



**HAL**  
open science

## L'histoire, entre enseignement et recherche

Bénédicte Girault, Etienne Anheim

► **To cite this version:**

Bénédicte Girault, Etienne Anheim. L'histoire, entre enseignement et recherche. Annales. Histoire, Sciences sociales, 2015. hal-03453813

**HAL Id: hal-03453813**

**<https://hal.science/hal-03453813v1>**

Submitted on 28 Nov 2021

**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'HISTOIRE, ENTRE ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE

[Étienne Anheim](#), [Bénédicte Girault](#)

Éditions de l'EHESS | « [Annales. Histoire, Sciences Sociales](#) »

2015/1 70e année | pages 141 à 149

ISSN 0395-2649

ISBN 9782713224638

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-Annales-2015-1-page-141.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Éditions de l'EHESS.

© Éditions de l'EHESS. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# L'histoire, entre enseignement et recherche

*Étienne Anheim et Bénédicte Girault*

**Les liens entre l'enseignement de l'histoire** au collège et au lycée et la recherche historique telle qu'elle se mène dans les laboratoires des universités, des écoles et du CNRS semblent souvent ténus. Quand ces liens sont évoqués, ils sont aisément réduits à la question de la mise à jour des programmes scolaires, à l'invocation, souvent non dénuée d'arrière-pensées politiques, de l'unité d'un corps enseignant pourtant traversé par les différences et les inégalités ou, au contraire, à la dénonciation d'un objectif idéaliste, voire démagogique et dénué de sens. Il peut paraître singulier de consacrer à cette question un dossier dans le cadre d'une revue scientifique internationale<sup>1</sup>. Ce choix a été l'occasion d'un débat contradictoire au sein du comité de rédaction des *Annales*, d'autant que ce dossier revêt un caractère particulier, puisqu'il s'appuie sur des expériences de terrain et donne la parole principalement à des acteurs de l'enseignement secondaire ou de la formation des enseignants, plutôt qu'à des chercheurs en sciences sociales spécialisés dans l'étude de ces objets.

Ce qui relève à certains égards d'une forme d'intervention s'explique cependant par une transformation majeure dont l'université française est actuellement le théâtre et qui devrait concerner l'ensemble des acteurs de la chaîne de production et de transmission du savoir historique, dans les collèges et les lycées aussi bien que dans l'enseignement supérieur. Depuis 2009 s'est en effet déroulé un nouvel épisode de la réforme de la formation des enseignants, qui s'est achevé en 2013 avec la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

1 - Ce dossier prolonge un débat intitulé « Les *Annales* et l'enseignement », organisé par la revue aux Rendez-vous de l'histoire de Blois, le 12 octobre 2013.

Il s'inscrit dans un mouvement de plus longue durée, qui remonte au moins à la fin des années 1980, c'est-à-dire à la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et à leur intégration progressive dans le paysage et les institutions de l'enseignement supérieur français, au cours des années 1990 et 2000. Parce que les universitaires sont institutionnellement mis en demeure de prendre position, jamais la question de leur positionnement dans la formation des enseignants ne s'est posée avec une telle acuité.

Une nouvelle fois, mais dans un contexte spécifique d'austérité qui n'a pas été sans influencer certains choix dont l'inspiration a été plus comptable qu'intellectuelle, la question de l'équilibre entre compétences disciplinaires et compétences pédagogiques dans la formation et le métier d'enseignant en histoire est revenue sur le devant de la scène, accompagnée des simplifications inhérentes à cette opposition réductrice. La réforme alimente un débat public entamé depuis la fin des années 1970, portant sur les méthodes mais surtout sur les programmes scolaires de l'enseignement secondaire en général. Ce débat prend souvent, dans le domaine de l'histoire, un tour passionné et vient régulièrement agiter non seulement les professionnels, mais aussi le personnel politique, les médias et toute une série d'acteurs collectifs, associations ou sociétés savantes diverses. On voit parfois dans cette situation une spécificité française du rapport de l'école – et plus largement de la société – à l'histoire, comme passé et comme discipline.

Le problème se pose pourtant dans bien d'autres pays en des termes souvent comparables, comme le montrent les débats de la dernière décennie, de l'Italie jusqu'à l'Inde, ou les contributions sur l'Allemagne, l'Angleterre et les Pays-Bas réunies en 2013 dans le dossier de la revue *Le Débat* sur l'enseignement de l'histoire<sup>2</sup>. Cette conscience de la dimension internationale du problème est d'autant plus forte que la mobilité nouvelle, depuis deux décennies, des élèves, des étudiants et des enseignants, en particulier au sein de l'Union européenne, a conduit à une meilleure connaissance réciproque des systèmes éducatifs. Si les politiques éducatives restent nationales, ce dossier en témoigne, leur horizon est international, aussi bien par la nature des débats sous-jacents, politiques et épistémologiques, que par les effets du cadre européen sur les structures, dans le secondaire comme dans le supérieur. Le processus dit « de Bologne », qui a déjà conduit à l'introduction en France de la réforme de l'enseignement supérieur dite « LMD » au début des années 2000 (licence/master/doctorat), est aussi l'un des principaux facteurs à l'origine de ce qu'on a appelé à partir de 2010 la « mastérisation » des concours de la fonction publique enseignante dans le secondaire, soit l'intégration du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Capes) dans le cadre d'un diplôme universitaire de niveau bac +5.

Or, si les débats au sein des universitaires se sont focalisés, pour s'en féliciter ou le déplorer, sur l'éventuelle modification que cette réforme pourrait faire subir au système de recrutement français par concours national, dont la suppression pourrait être une conséquence d'un alignement complet sur des pratiques européennes de recrutement très différentes, un déplacement majeur n'a pas été

suffisamment remarqué. En effet, en rupture avec la tradition française de formation des enseignants, dont une partie a toujours, depuis le début de la III<sup>e</sup> République, été assurée dans des écoles spécialisées, comme les écoles normales, ou sous la responsabilité de l'employeur, le ministère de l'Éducation nationale, souvent représenté par ses échelons intermédiaires, le rectorat et l'inspection académique (avec par exemple les centres pédagogiques régionaux), la responsabilité de former les futurs enseignants, non seulement aux aspects disciplinaires, mais aussi à l'exercice concret de leur métier, se trouve désormais placée en théorie au cœur du monde universitaire. C'est à ce titre que cette évolution concerne directement celles et ceux qui sont à la fois enseignants et chercheurs. Si l'université est la scène sur laquelle se déroule dorénavant l'intégralité de la formation du professeur d'histoire, l'enjeu fondamental est de savoir dans quelle mesure, de quelle façon et dans quelle perspective les historiens universitaires – mais l'observation vaut pour les chercheurs de toutes les disciplines liées à des matières scolaires – voudront y jouer un rôle. Il faudra aussi voir s'ils le pourront, car l'intégration universitaire des IUFM avait déjà été très superficielle et avait conduit à la constitution d'entités souvent fermées sur elles-mêmes, du point de vue du fonctionnement comme de celui de la recherche.

Rien pourtant n'oblige, parce que des institutions séparées comme les écoles normales, les centres pédagogiques régionaux puis les IUFM existaient auparavant, à considérer que les nouvelles ESPE doivent nécessairement être isolées des départements et laboratoires de recherche disciplinaires des universités, ou que doit être reconduit l'ancien partage des tâches qui divisait le travail entre des spécialistes disciplinaires, comme le sont les historiens, intervenant dans la formation aux savoirs, et des spécialistes de didactique ou des enseignants-formateurs du secondaire, prenant en charge la formation aux savoir-faire. Cette répartition présuppose que le chercheur n'a rien de spécifique à apporter dans le domaine de la pratique de l'enseignement des savoirs qu'il élabore. Face à une approche très transversale qui est souvent celle des sciences de l'éducation, discipline qui s'est institutionnalisée à la faveur de la division traditionnelle entre savoir et savoir-faire, des chercheurs et chercheuses posent depuis plusieurs années la question de ce que pourrait être une didactique ancrée dans la discipline et puisant en elle les ressources théoriques aussi bien que pratiques pour irriguer l'enseignement de l'histoire. C'est cette même question qui est à l'origine de notre réflexion.

Sa prise au sérieux nous semble d'autant plus importante que ces débats et ces évolutions institutionnelles ont un effet sur la discipline, telle qu'elle est pratiquée dans la recherche et l'enseignement supérieur, même si cet effet est souvent peu visible. Car le lien avec l'enseignement secondaire n'est pas seulement vertical et descendant, de la discipline scientifique vers sa diffusion scolaire. Les mutations à l'œuvre dans l'enseignement secondaire ne modifient pas seulement, souvent de façon problématique, les conditions concrètes d'entrée dans la carrière puis d'exercice du métier de professeur d'histoire, et les conditions de transmission du savoir historique au sein du corps social. Elles affectent également, bien plus qu'on ne pourrait l'imaginer, les historiens eux-mêmes. Le monde universitaire a été profondément fragilisé par la coupure instaurée entre les masters « recherche » et les masters « métiers de l'enseignement ». Alors qu'auparavant beaucoup de futurs

enseignants avaient une première expérience de la recherche en histoire avant de passer les concours de l'enseignement secondaire, ils sont désormais mis en demeure par le dispositif institutionnel de poursuivre en même temps un semblant de recherche et de préparer les concours, ce qui a pour résultat de priver les masters « recherche » de très bons étudiants et d'empêcher les futurs enseignants de suivre une véritable initiation à la recherche. Ce n'est pas le seul motif de préoccupation qui doit retenir l'attention des enseignants-chercheurs. En effet, la pratique scientifique des historiens est elle-même conformée en partie par l'organisation des cursus universitaires en histoire et par leurs découpages chronologiques, largement fondés sur l'enseignement secondaire. La place centrale donnée à l'université aux concours de recrutement de l'Éducation nationale et à leurs exercices standardisés (dissertation, commentaire), y compris, à travers l'agrégation, dans les carrières des chercheurs, contribue à indexer, plus que dans beaucoup d'autres pays, le monde de la recherche sur celui de l'enseignement secondaire. On peut aussi souligner par exemple les effets discutables, historiographiques et épistémologiques, de la liaison propre à la France entre histoire et géographie, qui a perdu une partie de son sens aujourd'hui du point de vue des échanges interdisciplinaires au niveau universitaire, mais qui perdure dans les formations universitaires à cause de la finalité de l'enseignement secondaire.

En ce sens, les transformations des approches, des contenus et des méthodes de l'enseignement de l'histoire au collège et au lycée concernent tous les historiens. L'actualité de cette évolution institutionnelle et les questions qu'elle pose aux historiens sont ainsi au fondement de ce dossier et expliquent sa forme. Cette singularité est celle d'un problème posé, à un moment donné, à notre communauté intellectuelle. Il y a longtemps que ces questions n'ont pas été discutées dans la revue, et ce n'est pas leur lieu naturel. Ce serait construire une généalogie fictive de rassembler l'ensemble des interventions de ce type, s'il s'agissait de faire valoir ainsi la continuité d'une pensée des *Annales* sur l'enseignement de l'histoire. En revanche, il y a bien une succession de moments forts, identifiables par des prises de parole, depuis le texte de Marc Bloch et Lucien Febvre de 1937 : « Ennemies de toute science hermétique, persuadées d'ailleurs que les initiateurs, autant que les initiés, subissent nécessairement, dans l'orientation de leur pensée, l'influence des méthodes de transmission auxquelles ils doivent se plier, [les *Annales*] n'ont jamais tenu les questions d'enseignement pour étrangères à leur horizon », écrivaient alors les directeurs de la revue dans une contribution intitulée « Pour le renouveau de l'enseignement historique », « alors que de profondes réformes remettent sur le chantier notre vieux système éducatif »<sup>3</sup>.

On entend ici l'écho de la politique du Front populaire dans le domaine de l'éducation, menée à partir de 1936. De même, la note de L. Febvre sur l'école primaire en 1946 s'inscrit dans la refondation des institutions républicaines après la Libération, tandis que le plaidoyer de Suzanne Citron en 1968 « pour l'aggiornamento' de l'histoire-géographie dans l'enseignement secondaire », appuyé par

3 - Marc BLOCH et Lucien FEBVRE, « Pour le renouveau de l'enseignement historique », *Annales d'histoire économique et sociale*, 9-2, 1937, p. 113-129, ici p. 113.

Fernand Braudel, qui avait été président du jury d'agrégation et l'auteur d'un manuel scolaire, est incompréhensible si on ne le rapproche pas des débats du tournant des années 1960 sur l'école et l'université, qui se prolongent au cours des années suivantes au sein de la revue avec la publication des travaux de Monique de Saint-Martin et Pierre Bourdieu, Pascale Gruson ou Michel de Certeau<sup>4</sup>. Ces contributions font des *Annales*, au sein des grandes revues internationales d'histoire et de sciences sociales, celle qui s'est le plus préoccupée de la transmission des savoirs et des savoir-faire des historiens vers l'espace public et, singulièrement, l'espace scolaire.

C'est cependant de circonstances particulières que naissent ces textes, qui ne font pas continuité – rappelons que les propos de M. de Certeau, derniers en date sur ce sujet, ont été publiés il y a presque trente ans. Se retrouvent en revanche deux aspects essentiels, l'idée que les bouleversements dans la politique de l'enseignement secondaire, lorsqu'ils surviennent, doivent concerner les universitaires, et l'idée que ces derniers ont, à partir de leur expérience concrète de la recherche, une contribution propre à apporter à ces débats. C'est de cette manière qu'il faut comprendre son article lorsqu'il écrit, en 1986, plaidant « pour une école de la diversité » qui emprunte de nouveaux chemins pour se mettre à la portée des élèves :

*Exhumer du savoir acquis les démarches réelles qui le produisent. En fait l'enseignement les cache souvent par l'exposé de leurs résultats. [...] En les explicitant, on améliorerait donc la connaissance des opérations sélectionnées qui donnent accès à nos savoirs. [...] Le but n'est pas de démystifier la crédibilité du savoir (ce serait ridicule, dangereux et faux), mais de ramener dans le discours qui l'occulte l'existence de forces collectives compétitives, et donc de fournir des instruments d'analyse à des minoritaires qui vivent leur propre situation en termes d'appartenance*<sup>5</sup>.

Face au problème de la pluri-ethnicité des publics scolaires, différent de celui qui nous occupe ici mais qui n'a rien perdu de sa pertinence, M. de Certeau dessine un horizon réflexif inscrit au cœur même de l'acte d'enseigner, celui du dévoilement du processus de connaissance, « des démarches réelles » qui produisent le savoir, et qui sont celles du scientifique en général – de l'historien en l'occurrence. D'une manière parallèle, dans ce moment de crise qui superpose la perplexité des citoyens à celle des enseignants des collèges et lycées et à celle des historiens face à une discipline dont la fonction sociale et les méthodes scientifiques ont été âprement débattues depuis trente ans, la recherche et les chercheurs peuvent apporter leur contribution à l'enseignement secondaire en histoire. On pourrait trouver curieux, à une heure où le système scolaire semble peiner à assurer un rôle de formation élémentaire, de souligner l'importance de la recherche scientifique.

4 - L'ensemble de ces textes sont en ligne sur le site de la revue : <http://Annales.ehess.fr/index.php?414>.

5 - Michel de CERTEAU, « Économies ethniques : pour une école de la diversité », *Annales ESC*, 41-4, 1986, p. 789-815, ici p. 809-810.

Pourtant, il nous a semblé que cette dernière pouvait fournir une manière de réfléchir au renouveau – à l’aggiornamento, dirait S. Citron – de la conception même de l’enseignement de l’histoire, bien au-delà de la seule question de la mise à jour des programmes par l’intégration de nouveaux savoirs et de nouveaux objets d’histoire, à laquelle on réduit souvent la contribution de la recherche universitaire. C’est d’abord l’attitude face au savoir historique et aux traces du passé qui caractérise le métier d’historien, dont il faut souligner la portée didactique.

En effet, le savoir de l’historien est un savoir ouvert, en construction, en ce qu’il est indissociable d’un savoir-faire, de même que ce qu’on appelle les faits est, en épistémologie de l’histoire, inséparable des méthodes qui permettent de les établir ou des interprétations qui en sont données. Ce savoir est incertain, il est toujours en train de se faire et ce processus importe au moins autant que son résultat. Ce n’est pas un hasard si les historiens, souvent, utilisent pour décrire leur travail les métaphores de l’atelier et de l’artisan, ou du laboratoire et de l’expérimentateur : c’est une manière de placer le geste qui unit le savoir et le faire au centre de la réflexion sur leur pratique scientifique. Or, d’un texte à l’autre, à l’encontre d’une conception du savoir historique comme constitué d’une quantité fixe de connaissances, c’est précisément ce geste de l’historien que les différents contributeurs réunis dans ce dossier cherchent à faire entrer à l’école, en lui préservant sa vivacité originelle et en le ressourçant en retour par le reflet qu’ils offrent aux historiens. Ce dossier ne vise donc pas à prescrire une pratique déterminée de l’enseignement de l’histoire. Il cherche seulement, à partir d’expériences et de pratiques, à mettre en lumière une dimension souvent laissée dans l’ombre, celle de la place de la recherche, dans une perspective où cette dernière serait un levier de l’innovation pédagogique disciplinaire. Il offre une diversité de points de vue et de registres d’intervention et ne se veut donc pas représentatif de l’ensemble de l’enseignement de l’histoire aujourd’hui ; il vise, plus modestement, à rendre visible la pluralité des lieux (la classe, la formation initiale, la formation continue, les programmes, les concours...) où peut se construire ce lien entre enseignement et recherche, en donnant la parole à des acteurs et des actrices qui ont tenté cette expérience dans leur pratique.

Ainsi, les contributions de Virginie Barbier et d’Alexandre Berthon-Dumurgier reviennent sur des expériences concrètes, dans leur parcours d’enseignants de collège, de mise en rapport de la didactique de l’histoire et d’enjeux historiographiques et épistémologiques. La capacité du professeur à nourrir ce lien, dans le temps long d’une carrière, est l’objet du texte d’Hayat El Kaaouachi, soulevant le problème de la place de la recherche, du point de vue des nouveaux contenus mais aussi et surtout des nouvelles méthodes, dans la formation continue des enseignants. Laurence De Cock, en étudiant l’« histoire scolaire » comme catégorie, permet de faire un autre pas dans le sens d’une réflexivité où les méthodes de l’historien sont mises au service d’une réflexion critique sur le devenir scolaire des savoirs qu’il produit, et qu’il peut contribuer par son action à mieux articuler aux contextes didactiques et sociaux. Comme le montrent enfin Christian Delacroix et Bénédicte Girault, cette articulation entre recherche et enseignement, pour être efficace, doit être intégrée à la formation des enseignants elle-même : c’est tout

l'enjeu de leurs analyses de la réforme des concours de l'enseignement secondaire et des masters y préparant, dans une perspective à la fois historique et didactique, et du rôle que les enseignants-chercheurs en histoire pourraient y tenir, à condition que la question de la recherche disciplinaire soit prise au sérieux dans la formation des futurs enseignants.

Dès lors que la question devient celle de penser conjointement la didactique de l'histoire et le travail de l'historien, sur le même modèle d'une construction active et collective de savoir, il est possible de contourner l'opposition stérile entre une approche en termes de connaissances et une autre en termes de pédagogie. Mettre au cœur de la classe, dès le collège et avec la collaboration active des chercheurs, la question de la construction du savoir historique et l'apprentissage de la démarche d'investigation des sciences sociales à travers l'histoire, c'est rompre aussi bien avec une approche psychologisante du métier d'enseignant qu'avec une transmission verticale d'un savoir clos sur lui-même. En ce sens, la recherche, entendue dans sa démarche et son esprit, peut justement devenir un outil permettant d'*instituer*, au sens de la pédagogie institutionnelle<sup>6</sup>, la classe en espace régulé de fabrique du savoir où les élèves sont des acteurs.

C'est aussi en ces termes qu'il faut relire les débats sur les programmes scolaires, qui mettent presque toujours en avant la question des contenus et de leur résonance politique – reposant sur des oppositions caricaturales, comme le choix entre Louis XIV ou l'Afrique médiévale –, au profit d'une nouvelle réflexion sur les formes concrètes de l'enseignement de l'histoire et leur portée intellectuelle. De ce point de vue, les enjeux principaux du débat sur l'histoire des mondes non européens doivent apparaître clairement : l'angoisse parfois exprimée devant la dissolution de l'histoire nationale au profit d'une histoire globale relève le plus souvent d'analyses sommaires qui dissimulent des présupposés sans rapport avec l'argumentation scientifique et des fantasmes sans lien avec le contenu réel de l'enseignement dans les collèges et les lycées<sup>7</sup>. Pour qu'il soit pertinent, le déplacement ne doit pas concerner seulement les objets, mais les méthodes et les échelles. L'apport de l'histoire connectée ne relève pas d'une bonne volonté politiquement correcte visant à la connaissance d'autres mondes, mais d'une autre forme de construction de la connaissance, utilisant par exemple la confrontation de points de vue documentaires diversifiés pour penser l'écriture de l'histoire. Comme le dit Romain Bertrand, « la ligne de partage, au plan proprement historiographique, ne passe pas entre le 'national' et le 'global', mais bien entre le 'roman' et l'histoire comme savoir critique. Car tout comme il est une histoire sociale et non pas simplement événementielle de la France, il est un 'roman global' qui, friand de grands

6 - Au sujet de la pédagogie institutionnelle, voir Raymond BÉNÉVENT et Claude MOUCHET, *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle : histoire, concepts, pratiques*, Nîmes, Champ social, 2014.

7 - Voir par exemple Nicolas WEILL-PAROT, « Recherche historique et 'mondialisation' : vrais enjeux et fausses questions. L'exemple de la science médiévale », *Revue historique*, 671-3, 2014, p. 655-673, qui mêle une analyse pertinente de la situation historiographique des sciences médiévales entre Orient et Occident à des raccourcis très discutables sur les pratiques scolaires concernant l'histoire des mondes non européens.

noms et de grandes dates, n'a pour dessein et effet que de conforter une quête de précédents érigés en alibis des présents désirés<sup>8</sup>. » De la sorte, il n'y a pas toujours plus de progrès intellectuel chez l'élève dans un cours événementiel et magistral sur l'Afrique médiévale que dans un cours problématisé par les élèves à partir de documents sur la notion de société de cour à Versailles au temps de Louis XIV. La hiérarchie des valeurs politiques et sociales engagées par les acteurs du débat public a tendance à masquer d'autres enjeux intellectuels qui, en réalité, devraient concerner directement les historiens en tant que chercheurs en sciences sociales, ceux qui touchent à la transmission de leur démarche et à ses renouvellements.

En déplaçant le débat sur l'enseignement de l'histoire dans les collèges et les lycées du côté de ses liens avec la recherche, il s'agit donc à la fois de mettre à distance la conflictualité proprement sociopolitique liée à la discipline historique et de sortir l'histoire scolaire, au sens où l'entend L. De Cock, de l'ornière dans laquelle elle risque de se trouver, entre des attentes politiques contradictoires de la part de la société et un mépris intellectuel de la part des chercheurs. L'histoire scolaire pourrait ainsi être pensée autrement que comme une forme dégradée d'histoire « savante », sur le mode de la perte ou de la simplification, et s'affirmer comme l'un des espaces intellectuels d'une histoire-problème. Ainsi que le montre le travail trop méconnu des historiens mené au sein d'une revue comme *Le cartable de Clio* ou des chercheurs en didactique de l'histoire comme Didier Cariou, cet espace relève d'une didactique propre, celle d'un apprentissage de la méthode qui est fondamentalement liée à la discipline historique, et qui ne gagne pas à être confondue, comme on le fait trop souvent, avec une pédagogie générale forgée par des sciences de l'éducation transversales aux savoirs disciplinaires. Au contraire, cet espace intellectuel doit relever de la même épistémologie qui guide les chercheurs dans leur travail, et peut alimenter leurs réflexions à partir des pratiques de classe, de même que ces dernières peuvent se nourrir des transformations de l'historiographie.

Ainsi, autant que les contenus positifs, c'est bien le geste du chercheur concevant l'histoire comme une science sociale qui peut être inscrit au centre de la transmission scolaire de l'histoire, parce qu'il est aussi le plus riche de sens pour l'élève. Il le plonge au cœur d'un savoir qui, rendu appropriable, devient non seulement une culture mais surtout un instrument de transformation de soi et de maîtrise du monde, renouant d'une autre manière le lien entre épistémologie et politique au sein de l'enseignement de l'histoire. Car, comme l'écrivent M. Bloch et L. Febvre, « aux époques de stabilité relative, cet enseignement se distribue généralement sans trop de heurts, de contradictions ou de doutes. Viennent, par contre, les phases de malaise politique et économique, donc d'angoisse sociale : on le voit alors refléter, tout naturellement, les incertitudes des hommes, les antinomies de leur pensée, parfois leurs révoltes mal réglées contre un passé qui les oppresse et qu'ils ne savent, pourtant, comment remplacer. Traitant ici, plus particulièrement,

8 - Romain BERTRAND, « Un continent de possibles oubliés. Les relations économiques Europe-Asie à l'époque moderne », *Esprit*, 400-12, 2013, p. 33-45, ici p. 45.

de l'enseignement historique, notre qualité même d'historiens nous interdit d'oublier que nos inquiétudes et nos espoirs de spécialistes ne sont, à tout prendre, qu'une des expressions d'un beaucoup plus grand drame de conscience<sup>9</sup>. »

*Étienne Anheim*  
*Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines*  
*Laboratoire DYPAC (EA 2449)*

*Bénédicte Girault*  
*Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines/*  
*École supérieure du professorat et de l'éducation de Versailles*



9 - M. BLOCH et L. FEBVRE, « Pour le renouveau de l'enseignement historique », art. cit., p. 129-130.