. Si la question de l'expérimentation apparaît problématique dans sa visée de comparaison avec des classes témoins, en revanche, la construction de situations d'enseignement-apprentissage inhabituelles et guidées par la problématique du contrôle de la pensée analogique, dans une classe ordinaire, nous semble réunir les conditions d'une exploration didactique. On peut rapporter ce dispositif de recherche à ce qu'on appelle, dans notre cadre théorique, des situations forcées (Orange, 2010), dont la logique est de travailler avec des enseignants et des classes ordinaires sur des situations limites. Il s'agit de voir ce que des classes peuvent faire, mais qu'elles ne font pas habituellement, afin de produire des phénomènes intéressants dans la problématique didactique choisie. C'est par le biais de cette méthode que nous proposons maintenant d'exposer une voie d'accès aux conditions de possibilité d'une transposition du rapport historique scientifique entre textes de savoir et pratiques de mise en texte. Elle s'inscrit dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation. Par son origine dans la didactique des sciences de la vie et de la Terre, ce cadre théorique va nous permettre de reprendre à nouveaux frais la question de la différenciation entre didactique de l'histoire et didactique des sciences.

## 2. La problématisation historique : produire des raisons de valider des interprétations

### 2.1. Problématisation : un terme piège

- 20 L'idée de problématisation apparaît au cours des années 1990 dans le monde de l'enseignement de l'histoire comme une troisième voie entre la tradition scolaire de l'étude de documents et l'histoire telle que la pratique les historiens. C'est ce développement massif qu'analyse déjà Fabre (1999) sur un plan plus général, et que l'on voit poindre dans chaque début de chapitre de manuel qui propose une question en guise de « problématique ». Plus récemment, pour la France, l'essor des « tâches complexes » s'inscrit dans ce mouvement de recherche d'une troisième voie qui renouvellerait les pratiques (notamment documentaires). De ce point de vue, la diffusion, par le ministère de l'éducation, de ressources pour l'enseignement secondaire (à partir des nouveaux programmes initiés en 2008) donne à voir les justifications à ce type de développement

que produit l'institution, et par là les arguments acceptables par les enseignants dans la logique de la discipline scolaire<sup>13</sup>. En se rapprochant de l'histoire des historiens, à travers des « "études" bien délimitées », comme le dit la ressource proposée pour la mise en œuvre du programme de seconde<sup>14</sup>, il ne s'agit pas de suivre les « règles de la production de l'histoire dans le cadre de la recherche universitaire » (malgré l'allusion directe à la microhistoire), « il s'agit simplement de donner à la fois de la chair et du sens à la leçon d'histoire ». L'argument est ici pédagogique, au sens très général du terme, et ne dit rien des modalités pour y parvenir.

- 21 Dans la recherche en didactique, l'engouement pour la problématisation, s'il est réel, reste plus contrasté. Il suit en premier lieu l'intérêt suscité au sein du monde enseignant, comme le manifeste la présentation du dossier proposé dans la revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* en 2012, et intitulé *La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie : quels cadres de référence ? Quels fondements ?*
- 22 Malgré la diversité des contextes nationaux, des niveaux d'enseignement étudiés, des méthodologies et des grilles de lectures mobilisées, les coordonnateurs du dossier (Lebrun & Niclot, 2012, p. 3) soulignent l'intérêt de la problématisation, notamment pour donner du sens aux savoirs scolaires et pour favoriser l'apprentissage des élèves.
- 23 Mais ce type d'approche reste prudent, à la suite des travaux didactiques des années 1990 (voir en particulier le dossier du numéro 106 de la *Revue française de pédagogie* en 1994) qui soulignaient la faible capacité de la tradition de la discipline scolaire à accepter de poser des problèmes ouverts aux élèves en classe d'histoire.
- 24 Bugnard (2011) propose de faire un état des lieux de *La problématisation en histoire enseignée* qui, sans être exhaustif, permet de pointer les enjeux centraux de l'idée de problématisation en didactique de l'histoire. En lui-même, cet état des lieux montre que le risque est grand pour les chercheurs d'en rester à l'idée d'une complexité qui est un quasi synonyme de problématisation. Et par là de ne pas chercher à clarifier la notion de problème du point de vue épistémologique. Un des moyens d'échapper à ce risque consisterait, selon les perspectives dominantes que donne à voir le passage en revue que l'auteur propose de sept approches récentes, à distinguer ce qui relève de la logique des savoirs – des raisonnements, donc de la « pensée historique » – et ce qui relève de la pratique d'enquête. Les propositions de Cariou (2004) et de Rey et Staszewski (2004) qu'il expose, sont de ce point de vue les plus intéressantes en ce qu'elles soulignent au contraire l'intrication indépassable des contenus et des pratiques (par exemple dans l'idée de contrôle du raisonnement naturel que constitue l'analogie chez Cariou (2004) : le dispositif proposé se présente en quelque sorte comme une séquence forcée pour faire contrôler l'analogie par les élèves, si l'on fait abstraction de la volonté de comparer la classe en question à une classe témoin). C'est donc au prix d'une prise en charge des relations entre savoirs et pratiques de savoir que les représentations des élèves peuvent devenir autre chose que des croyances à dépasser, et que la magie de « situations-problèmes » suffirait – mais justement, comment ? – à dépasser (Fabre, 1999). En filigrane, le texte de Bugnard pointe donc l'enjeu majeur de la dynamique scientifique que vise à recouvrir la notion de problématisation : le caractère exploratoire de la science comme activité, qui pousse le scientifique à toujours remettre en question son savoir et celui des autres. Derrière ce mystère pointe la question – essentielle dans toute approche didactique de la problématisation parce qu'elle met en jeu les finalités de cet enseignement – de la différenciation entre faire problématiser les élèves, et leur apprendre à problématiser, car comme le dit Bugnard, « encore faut-il développer

l'analyse de situations inconnues, acquérir l'expérience de la problématisation, pour avoir prise sur son destin et celui des sociétés » (Bugnard, 2011, p. 189).

- 25 Face à cette pluralité des approches possibles de la problématisation, et aux risques d'une banalisation de la notion, il nous semble indispensable de fonder toute approche didactique de la problématisation en classe d'histoire sur un cadre théorique solide et instrumenté qui permette de penser ensemble logique des savoirs et des pratiques de référence. C'est ce que propose le cadre de l'apprentissage par problématisation.

## 2.2. Spécificités de la problématisation comme construction de problèmes

- 26 L'article de Le Bourgeois-Viron et Rebiffé (2012) inséré dans le dossier précédemment cité dans les *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, convoque les références épistémologiques de Fabre (notamment Bachelard et le concept d'obstacle épistémologique, et Fabre (1999) lui-même). Cette étude empirique permet de mettre en discussion l'importance de la prise en compte, aux côtés de l'épistémologie, de la dimension des pratiques de mise en texte que nous avons mise en avant précédemment (1.2) et qui caractérise notre cadre théorique (Fabre, 1999, 2009 ; Orange, 2005, 2012 ; Doussot, 2011 ; Vézier, 2013). En limitant la réflexion à une perspective strictement épistémologique – qui se fonde sur un ouvrage épistémologique et historiographique de Prost (1996) – l'article suppose que problématiser revient essentiellement à « prendre du recul avec l'énoncé historique » (Le Bourgeois-Viron & Rebiffé, 2012, p. 37). Dans ce cadre, les auteures envisagent l'utilisation de la notion d'espace problème dans une perspective dominée par la logique des savoirs au détriment de la logique des pratiques. Ainsi, selon elles :

On peut dire qu'en posant la question de savoir si les Francs étaient des barbares, l'enseignante a construit un espace problème. Elle a ouvert une discussion sur la nature des peuples qui ont habité la Gaule, sur l'opposition qui semble simple entre Romains civilisés et Francs barbares et surtout sur une difficulté à penser les contacts. (Le Bourgeois-Viron & Rebiffé, 2012, p. 46)

- 27 Le raccourci consistant à prendre l'action de poser le problème (par l'enseignante) pour la cause effective de la construction d'un espace problème conduit à ignorer l'essentiel du cadre théorique de l'apprentissage par problématisation qui est développé par Fabre et Orange. Dans ce cadre, l'espace problème « se définit par un ensemble de nécessités et de possibilités issues de l'interaction entre contraintes empiriques (les faits) et contraintes théoriques (concepts et modèles) » (Orange, 1997, p. 230) ; son élaboration « correspond à la construction du problème (problématisation) (Fabre & Orange, 1997) ». Ainsi fondée<sup>15</sup>, la problématisation consiste à évaluer la participation des élèves à la construction même du problème, et non à sa simple résolution, puisque le cœur du concept d'obstacle épistémologique (dans le sens de Bachelard) est justement sa robustesse qui induit une résistance au questionnement : il ne suffit pas que le problème soit explicité par l'enseignante pour qu'il pose – c'est-à-dire qu'il fasse – problème pour les élèves, c'est-à-dire qu'il remette en cause leurs représentations. Une analyse comme celle de Le Bourgeois-Viron et Rebiffé (2012) tend à isoler le langage de son contexte – c'est-à-dire le « monde » social dans lequel il fonctionne –, à favoriser le texte au détriment de l'énoncé toujours situé, comme si l'argumentation pouvait exister en soi, sans être contextualisée pour rendre compte de sa capacité à convaincre. Comme le souligne Orange :

la mise en texte de la problématisation ne peut pas être simplement considérée comme une traduction d'une problématisation qui existerait déjà, sous forme implicite, dans la « tête » du chercheur. Le prouve tout le travail de pensée lié à la verbalisation, attesté aussi bien par ce qu'en disent les chercheurs eux-mêmes que par les psycholinguistes de la tradition vygotskienne. La problématisation scientifique est donc nécessairement liée à un travail langagier ; celui-ci n'en est pas qu'un épiphénomène. (Orange, 2005, p. 81)

- 28 En l'oubliant, on risque en particulier de rapporter directement les textes des élèves aux textes des historiens, plutôt que les pratiques langagières des uns et des autres, en relation avec les textes. Dans un des exemples qui constituent la base empirique de l'étude qu'elles proposent, la difficulté pour les élèves à penser les contacts entre Romains et Francs reposerait sur les représentations dominantes : des contacts essentiellement guerriers qui valorisent la vaillance, la liberté et la « barbarie » des Francs, face à une civilisation romaine déclinante ; représentation confrontée à l'idée que ces Francs seraient nos ancêtres, donc impensables en barbares. L'idée qu'un espace-problème s'ouvrirait par la mise en lumière d'une contradiction par l'enseignante (*Les Francs étaient-ils des Barbares ?*) ne questionne pas les mondes dans lesquels les arguments des uns et des autres sont valables, ni le rôle habituel de chacun dans la classe : en rester à la comparaison des textes au lieu de la comparaison des énoncés et des positions énonciatives (Jaubert, 2007 ; Doussot, 2011) réduit la possibilité de prendre en considération les contextes multiples dans lesquels les énoncés prennent sens (ceux des élèves, ceux des manuels et du maître, ceux des historiens repris par le maître).
- 29 La problématisation telle que nous l'envisageons vise à répondre à ces objections afin de faire émerger les conditions de possibilité de la transposition, en classe, des rapports entre textes de savoirs scientifiques et pratiques scientifiques (notamment les pratiques de mise en texte), et d'éviter ainsi le double court-circuit de la transposition directe des textes et/ou celle des pratiques. Dans ce but, nous avons développé au fil des recherches dans différentes disciplines des outils d'analyse qui tentent de traiter les problèmes didactiques évoqués ci-dessus.
- 30 Parmi ces outils, conceptuels, organisationnels et graphiques – dont nous donnons une illustration dans la troisième section de cet article – l'*espace des contraintes* constitue une modélisation de l'espace problème à des fins d'analyse didactique, et donne à voir l'essentiel des catégories en jeu dans l'apprentissage par problématisation. Un tel espace rend d'abord compte du processus de construction de problème comme d'une mise en tension de données et d'idées explicatives (car un problème scientifique vise à construire des explications, pas seulement à rendre compte d'une réalité). Dans le fonctionnement ordinaire de la classe, les élèves cherchent à réduire cette tension en sélectionnant les données qui confirment leurs idées explicatives ; à l'inverse, leur mise en tension peut conduire à questionner la pertinence des explications déjà-là (les représentations des élèves, qui font obstacle), à aller chercher d'autres modèles explicatifs et/ou d'autres données pour poursuivre l'enquête. Un tel processus est alors susceptible de permettre l'exploration des diverses solutions explicatives possibles, et de faire émerger les raisons de choisir l'une plutôt que l'autre : ce sont ces *raisons* qui constituent le savoir scientifique, car elles rendent compte des contraintes (d'où l'appellation d'*espace des contraintes*) visibles dans l'enquête menée et qui expliquent pourquoi il en est ainsi et non autrement. Ce qui s'inscrit dans l'idée que le savoir scientifique est spécifique par son apodicticité<sup>16</sup> : il ne s'agit pas simplement d'un *savoir que*, mais bien de savoir, comme le

dit Koselleck (1997, p. 217) pour l'histoire, « pourquoi les choses se sont justement passées ainsi et pas autrement ».

- 31 A un deuxième niveau ensuite, cette mise en tension n'est compréhensible qu'au sein de ce que nous nommons un registre explicatif : c'est le monde qui donne sens aux modèles explicatifs mobilisés (par exemple, dans le registre explicatif de l'histoire socio-économique on peut faire fonctionner des modèles, tels que l'échange de terre contre une partie de la récolte (tenures), pour expliquer la soumission des paysans du Moyen-âge ; voir sur cet exemple Le Marec, Doussot et Vézier (2009).
- 32 On distingue à travers cette rapide description, et en particulier à travers les catégories de *modèle*, *apodicticité* et *nécessité*, l'influence de la didactique et de l'épistémologie des sciences de la nature, que confirment nos références principales en épistémologie (Bachelard). Il devient donc nécessaire de questionner l'usage de ces catégories lorsqu'il s'agit de l'histoire et de sa didactique : existe-t-il des modèles dans les sciences historiques, et à quelle condition sont-ils mis en jeu sans relever du déterminisme ? Que sont des nécessités qui ne renvoient pas à des lois de la Nature ? La troisième section vise, à travers un exemple d'étude de problématisation historique scolaire, à la fois à montrer la spécificité de la problématisation ainsi entendue, du point de vue de la recherche didactique, et la spécificité de la problématisation historique par rapport à la problématisation dans les sciences de la nature.

### 3. Un exemple sur la Révolution en classe de 4<sup>e</sup>

- 33 La classe en question travaille sur la chute de la monarchie (arrestation de Louis XVI le 10 août 1792) après la stabilisation de la première phase de la Révolution (abolition des privilèges, monarchie constitutionnelle). Dans la séance en jeu, les élèves sont conviés (par groupe) à un travail de synthèse qui consiste à remplir un tableau (voir l'exemple dans l'illustration 1) en s'appuyant sur le chapitre correspondant du manuel<sup>17</sup>. Il s'agit pour eux de répondre à la question : *comment expliquer qu'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à la république ?*

Illustration 1 : un exemple de tableau de travail de groupe (groupe 2)

Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ?	
Liste des explications possibles	Justification : pourquoi ces explications répondent à la question
① Le roi s'enfuit	Le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher.
② Le peuple décide de la mort du roi	Ils sont mécontents de cet abandon.
③ Le peuple découvre son complot avec Louis contre la révolution destinée à rétablir son pouvoir (guerre contre la Prusse et l'Autriche).	Le peuple est en colère contre la trahison du Roi.

- 34 La plupart des groupes s'engagent dans un processus de sens commun pour rendre compte d'un enchaînement d'événements. Processus qui s'inscrit dans un registre explicatif qui associe la recherche de causes et la logique naturelle du temps qui passe et qui soutient la narrativité de l'explication historique.

- 35 La méthodologie de recherche engagée ici repose sur la production d'une situation forcée, c'est-à-dire que le chercheur (qui est aussi l'enseignant en l'occurrence) propose un dispositif destiné à forcer la production de phénomènes didactiques en fonction de ses enjeux scientifiques. En l'espèce, le dispositif de recherche se centre sur l'usage du tableau en vue de faire produire par les élèves des explications susceptibles d'être mises en discussion au sein des groupes puisque chaque élève devait préparer individuellement ses réponses. L'objectif était d'observer les variations entre groupes pour discerner par comparaison les conditions d'un retour critique sur leurs propres explications. Dans le cadre de cet article, nous choisissons de centrer la comparaison sur deux groupes caractéristiques de processus différenciés de problématisation historique scolaire.

### 3.1. Un groupe engage une problématisation dans le registre explicatif dominant

- 36 Voici une illustration (l'extrait des échanges dans un des groupes) de processus qui peuvent s'inscrire dans un registre explicatif chrono-causal ; ici les élèves pensent d'abord que la Terreur est causée par le roi mais contrôle cette idée par la chronologie des événements :

137	S : Attends sinon j'étais en train de penser à autre chose
138	C : Oui vas-y.
139	S Quand est-ce qu'y meurt Louis 16 ?
140	C : Euh c'est le...juillet 1792 je crois....
141	S : elle est où euh, la frise ?
142	So : Non c'est 21 janvier 1793.
143	C : Y meurt quand ?
144	So : Le 21 janvier 1793.
145	C : Et la Terreur ça se finit quand ?
146	S : Comment tu sais
147	C : Et la Terreur ça se finit quand ?
148	S : Ben ça se finit là (montrant sur la frise)
149	C : J'sais pas si c'est ça...J'demande ?... Ah oui je sais je sais où c'est...alors, ...elle se termine le 27 juillet 1794...un an après sa mort. Ben non ça peut pas marcher. Sinon ça aurait été bien : du fait que y avait de la Terreur et ben y avaient peur du roi. Y montraient... Y faisaient comme si ils le respectaient donc si y avait pu de roi et ben y auraient plus peur (inaudible)...

- 37 Le registre explicatif des élèves est explicité dans ce cas (149) par défaut (« *sinon ça aurait été bien... »*) : ce qui se produit avant explique ce qui se passe après. Le modèle de comportement utilisé par les élèves – un roi est susceptible de produire la Terreur – permet la production d'une solution/explication – Louis XVI est responsable de la Terreur donc les Français l'éliminent – qui est mise en tension avec les données chronologiques pour déboucher sur une impossibilité (l'explication est une mauvaise solution). C'est cette

impossibilité qui constitue ici le savoir en jeu pour ces élèves. Plus généralement, cette brève problématisation nous semble correspondre à la mise en œuvre de la méthode historique dans sa version positiviste, pour laquelle il s'agit de procéder à la production du fait historique (la Terreur) par le biais de la critique des sources afin de lutter contre l'anachronisme latent de toute démarche visant à appréhender le passé : en l'espèce, ces élèves critiquent l'anachronisme du roi considéré comme un dictateur sanguinaire en procédant à la vérification critique des dates et des enchaînements.

- 38 On peut modéliser ce processus comme suit : la question initiale que se posent ces élèves (que se passe-t-il pendant la Terreur ?) est mise en relation directe avec une solution (le roi est responsable de la Terreur) qui repose sur l'usage d'un modèle explicatif (face à la terreur, les gens se rebellent) et d'une donnée (un roi est comme un dictateur sanguinaire), mais ce court-circuit question/réponse est confronté volontairement à d'autres données (les dates); confrontation qui oblige à invalider la solution et poursuivre l'enquête.
- 39 La représentation de cette modélisation sous forme de tableau de l'espace des contraintes permet de mieux penser ce processus de mise en tension comme une série d'allers-retours entre les deux premières lignes.

Tableau 2 : l'espace des contraintes du premier groupe

Registre des données	Un roi est un dictateur sanguinaire	La Terreur est un élément de la période	Le roi est exécuté		La Terreur se termine un an après la mort du roi	
Registre des modèles et des nécessités	Soumis à la terreur, le peuple peut se révolter			Il faut que la Terreur se produise avant la mort du roi		Impossibilité de l'explication par la Terreur
Registre explicatif	Registre de causalité chronologique					

- 40 Dans cette modélisation didactique, les *données* peuvent provenir aussi bien du manuel que des savoirs antérieurs ; le *registre des modèles et des nécessités* rend compte des modèles de comportement, mais aussi des nécessités et des impossibilités qui émergent au cours du processus ; le *registre explicatif* est le monde mental qui donne du sens aux modèles et à leur mise en application sur les données (Orange, 1997, p. 232).

### 3.2. Un groupe explore les limites du registre explicatif chrono-causal

- 41 Dans le registre explicatif chrono-causal, un problème apparaît de manière plus ou moins explicite dans les échanges de plusieurs groupes de la classe. La forme habituelle de l'explication est mise en défaut du fait de l'existence de plusieurs événements antérieurs successifs et candidats à l'explication, que les élèves formulent dans le cours de la recherche : le roi a fui en juin 1791, donc les Révolutionnaires sont mécontents ; le roi déclare la guerre à l'Autriche et la Prusse dans le but de faire perdre la France en avril 1792, donc il trahit ; le chef des armées ennemies menace officiellement (publication du *manifeste de Brunswick* en juillet 1792) Paris d'écrasement si le roi est menacé par les

Révolutionnaires, donc les Parisiens réagissent. Chacun de ces événements suffirait à expliquer la révolte, alors pourquoi attendent-ils le 10 août 1792 ?

- 42 Face à cette difficulté liée au fonctionnement normal de leur registre – un événement déclenche un autre événement – des groupes trouvent des ressources dans d'autres modèles du registre explicatif : pour certains, le dernier événement en date est « la goutte d'eau qui fait déborder le vase », les événements peuvent donc s'accumuler, ce qui repose sur une dimension supplémentaire du temps, celle de la durée (le temps comme acteur du passé). Mais par le recours au modèle de « la goutte d'eau », la tension est esquivée : il permet de réduire la mise en tension provoquée par la multiplicité des explications possibles et successives et de produire un texte explicatif, mais sans qu'il fasse état des raisons de sa validité par rapport aux autres possibilités.
- 43 Dans un groupe, cependant, la difficulté de la multiplicité et de la succession des candidats à l'explication conduit à une mise en tension entre données et modèles qui sort de la recherche de causalités (directes ou cumulées dans la durée) au profit de la description des possibles mais non advenues des acteurs de l'événement, c'est-à-dire la description de leurs incertitudes. On peut représenter ce processus dans l'espace des contraintes suivant.

Tableau 3 : l'espace des contraintes du deuxième groupe

Registre des données	Le roi a fui	Le peuple arrête le roi		Le roi trahit (déclaration de guerre)	Plusieurs événements peuvent expliquer	Publication du Manifeste de Brunswick	
Registre des modèles et des nécessités	Modèle : fuir est signe d'actes répréhensibles		Nécessité que le peuple sache que le roi a fait quelque chose de répréhensible	Modèle : une trahison produit des réactions	Nécessité que la dernière action soit décisive		Nécessité que la fuite soit interprétée comme une trahison
Registre explicatif	Causalité chronologique					Temporalités multiples et incertitudes	

- 44 Construit selon les mêmes principes que le précédent, cet espace de contraintes modélise la mise en tension des données et des modèles au cours des échanges de ce groupe (environ 20 minutes de discussion). Il est donc construit par une sélection d'énoncés et leur classification (dans les trois lignes du tableau). En outre, l'inscription de gauche à droite respecte l'ordre chronologique des mises en tension dans les échanges. Dans ce processus de modélisation, des éléments des corpus sont bien entendu laissés de côté : par exemple, on ne voit pas le jeu entre un des élèves qui parle d'emblée de trahison, et la résistance des deux autres à cette idée (pour eux, un roi ne trahit pas son pays), c'est-à-dire qu'on ne voit pas comment les éléments du champ des explications possibles sont introduits, ni les rôles distincts joués par chacun des trois élèves (deux sont considérés scolairement comme « bons » élèves, le troisième « moyen » ; parmi les deux « bons », l'un se conforme aux attentes du professeur, l'autre se pose en rebelle) : l'un des élèves sait d'emblée expliquer la trahison du roi envers la Révolution (c'est-à-dire le texte auquel le groupe aboutit), mais il ne convainc pas ses camarades au début. Mais l'espace des contraintes modélise la mise en tension, qui renvoie dans le cours de la pratique réelle à des activités variées qui relèvent de l'enquête et de l'écriture du groupe, mais aussi d'une négociation entre des prises de positions variées : de ce fait, il peut constituer



une base pour interroger, en retour, les conditions de possibilité de ces pratiques *sachant* qu'elles permettent une problématisation.

- 45 Enfin, et contrairement à la précédente (tableau 2), cette modélisation rend compte d'un changement de registre explicatif, représenté par une coupure à l'intérieur même du tableau représentant l'espace des contraintes (pointillés verticaux dans le tableau 3). L'apprentissage en jeu dans ce groupe est donc différent du premier cas. Il ne consiste pas seulement à trouver des raisons qui rendent compte d'une solution explicative (ou de son impossibilité), mais également à identifier d'autres types de modèles explicatifs performants (un événement peut être interprété différemment à des moments différents : les représentations des acteurs sont à prendre en compte pour expliquer leurs actions).
- 46 La comparaison entre les deux espaces de contraintes présentés donne à voir un certain nombre de caractéristiques de cette modélisation pour la didactique de l'histoire qui peuvent être intéressantes pour spécifier la problématisation historique scolaire.

### 3.3. Incertitude (des révolutionnaires, de l'explication historique) vs déterminisme des modèles ?

- 47 On peut proposer une relecture de cette seconde modélisation (tableau 3) de la mise en tension entre données et modèles, pour insister sur les moments charnières, afin de voir comment elle se spécifie à l'histoire. Les deux modèles de la première partie (sous le registre de la causalité chronologique) rendent compte de comportements humains possibles. Leur mise en relation avec certaines données produit des nécessités qui contraignent les trois élèves dans leurs choix de récits explicatifs en délimitant le champ des possibles :
- *le roi fuit ; le roi se fait arrêter* : ces données s'expliquent, pour les élèves, par l'usage d'un modèle de comportement qui dit qu'on ne fuit pas par hasard, mais parce qu'on a quelque chose à se reprocher, et que les Révolutionnaires l'apprennent. Ce modèle est celui d'un comportement humain censé fonctionner aujourd'hui comme hier. Il conduit, par sa mise en œuvre dans le registre chrono-causal, à la nécessité pour les Révolutionnaires de penser la fuite comme le signe d'une faute grave nécessaire : *il faut* qu'il ait faute grave et que cela soit su pour qu'il soit exécuté.
  - *plusieurs événements peuvent expliquer l'arrestation* : l'accumulation des événements explicatifs possibles (le récit de la fuite et le récit de la déclaration de guerre visant la défaite de la France), dans le registre explicatif identifié, est mise en relation avec le modèle d'une réaction du peuple à une trahison de son souverain (il ne se laisse pas faire), ce qui conduit à la nécessité d'envisager le dernier événement comme déclencheur (ce qui a à voir avec la « goutte d'eau »).
- 48 Ces modèles de comportements humains sont mis en œuvre ici dans un registre de causalité chronologique qui permet de trancher en cas de difficulté, en se rattachant à un ordre naturel donc incontestable selon lequel rien de ce qui suit ne peut expliquer ce qui précède, comme dans le tableau 2.
- 49 Dans la seconde partie du tableau (sous le registre des temporalités multiples et de l'incertitude des acteurs), la mise en jeu du dernier événement en date (« publication du Manifeste de Brunswick ») découle de la nécessité précédemment mise en lumière. Cette donnée concernant la diffusion d'une menace, active à nouveau la nécessité pour le

peuple de *savoir* que le roi a trahi. Cependant, c'est le retour à la nature de cette donnée qui différencie ce groupe de l'autre : l'événement en question n'est pas un acte du roi, mais une action qui *rend public* le soutien, envers le roi, des ennemis de la France ; c'est un événement qui offre un *point de vue nouveau* pour les Révolutionnaires sur les événements précédents. La fuite et la déclaration de guerre deviennent à ce moment-là, à leurs yeux, des trahisons. Voici comment les élèves de ce groupe l'expriment :

121	A : ouais mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple il croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
122	Jo : et en fait il...
123	A : ... on s'aperçoit, parce que le... le chef des autrichiens il dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.
124	Jo : OK, ouais. En fait il se rend compte que c'est une magouille, quoi.

- 50 Ce renversement, du point de vue des Révolutionnaires, en est un aussi pour les élèves sur le plan didactique. Il met entre parenthèses la chronologie des *actions* pour se pencher sur celle des *interprétations* des acteurs du passé. Le champ des possibles se modifie et s'élargit, ce n'est plus seulement celui des déterminations plus ou moins atemporelles (les modèles de la première partie du *tableau 2*), mais cela devient aussi le champ de ce qui est *pensable* par les Révolutionnaires (selon la compréhension et l'information qu'ils ont des événements qu'ils observent, mais aussi leurs représentations : c'est la mise en relation de l'absence de réaction du peuple attendue après la fuite, et de sa réaction après le Manifeste de Brunswick qui permet de reconstruire sa représentation du roi). Avec ce second registre émerge *l'incertitude* qui caractérise toute pratique sociale et que l'historien, s'il n'y prête pas attention, tend à ignorer, parce qu'il vient après et qu'il connaît la suite de l'histoire : les modèles de comportement utilisés par les élèves deviennent dépendants de la situation des acteurs, et de l'interprétation qu'ils en font. A la linéarité des enchaînements d'actions succède l'entremêlement des temporalités des actions et des représentations.

## 4. Discussion

- 51 L'étude de cas présentée s'inscrit d'emblée dans une démarche comparatiste puisque la modélisation en espace de contraintes a été d'abord proposée pour des cas de problématisation fonctionnelle en sciences de la vie et de la Terre. On peut identifier deux enseignements possibles qui développent et précisent les propositions développées au début du texte.
- 52 Dans la première partie du *tableau 3* (et dans le premier cas : *tableau 2*), la mise en relation des données et des modèles permet l'identification de déterminations qui suffisent à produire un récit contrôlé du point de vue chronologique. En effet, les modèles en sciences sociales (histoire, anthropologie, sociologie) ne jouent pas le même rôle que les modèles dans les sciences de la nature (sur des problèmes fonctionnels) : les modèles de comportement sont toujours des modèles possibles, dont l'actualisation est conjecturale selon la situation étudiée (par exemple, une trahison *peut* produire des réactions). De ce

fait, les raisons identifiées en histoire sont toujours indexées aux données sur la situation (qui est intéressante en histoire *parce que* singulière).

- 53 Comme le montre Berthelot (1991), cette différenciation entre sciences de la nature (et son modèle causaliste et déductif) et sciences sociales est déjà au cœur des questionnements épistémologiques de Max Weber au début du XX<sup>e</sup> siècle : « Comment une explication causale d'un fait singulier est-elle possible en général ? – étant donné que même la description du plus petit fragment de la réalité ne peut jamais être pensée de manière exhaustive ? » (Weber, 1965, p. 162). Selon Berthelot :

Il en concluait que les lois jouent un rôle radicalement différent dans les sciences de la nature et dans les sciences du monde social ; de fin de l'entreprise de connaissance, elles passent au statut de simple moyen, aidant à la construction des « connexions causales concrètes » constitutives d'une individualité historique isolée par le savant à titre d'objet pour la valeur et la signification culturelles qu'il lui reconnaît. (Berthelot, 1991, p. 49)

- 54 Les modèles et les nécessités sont dans notre cas des instruments au service d'un re-questionnement des données, comme on l'a vu pour le basculement spécifique de ce groupe. Les nécessités dégagées permettent aux trois élèves de revenir sur la donnée « le roi a fui » qui est déjà une interprétation : la donnée serait plutôt que « le roi quitte Paris officieusement », car les Révolutionnaires ne savent pas (suffisamment pour agir politiquement) qu'il s'agit d'une fuite vers l'étranger et d'une trahison. Dans la série de mises en tensions que propose cet espace de contraintes, celle qui semble déterminante – qui *fait événement* par rapport à ce qui se produit dans les autres groupes – est celle qui envisage les actions du passé comme dépendantes des interprétations des acteurs.
- 55 On pourrait donc interpréter les pointillés du tableau et le changement de registre comme le passage à une problématisation spécifiquement historique, qui abandonne la recherche de lois sociales (par imitation des sciences de la nature<sup>18</sup>), pour la prise en charge des représentations des acteurs. Le champ des possibles en histoire est non seulement celui du faisable, mais aussi celui du pensable pour les acteurs. Cependant, il est nécessaire de rapporter ces interprétations comparatistes avec la didactique des sciences au cas développé ici. Il s'inscrit en effet dans un problème historique de changement (la chute de la monarchie), mais il existe aussi des problèmes historiques fonctionnels qui mettent en question une opposition trop radicale entre les deux domaines de connaissance du monde (social, naturel), que la référence à M. Weber pourrait renforcer. Ainsi, le cas de l'analyse du fonctionnement de la société féodale (Le Marec et al., 2009) montre que le processus analogique en jeu (entre société salariale actuelle et société d'ordre du Moyen-âge) a à voir avec des principes proches de ceux identifiés, par exemple, en didactique de la géologie (Orange-Ravachol, 2012a) tels que l'actualisme.
- 56 On pourrait également pousser l'interprétation de cette étude de cas à un second niveau, en s'appuyant sur cette spécificité des sciences sociales pour re-questionner la démarche didactique, elle-même science sociale. Nous avons identifié dans notre modélisation du second groupe un *événement didactique* marquant, représenté par les pointillés dans le tableau, et interprété comme un changement de registre explicatif pour les élèves. Cette notion d'événement didactique pourrait rendre compte de l'historicisation de l'espace de contraintes que recouvre l'idée de *passage* d'un registre à un autre pour appréhender ses conditions socio-historiques et épistémologiques de possibilité. Pour modéliser ce qui se produit dans le passage ainsi identifié dans l'espace de contraintes, il faut envisager l'

*événement de problématisation* comme modélisation propre aux sciences historiques : un événement suppose non pas une importance définie par les acteurs ou une importance définie par les historiens, mais une *rupture d'intelligibilité pour les deux*<sup>19</sup>. La reprise du deuxième groupe d'élèves permet de l'illustrer.

- 57 Dans le cas du deuxième groupe d'élèves, il y a rupture d'intelligibilité pour les élèves sur le plan de la mise en œuvre habituelle de la causalité chronologique, et simultanément rupture d'intelligibilité pour les Révolutionnaires (il n'est pas envisageable de penser le roi comme traître à son peuple). On voit cette double rupture à l'œuvre à propos de leur représentation du roi dans la formulation des élèves qui distinguent la France de la Révolution pour penser les actes du roi, comme les Révolutionnaires à l'époque :

139	J : Moi je dirais plutôt, euh, attends,... le peuple découvre un complot de Louis XVI contre la France, euh, avec l'aide de ...
140	A : c'est pas contre la France qu'il en a, c'est juste arrêter de perdre son pouvoir
141	J : contre la Révolution !
142	A : contre la Révolution, destiné à rétablir son pouvoir...destiné à rétablir son pouvoir.

- 58 L'événement de problématisation apparaît alors comme un outil conceptuel complémentaire de l'espace des contraintes. Il permet d'adjoindre une dimension socio-historique à la dimension d'abord épistémologique de l'espace des contraintes. Les trois événements candidats à l'explication sont aussi trois récits-réponses à la question du professeur, mais la problématisation ne commence, en histoire, que quand il s'agit non plus de proposer un récit cohérent, mais de négocier parmi les récits possibles. Le didacticien identifie un événement de problématisation historique lorsqu'il reconnaît qu'une explication fait événement par rapport aux représentations des élèves : ici, lorsque leur registre explicatif chrono-causal est remis en question et les oblige à revenir sur leur récit initial.
- 59 L'événement de problématisation a lieu à condition, simultanément, qu'aucun récit ne l'emporte sur un autre et qu'aucun élève ne l'emporte sur un autre sans s'appuyer sur la différenciation entre données et modèles.

## 5. Conclusion

- 60 L'idée de problématisation constitue une entrée riche pour questionner les recherches en didactique de l'histoire. Elle permet d'abord de s'affranchir de la dichotomie entre pensée historienne et activités de classe pour, au contraire, explorer les rapports que ces deux dimensions entretiennent selon les dispositifs et les savoirs en jeu. Dans une telle perspective, la problématisation pensée comme construction de problème disciplinaire, inspirée de travaux menés en didactique des sciences de la vie et de la Terre, a conduit à des travaux de recherche qui méritent d'être poursuivis et étendus. L'exemple présenté ici ouvre des pistes d'analyse mais aussi de questionnements sur l'articulation possible des deux récits en jeu dans le travail historique scolaire problématisé, le récit de l'événement ou du phénomène passé, et le récit de l'enquête menée. Il invite donc à poursuivre la recherche pour ne pas réduire l'idée de problématisation à une visée

pragmatique, mais plutôt pour élucider le cadre théorique qu'elle sous-tend dans nos recherches.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bensa, A., & Fassin, E. (2002). *Les sciences sociales face à l'événement*. Terrain, 38, 5-20.
- Berthelot, J.-M. (1991). *La construction de la sociologie*. Paris : PUF.
- Bloch, M. (1928). Pour une histoire comparée des sociétés européennes. *Revue de synthèse historique*, (46), 15-50.
- Boucheron, P. (2008). *Léonard et Machiavel*. Lagrasse : Éditions Verdier.
- Boucheron, P. (2012). *L'entretemps : conversations sur l'histoire*. Verdier.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bugnard, P.-P. (2011). La problématisation en histoire enseignée. *Le cartable de Clio*, 11, 189-203.
- Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves* (Thèses à la carte). Lille : ANRT.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs* (Vol. 2). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 85-104.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Université Laval.
- Fabre, M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Gagnon, M. (2011). Vers une heuristique des relations systémiques entre pensée historique et pensée critique. In *Enseigner et apprendre l'histoire* (Presses de l'université de Laval, p. 429-456). Laval.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école, modes de pensée et regard sur le monde*. ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.
- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine : manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Seuil.

- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur, Belgique : Érasme.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 67-77.
- Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Armand Colin.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, (53), 61-68.
- Lautier, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. *Pistes didactiques et chemins d'historiens*. Textes offerts à Henri Moniot. Paris. L'Harmattan, 357-380.
- Laville, C. (2011). Pas si pionnier que ça ! In *Enseigner et apprendre l'histoire* (pp. 37-40) Québec : Université de Laval.
- Le Bourgeois-Viron, R., & Rebiffé, C. (2012). Problématiser en classe d'histoire à l'école élémentaire : deux exemples de situations scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 35-49.
- Le Marec, Y., Doussot, S., & Vezier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, 3(3), 7-27.
- Lebrun, J., & Niclot, D. (2012). La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie : quels cadres de référence, quels fondements ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 3-4.
- Moniot, H. (1987). La didactique de l'histoire : quel profil ? *Bulletin de liaison des Professeurs. CRDP de Paris*, 117-122.
- Moniot, H. (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. In A. Terrisse, *Didactique des disciplines : les références au savoir* (pp. 65-75). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Moniot, H. (2005). Préface. In M. Hassan Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : Harmattan.
- Orange, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie. Quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : PUF.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation dans les sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-93.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation. HS(2)*, 73-85.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Orange-Ravachol, D. (2012a). *Didactique des SVT, Entre phénomènes et événements*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Orange-Ravachol, D. (2012b). Dynamisme et impasses de la problématisation : le cas du problème du « trou » entre les plaques chez des élèves de première scientifique. Communication présentée à 9<sup>e</sup> colloque international du réseau *probléma*, Granville.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil.

Revel, J. (2001). Retour sur l'événement : un itinéraire historiographique. In J.-L. Fabiani *Le goût de l'enquête : pour Jean-Claude Passeron* (pp. 95-118). Paris : L'harmattan.

Rey, B., & Staszewski, M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles : De Boeck.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique* (Vol. 1). Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3 : le temps raconté* (Vol. 3). Paris : Seuil.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In *Compétences et contenus. Les curriculum en question* (pp. 117-146). Bruxelles : De Boeck.

Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, (16), 11-28.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past* (Vol. 1-1). Philadelphia: Temple University Press.

## NOTES

1. Centre de recherche en éducation de Nantes. Séminaire animé par Michel Fabre en philosophie de l'éducation, et Chiristian Orange en didactique des Sciences et vie de la Terre.
2. En Belgique, Jadouille ancre sa proposition de didactique de l'enquête dans ce type de double référence (Jadouille, 2015). Pour la Suisse, cf. Heimberg (2002).
3. Conception de la rupture radicale selon la lecture de Lautier, là où Bachelard la conçoit comme une dialectique entre rupture et continuité.
4. Lautier identifie chez des élèves des modalités propres aux mécanismes explicatifs de la pensée naturelle : « le recours à une cause unique, la recherche de responsables, une certaine décontextualisation par des explications quotidiennes, banalisées » (Lautier, 1994, p. 70).
5. Le développement qui suit est inspiré par (Gagnon, Mathieu, 2011).
6. « L'histoire n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants et construits par des historiens, ni lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des Compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé », Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs du Québec (MELS), L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire, 2003
7. Gagnon questionne la nature des liens entre pensée historique et pensée critique, considérant qu'ils ne sont pas suffisamment explicités dans les travaux alors même qu'il pourrait être utile d'inciter les élèves à mobiliser des composantes de ces deux types de pensée. Pour Gagnon (2011, p. 435), la pensée critique est définie comme une compétence transversale et se présente comme une pratique évaluative, en situation, mobilisant et combinant différentes ressources dans le but de déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire.
8. Voir également le site [www.penseehistorique.ca](http://www.penseehistorique.ca).

9. « L'index des notions a été utilisé comme un instrument psychologique au service de processus cognitifs que nous avons souhaité développer chez les élèves puisqu'il combine la liste et le tableau à double entrée. Les écrits du cours, l'index de la séquence et la première copie de l'évaluation aboutissent à la réécriture finale (...). Ces écrits portent les traces linguistiques de l'activité intellectuelle des élèves. Ils jouent un rôle de médiation entre l'élève et sa propre activité cognitive et langagière car leurs reformulations et leurs manipulations successives favorisent la réflexivité de l'élève sur son activité d'écriture » (Cariou, 2003, pp. 252-253).
10. Dans le contexte du début du XX<sup>e</sup> siècle. Cf. conférence Marc Bloch, 1986, B. Geremek, <http://cmb.ehess.fr/49>.
11. D'où la qualification par Tutiaux-Guillon (2008) de « paradigme pédagogique positiviste » pour désigner le fonctionnement de la discipline scolaire.
12. Au sens de Delbos et Jorion (1984).
13. Autrement dit, la manière dont ces arguments s'insèrent dans le paradigme pédagogique positiviste décrit par Tutiaux-Guillon (2008) : la référence à l'histoire scientifique y est valorisée, mais dans un sens très instrumental, à la fois réaliste et propositionnel.
14. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/76/1/LyceegT\\_Ressources\\_HGEC\\_2\\_Hist\\_01\\_Demarches\\_hist\\_148761.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/76/1/LyceegT_Ressources_HGEC_2_Hist_01_Demarches_hist_148761.pdf)
15. Sur cette base, la question a été largement explorée dans Doussot (2011, Chapitres 10-11) pour l'histoire.
16. « Une connaissance est apodictique lorsqu'elle présente un certain caractère de nécessité, dans le cadre théorique ou intellectuel où l'on se situe » (Orange, 1997, p. 229). Apodictique s'oppose à assertorique : une proposition qui dit ce qu'il en est.
17. Le corpus est constitué des tableaux remplis par les groupes, et des enregistrements audio des échanges entre élèves dans quatre de ces groupes. Il a été en partie analysé dans (Doussot, 2010).
18. Même s'il conviendrait de nuancer cela, notamment lorsqu'on se penche sur le cas de la géologie, à la fois fonctionnelle (susceptible d'expérimentations) et historique (voir sur ce point Orange-Ravachol, 2012a).
19. Voir sur ce point Revel (2001) et Bensa et Fassin (2002). La notion d'événement de problématisation a été proposée par Orange-Ravachol (2012b).
- 

## RÉSUMÉS

La recherche en didactique de l'histoire s'est développée en questionnant sa spécificité disciplinaire par différence avec la didactique des sciences. La perspective de l'apprentissage de la « pensée historienne » le manifeste par un rapport approfondi à l'épistémologie, aussi bien pour penser les conditions de la conciliation des finalités critiques et civiques de son enseignement, que pour spécifier le rapport scientifique au monde social. Pourtant, cet apport de l'épistémologie n'est pas suffisant pour penser la didactique comme science sociale qui prend en compte les situations d'étude des classes par rapport aux situations de travail des historiens. Pour y parvenir pleinement, un rapprochement avec la didactique des sciences peut, paradoxalement, être fécond. C'est ce que nous proposons avec le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation pour mieux fonder ensuite une différenciation entre ces deux didactiques disciplinaires. L'analyse se déploie à travers une étude en classe de quatrième



sur la Révolution française. Les processus de problématisation historique montrent que les modèles n'y jouent pas le même rôle que dans les sciences.

Researches in history education has developed partly by comparison with science education. Learning historical thinking has thus been an epistemological way to figure out how to handle critical and civic aims of history teaching, and what is history's specific relation to the social world. However this epistemological approach is not enough to allow history education as a social science to relate classroom study of the past to historians. Going back to science education can paradoxically be helpful in that matter. This is what we try to show in this paper through the learning by problematization theoretical frame to better distinguish science and history education. In that respect we focus on a study in secondary school about the French Revolution where historical problematization processes display the specific role of templates.

## INDEX

**Mots-clés** : épistémologie, problématisation, pensée historique, modèle, modélisation

**Keywords** : epistemology, problematization, historical thinking, template, modeling

## AUTEURS

**SYLVAIN DOUSSOT**

ESPE, Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)

**ANNE VÉZIER**

ESPE, Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)