



HAL
open science

DE LA DIDACTIQUE À L'ÉPISTÉMOLOGIE DE L'HISTOIRE : UNE RÉFLEXIVITÉ PARTAGÉE

Bénédicte Girault

► **To cite this version:**

Bénédicte Girault. DE LA DIDACTIQUE À L'ÉPISTÉMOLOGIE DE L'HISTOIRE : UNE RÉFLEXIVITÉ PARTAGÉE. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 2015. hal-03453815

HAL Id: hal-03453815

<https://hal.science/hal-03453815>

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.

DE LA DIDACTIQUE À L'ÉPISTÉMOLOGIE DE L'HISTOIRE : UNE RÉFLEXIVITÉ PARTAGÉE

[Bénédicte Girault](#)

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

2015/1 70e année | pages 205 à 214

ISSN 0395-2649

ISBN 9782713224638

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-Annales-2015-1-page-205.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.

De la didactique à l'épistémologie de l'histoire : une réflexivité partagée

Bénédicte Girault

Le 9 octobre 2014, la Conférence des présidents d'université (CPU) organisait un colloque intitulé « Les universités et le défi de la formation des enseignants ». Chaque participant s'est vu remettre à l'entrée un exemplaire de *Petite Poucette*, un essai de Michel Serres qui célèbre un nouvel humain né de l'essor des technologies, qu'il baptise Poucette pour sa capacité à envoyer des SMS avec son pouce¹. Selon l'auteur, ce nouvel humain est « né pendant un intervalle bref, celui qui nous sépare de la Seconde Guerre mondiale. Il ou elle n'a plus le même corps, la même espérance de vie, n'habite plus le même espace, ne communique plus de la même façon, ne perçoit plus le même monde extérieur, ne vit plus dans la même nature ; né sous péridurale et de naissance programmée, ne redoute plus la même mort, sous soins palliatifs. N'ayant plus la même tête que celle de ses parents, il ou elle *connaît autrement*². » Distribuer cet essai résolument optimiste, largement relayé par les médias depuis sa parution et maintes fois mobilisé dans la réflexion autour de la « Refondation de l'école », témoigne d'une volonté politique d'afficher le « défi de la formation des enseignants » comme une réponse aux mutations de l'élève du XXI^e siècle.

Si la démonstration de M. Serres est un peu rapide et ne recourt guère aux outils des sciences sociales, qui pourraient justement nourrir l'interprétation des

1 - Michel SERRES, *Petite Poucette*, Paris, Éd. Le Pommier, 2012.

2 - Extrait du discours prononcé par Michel Serres à l'Académie française le 1^{er} mars 2011, <http://nouveaux-defis-education.institut-de-france.fr/serres.html>, c'est l'auteur qui souligne.

mutations de l'apprentissage scolaire, elle pose une question bien réelle, celle des difficultés nées, depuis les années 1980, de l'évolution parallèle de la sociologie et de l'anthropologie des élèves et de leur famille, des attentes sociales et publiques face à l'histoire enseignée à l'école et, enfin, de la discipline historique elle-même, qui a traversé une « crise » dont les signes de dépassement sont désormais tangibles.

Simultanément, dans un contexte politique et économique soumis aux mêmes contraintes et face au débat public sur l'histoire, mais au sein d'espaces dissociés, enseignants-chercheurs de l'université ou du CNRS et enseignants du secondaire sont confrontés à un réagencement des savoirs et des pratiques. Ces espaces distincts, sans être totalement hermétiques, nourrissent des rapports ambigus. À l'articulation informelle héritée des réseaux de sociabilité des années de formation, qui permet une certaine porosité entre université et enseignement secondaire, s'ajoute une volonté institutionnelle de favoriser la circulation des savoirs. Dans cette perspective, les plans académiques de formation (PAF) proposent des modules thématiques de mises au point scientifiques qui mobilisent des spécialistes en fonction de besoins professionnels identifiés, le plus souvent liés à l'introduction de nouveaux contenus dans les programmes ou à l'enseignement de questions socialement vives. Si l'intérêt des enseignants pour ce type de formation n'est jamais démenti, la question des effets de retour sur la qualité des enseignements est de plus en plus souvent posée, dans un contexte économique de réduction des moyens qui oblige à cibler les actions de formation et arbitrer entre les besoins³. Un dernier vecteur d'articulation est la circulation des acteurs, mais force est de constater qu'elle se heurte à des contraintes et des logiques plus antagonistes que complémentaires. Révélatrices sont, à cet égard, la double appartenance de l'enseignant du secondaire doctorant, souvent écartelé entre les exigences contradictoires d'une production à réaliser et d'une sociabilité scientifique qui entre en concurrence avec l'investissement pédagogique à mener dans la vie de son établissement, auprès de ses élèves et aux côtés de ses collègues dans la gestion du quotidien, ou encore celle du vacataire qui ajoute à son travail au collège ou au lycée un enseignement universitaire.

À la triple transformation de l'élève, du débat public et des sciences historiques et sociales, répondent une mutation de la formation, qui se concrétise dans la redéfinition des épreuves des concours de recrutement et le projet que portent les nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)⁴. Cette mutation est en marche depuis la fin des années 1980, mais semble encore inaboutie, malgré une succession de réformes. De la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990 aux ESPE en 2013, en passant par la « mastérisation » en 2009, la question de la professionnalisation de la formation et de son lien avec les espaces de production des savoirs scientifiques et disciplinaires continue à tâtonner sans trouver sa structure⁵. Dans un contexte d'austérité et d'importantes

3 - Sur l'évolution de la formation continue et ses enjeux actuels, alors qu'aujourd'hui une académie sur deux seulement fait le choix de continuer à proposer un Plan académique de formation, voir le texte d'Hayat El Kaaouachi dans ce dossier.

4 - Voir, dans ce dossier, la contribution de Christian Delacroix.

5 - Richard ÉTIENNE *et al.* (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

difficultés financières, les universités qui portent les formations des ESPE peuvent légitimement s'interroger sur leurs chances de réussir là où les IUFM ont échoué. Il est en effet significatif de trouver, dans la confrontation des textes qui instituent les ESPE avec le rapport de 1989 du recteur Daniel Bancel qui prévoit la mise en place des IUFM, une volonté de rupture fondée sur les mêmes principes⁶. Un des enseignements essentiels tiré de l'expérience des IUFM est structurel : là où le rapport Bancel pointait la solidité des liens à tisser avec l'université comme facteur de réussite des IUFM, la dernière réforme place les ESPE, appelées à devenir des écoles internes « ouvertes sur les autres composantes⁷ », dans les universités⁸.

Derrière ce choix volontariste, c'est plus largement l'articulation de la recherche et de l'enseignement qui est au cœur du problème posé par la réforme : que ce soit en première année de master (M1), lors de la préparation aux épreuves du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Capes), qui associent désormais aux exercices académiques de dissertation et de commentaire de documents la réflexion didactique et l'analyse de situation professionnelle, ou dans l'accompagnement du stage dans les établissements⁹ et la conception du mémoire de deuxième année (M2)¹⁰, l'enjeu reste de concilier professionnalisation et recherche, compétences professionnelles et scientifiques. Selon les textes ministériels, la réponse repose sur la construction d'une culture commune aux différents acteurs et réside dans la mise en œuvre de contributions croisées entre universitaires et enseignants du secondaire grâce à l'institutionnalisation d'équipes pluricatégorielles. Cette ambition n'est pas nouvelle mais il semble que là, précisément, serait la pierre d'achoppement. La volonté institutionnelle de placer les pôles de formation de l'ESPE dans les espaces de production du savoir que sont les universités se heurte, dans les faits, à des contradictions structurelles qui opposent autonomie des universités et politique nationale de formation pilotée par les recteurs académiques. Ces logiques antagonistes, ainsi que le manque d'anticipation d'une réforme

6 - « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », rapport Bancel, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300/0000.pdf>.

7 - Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école.

8 - Toutefois, comme le souligne sans détour le premier rapport de l'Inspection générale intitulé « La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation », la question de la gouvernance de la recherche est encore largement indéfinie et tout reste à construire, http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formation_et_recrutement_des_enseignants/92/0/rapport-espe-2014_355920.pdf, p. 23-24 et 50-51.

9 - À l'encadrement par « deux formateurs possédant un profil et des compétences complémentaires » préconisés dans le rapport de 1989 (p. 9), la circulaire de rentrée définit plus précisément la mise en place d'un « tutorat mixte » associant un « tuteur de terrain » à un « tuteur universitaire ». Voir l'annexe 15 de la circulaire de rentrée 2014, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642.

10 - Mémoire « qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles [et qui] prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation ». Voir l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (art. 19).

qui se fait « en marchant », le retard de publication des décrets et la confusion dans le pilotage, ne permettent pas toujours d'aller au-delà de la déclaration d'intention, et le temps manque pour inventer de nouveaux modèles.

L'épistémologie au secours de la didactique

Si l'enjeu est de dépasser la juxtaposition des discours, des acteurs et des lieux de formation pour une alternance intégrée¹¹, dont le mémoire serait le fruit, se pose la question de la nature des savoirs et de la recherche en jeu. Deux options, non exclusives l'une de l'autre, se présentent : d'une part, la recherche didactique qui s'appuie sur les sciences psychologiques et cognitives, précieuses pour connaître les processus d'apprentissage des élèves et construire une pédagogie efficace et, d'autre part, la recherche disciplinaire. La première option, centrée sur l'élève et la pratique du terrain, va dans le sens d'une culture commune à tous les enseignants du secondaire mais oblige à renoncer à la spécificité d'une discipline que ses objets et ses pratiques, comme les attentes sociales qu'elle suscite, placent dans une situation singulière. À première vue, la logique disciplinaire qui tend à découper le réel pour le rendre intelligible s'oppose aux contraintes de l'action d'enseigner qui, elle, est en prise directe avec la complexité et l'hétérogénéité du réel. Or cet antagonisme entre théorie et pratique, formation professionnelle et universitaire, repose essentiellement sur une conception des sciences historiques et sociales réduites aux contenus positifs qu'elles produisent, alors qu'elles constituent aussi un ensemble de pratiques propres au métier d'historien, qui s'apprennent, s'expérimentent et se renouvellent. La nécessité de défendre cette place de la recherche disciplinaire – fondée sur l'historiographie et l'épistémologie de la discipline – dans la formation des enseignants a pour corollaire la conviction que c'est par l'intégration de cette recherche au cursus de formation dès le début de l'apprentissage historique, autrement dit par la formation par la recherche, que le professeur d'histoire dans le secondaire peut répondre aux besoins de ses élèves.

Réalisés en dernière année de formation, au moment où les étudiants exercent pour la première fois des stages longs, en pratique accompagnés ou en pleine responsabilité, les mémoires qu'ils produisent témoignent d'interrogations pédagogiques légitimes : comment intéresser les élèves ? Quels supports et quels dispositifs mettre

11 - Ou un « modèle simultané » dans le rapport Bancel, ou encore, pour reprendre la terminologie de la circulaire de rentrée, une alternance « intégrative » : « L'alternance est au cœur du nouveau modèle de formation des personnels enseignants et d'éducation. Le stage en alternance est un temps de formation à part entière, l'expérience du stagiaire devenant un élément central dans la formation. L'école ou l'établissement est un lieu de formation, au même titre que l'ESPE. Ce principe de base de l'alternance professionnelle est celui de l'« alternance intégrative » ». Sur l'alternance intégrative, le cadre théorique a été posé dès 1982 : Gérard MALGLAIVE et Anita WEBER, « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, 61, 1982, p. 17-22.

en place pour les impliquer, les motiver et les rendre « acteurs de leurs apprentissages »¹² ? C'est dans la littérature des sciences de l'éducation qu'ils vont chercher des réponses et qu'ils expérimentent des dispositifs en réaction à leurs expériences d'élève fondées sur une pédagogie essentiellement transmissive¹³. Pédagogies coopératives, situations-problèmes et démarche d'investigation sont les pistes vers lesquelles ils se tournent le plus souvent. Ces dispositifs transposés à l'enseignement de l'histoire ne sont pas sans résultats, peuvent donner lieu à de belles réussites pédagogiques et ouvrir de riches perspectives pour ces enseignants en devenir. Ils peuvent également aboutir à des dérives bien repérées par les corps d'inspection ces dernières années, qui expliquent en partie le retour du récit magistral dans les textes d'accompagnement des programmes de 2008¹⁴. En revanche, ce qui est frappant chez la plupart de ces enseignants-stagiaires est l'évidence, partagée, selon laquelle l'épistémologie de la discipline ne peut être d'aucun secours professionnel. Pourtant, cette réflexion existe au sein de laboratoires de recherche – comme en témoignent, en histoire, les travaux de Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier au Centre de recherche en éducation de Nantes¹⁵ – et circule dans des revues comme *Le cartable de Clio* du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH). Cette didactique disciplinaire d'inspiration épistémologique croise la construction des savoirs dans le primaire et le secondaire et interroge leur rapport avec les pratiques et la production des historiens : la problématisation, la périodisation, la mise en intrigue du récit historique, la controverse historique sont des opérations historiographiques fondamentales qui trouvent leur place dans les situations d'apprentissage scolaires¹⁶. Mais, dans l'urgence de l'entrée dans le métier, le temps fait défaut pour s'approprier les travaux de recherche¹⁷, pourtant remarquables, et les « manuels¹⁸ », si bons soient-ils, ne sont utilisés le plus souvent que pour y trouver des recettes ou des outils clés en main.

12 - Les observations suivantes reposent sur mon expérience d'enseignante d'histoire dans les masters liés aux métiers de l'enseignement en primaire et dans le secondaire depuis 2010 à l'université de Versailles Saint-Quentin. C'est dans ce cadre que j'accompagne un certain nombre de mémoires professionnels et que je participe chaque année à leur soutenance.

13 - Plus particulièrement dans la collection « Pédagogies », dirigée par Philippe Meirieu (ESF éditeur).

14 - Sous prétexte de placer l'élève en situation de recherche active, les inspecteurs déplorent ainsi la généralisation des fiches d'activités qui se réduisent pour l'élève à un prélèvement d'informations dans des documents trop nombreux, décontextualisés et pris comme source de vérité.

15 - Sylvain DOUSSOT, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2011 ; Yannick LE MAREC, Sylvain DOUSSOT et Anne VÉZIER, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique*, 3-3, 2009, p. 7-27.

16 - Nicole LAUTIER, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997.

17 - Par exemple les travaux de Didier CARIOU, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD) à Rennes, et l'ouvrage issu de sa thèse : *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR, 2012.

18 - Yannick MÉVEL et Nicole TUTIAUX-GUILLON, *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Paris, Publibook, 2013.

Au-delà du manque de temps, d'autres obstacles se font jour. Du côté des étudiants-stagiaires, la principale difficulté porte sur le cloisonnement opéré entre le rapport aux savoirs historiques et l'activité d'enseigner. Lors des visites réalisées dans les classes pendant leurs stages, il est troublant d'observer l'embarras qu'éprouvent les étudiants à remobiliser des capacités construites en licence, même les plus simples et les plus évidentes, comme la contextualisation d'un document avant qu'il soit donné à lire aux élèves. Des entretiens qui suivent ces visites, il ressort que ces capacités travaillées en licence sont exclusivement perçues comme des exercices académiques figés, dont ils ne voient pas la pertinence dans leur métier d'enseignant. Les étudiants-stagiaires sont encore capables de réciter par cœur tous les éléments attendus dans une introduction de commentaire de document sans réaliser qu'ils sont indispensables afin que les documents soient à la fois pertinents pour leur cours et compris par leurs élèves. L'usage de la problématique est tout aussi révélateur. Le plus souvent présente dans leur fiche de préparation, parfois inscrite en début de chapitre dans les cahiers des élèves, la problématique n'est que très rarement mobilisée pendant le cours comme fil conducteur. Lorsqu'on les questionne, les étudiants-stagiaires répondent qu'ils ont conscience de son importance en histoire (ce qu'ils disent également pour faire plaisir à l'évaluatrice que je suis), mais que sa mise en œuvre est trop compliquée pour les élèves.

Pour d'autres, plus rares, l'intérêt pédagogique d'une question de départ, véritable énigme qui suscite la curiosité des élèves ou problème « construit » par la classe à partir d'un document d'accroche ou par la juxtaposition de deux documents contrastés, est acquis et structure les séances. Cependant, une fois la question posée, l'enseignant-stagiaire reste souvent au milieu du gué. Parce qu'il y a le programme à finir et des connaissances à transmettre, la problématique est déclinée en questions fermées afin d'aider les élèves à trouver des éléments de réponse dans un ensemble documentaire constitué par l'enseignant et déterminé par ses objectifs. Cette posture apparente de l'élève, qualifiée un peu trop rapidement d'« apprenti historien », dissimule un ensemble de méthodes, de choix, de questionnements, d'opérations intellectuelles qui restent implicites car prises en charge par l'enseignant. Si l'on isole la question de la problématique, l'obstacle sur lequel bute invariablement l'enseignant-stagiaire est la réalité du travail de problématisation de l'historien qui, de fait, ne peut être que progressive, mais qui se trouve gommée par l'organisation du discours. Choisir une problématique (ou une situation pour faire émerger une question par les élèves) est la première opération didactique dans la construction d'un cours. Que l'enseignant-stagiaire ait conscience de cette extraordinaire liberté pédagogique, et que c'est par elle qu'il donne du sens à son enseignement, est un premier enjeu de la formation. Qu'il permette aussi aux élèves d'éprouver à quel point la confrontation aux documents soulève de nouvelles questions ou qu'un même ensemble documentaire peut conduire à des réponses différentes selon la question posée, c'est se donner les moyens de mettre réellement en jeu le rapport de l'élève au savoir historique¹⁹.

Une nécessaire confrontation à l'écriture de l'histoire

Ces exemples suscitent des interrogations sur la formation universitaire dans son ensemble. Alors que donner du sens aux apprentissages de l'élève et former à l'autonomie sont des priorités dès le primaire, il semble que l'enseignant débutant n'ait pas été suffisamment familiarisé à cette construction du sens et à cette autonomie au cours de son parcours universitaire en tant qu'étudiant. La formation par la recherche, qui produirait ce rapport particulier au savoir historique, est essentiellement pensée à partir du master ou du doctorat, et guère en licence, qui représente pourtant le niveau général de formation disciplinaire requis pour intégrer les masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Au lieu de disjoindre dans le temps maîtrise des connaissances, puis expérimentation de la recherche et de ses méthodes, ne serait-il pas plus porteur de sens de les penser ensemble dès le début de l'apprentissage historique universitaire ? Il n'est pas question de nier la présence de cours d'historiographie, d'épistémologie, et le travail mené sur les sources en licence, ni toute la réflexion pédagogique mise en œuvre dans les universités françaises depuis plusieurs années pour s'adapter aux nouveaux publics, mais il semble qu'un pas supplémentaire pourrait être franchi.

En effet, l'enseignement de l'histoire, de l'école à l'université, est lié à des exercices académiques particulièrement normés dont la dissertation est l'archétype, et représente l'idéal d'un écrit clos auquel correspond le discours clos du cours qui condense et unifie les connaissances à maîtriser. Or, que ce soit dans les récents programmes du secondaire ou dans les nouvelles épreuves du concours du Capes, on observe une diversification des formes de productions écrites ou orales qui ouvrent des perspectives inédites et de nouveaux rapports aux savoirs historiques. Au collège, l'introduction de la compétence « raconter » dans les derniers programmes répondait à une double volonté de restaurer une histoire plus incarnée pour mémoriser des repères et de restaurer la légitimité de la parole de l'enseignant²⁰. Dans sa mise en œuvre, ce « retour du récit » dans le contexte scolaire a suscité du côté des corps d'inspection et des animations pédagogiques une mobilisation épistémologique et historiographique remarquable : pour pouvoir penser le récit de l'enseignant ou de l'élève, il fallait d'abord définir ce qu'était un récit historique. Alors que l'approche par compétence est souvent décriée comme un appauvrissement des connaissances, il a été symptomatique d'observer que les enseignants n'ont jamais autant entendu parler de Paul Veyne, Michel de Certeau ou Paul Ricoeur depuis leur formation initiale. « Récit d'événements vrais », « texte feuilleté », « texte

la recherche en didactique, les travaux sont nombreux. Sur les liens entre « la communauté discursive des historiens » et celle du cours d'histoire, voir par exemple l'article de Sylvain DOUSSOT, « Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg », *Le cartable de Clio*, 12, 2012, p. 111-125.

20 - Voir, dans ce dossier, la contribution d'Alexandre Berthon-Dumurgier directement impliqué dans les actions de formation menées sur ce sujet en 2008 dans l'académie de Créteil.

plein »..., autant de caractéristiques qui ont été mises en regard des opérations effectuées par les élèves. C'est par le recours à l'historiographie et à l'épistémologie qu'une progressivité de la compétence narrative a pu se construire : de la chronique à la « mise en intrigue », en passant par la mobilisation des sources et par l'introduction des acteurs et des connecteurs logiques, par le maniement des échelles temporelles et par le travail de la dimension explicative. Pluriel, ce récit est une forme ouverte et l'élève n'écrit plus alors seulement pour être évalué ou pour enregistrer la parole de l'enseignant mais pour penser et construire un discours. Le fait que ce soit par la question de l'écriture en cours d'histoire que le cadre traditionnel d'enseignement éclate et que se renouvelle la réflexion didactique ouvre un espace pour penser l'articulation entre recherche et enseignement²¹.

La réflexivité comme point de rencontre du chercheur et de l'enseignant

Jusqu'à présent, si le cours magistral et la réduction de l'histoire à une somme de connaissances ont profondément été remis en question par les recherches en sciences de l'éducation et les pratiques de classe, c'était davantage sous la bannière de courants pédagogiques transversaux, comme le socioconstructivisme, que pour des raisons spécifiques à la discipline. Parallèlement, les évolutions de la recherche en sciences historiques et sociales ont essentiellement été intégrées à l'histoire enseignée comme une transcription thématique dans les programmes.

Or, si l'actualisation des connaissances est indispensable, ce serait une erreur d'y réduire l'apport des évolutions de la recherche en histoire. Le point d'ancrage sur lequel peuvent se lier et se développer de manière féconde et innovante la recherche disciplinaire et l'enseignement se situe moins sur les contenus scientifiques que sur les pratiques réflexives, qui sont au cœur du renouvellement des sciences historiques et sociales et peuvent devenir le terreau d'un nouveau projet pour la formation des enseignants et l'enseignement de l'histoire. Ces recherches existent mais ont lieu dans des espaces peu connectés aux laboratoires de recherche en sciences historiques et sociales²². Qualifiés par le Conseil national des universités

21 - Il est significatif que les travaux les plus récents en didactique de l'histoire (D. Cariou et S. Doussot) portent précisément sur les pratiques d'écriture en cours d'histoire comme la liste, les tableaux, plus généralement toutes les formes d'écrits intermédiaires ainsi que les écrits réflexifs (du type : « comment avez-vous fait pour expliquer pourquoi les Romains persécutaient les chrétiens et pourquoi ils ont ensuite adopté la religion chrétienne ? »).

22 - Sur le difficile positionnement institutionnel et scientifique des chercheurs en didactique, voir le n° spécial « 15 ans de recherche en didactique de l'histoire-géographie », *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, notamment la contribution de Nicole TUTIAUX-GUILLON, « Emprunts, recompositions... Les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins », p. 83-90, ainsi que le témoignage d'Anne LE ROUX, « Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie », p. 17-27.

(CNU) à la fois en 70^e et 22^e section (sciences de l'éducation et histoire et civilisations), les chercheurs qui la développent ont pour laboratoires de rattachement ceux des sciences de l'éducation²³. Si les apports d'une réflexion pluridisciplinaire sont indéniables pour leurs recherches, les départements d'histoire se privent de leur regard et leurs contributions à la formation des étudiants restent dans la plupart des universités marginales. Pourtant, le caractère socialement construit des catégories, des périodes et des objets des sciences historiques et sociales ne peut pas éviter d'interroger aussi les pratiques de l'enseignant, quel que soit le cycle dans lequel il exerce. Les réflexions pionnières de Donald Schön, qui décrivent l'avènement du « praticien réflexif » dès les années 1980 et sont largement intégrées à la formation des enseignants du premier et du second degré en France depuis une quinzaine d'années, rencontrent l'entrée des sciences sociales dans l'« âge de la réflexivité »²⁴.

Cependant, un des constats qui se dégage de la réflexion menée autour du « virage réflexif en éducation »²⁵ est qu'en préconisant une formation dont le centre de gravité serait l'agir professionnel, le paradigme créé s'appauvrit. Selon Maurice Tardif, fondateur et ancien directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à Montréal, « une telle vision de la professionnalisation concourt progressivement à déclasser, au sein des facultés, des départements et des programmes d'éducation, les connaissances théoriques et critiques issues des sciences sociales et humaines au profit de savoirs et de compétences utilisables dans la pratique professionnelle et la formation pratique²⁶ ». C'est peut-être en croisant la double réflexivité du praticien enseignant et du métier d'historien que pourrait se penser une meilleure articulation de la recherche et de l'enseignement. Faire de la réflexivité le point de rencontre des problématiques scientifiques, didactiques et pédagogiques dans le secondaire et à l'université produirait alors la mue nécessaire et les conséquences iraient bien au-delà de la formation initiale des enseignants.

En intégrant davantage des éléments réflexifs dans la formation universitaire dès la licence²⁷, et en utilisant la recherche non pas exclusivement pour les résultats qu'elle produit mais pour les questions qu'elle pose et les démarches qu'elle mobilise, ce que gomme souvent le discours en premier cycle, l'étudiant aurait les moyens

23 - Sur une approche sociale et historique de la construction et l'institutionnalisation progressive des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire en Europe, voir Rita HOFSTETTER et Bernard SCHNEUWLY (éd.), *Science(s) de l'éducation, 19^e-20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, P. Lang, 2002.

24 - Donald A. SCHÖN, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, trad. par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Éd. Logiques, [1993] 1994; *Id.*, *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, trad. par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Éd. Logiques, [1991] 1992.

25 - Maurice TARDIF, Cecilia BORGES et Annie MALO (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

26 - *Ibid.*, p. 59.

27 - Ce qui est d'ailleurs déjà central dans le référentiel licence 2012, http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Plan_licence/61/4/referentiel_227614.pdf.

de construire un nouveau rapport au savoir. La question de l'écriture est là encore centrale. Facilement réduite pour les besoins de l'évaluation à un moyen de restitution de connaissances sur un modèle formel à imiter, l'écriture est également une expérience de la pensée et d'un discours en train de se construire. Ce travail d'écriture et de réécriture accompagné par un chercheur, l'étudiant ne le rencontre le plus souvent qu'en master recherche, lors de la rédaction de son mémoire. Dans le cadre de la réforme, ce n'est que sous la forme d'une juxtaposition de formations ou en sacrifiant la formation professionnelle en M1 que le futur enseignant peut choisir un parcours personnel de formation intégrant un master recherche. Or il existe une singularité de cette expérience d'écriture, et des questions qu'elle pose dans la pratique des sciences historiques et sociales, qu'il ne peut que gagner à éprouver. Parce que l'entrée dans le métier est dominée par une validation de l'action par l'efficacité, et que l'expérience pratique prime alors sur la prise de recul et la formalisation, la formation par la recherche nécessite d'être menée bien en amont de l'année de M2 pour ne pas être rejetée par l'enseignant-stagiaire. Plus largement, la confrontation à la construction de l'histoire par la recherche est une expérience radicale, à la fois de la complexité du réel, de l'autonomie, de la critique, du questionnement épistémologique, du choix des outils conceptuels, de la construction des corpus... Cette déconstruction du discours et des savoirs participerait ainsi pleinement à la formation à l'autonomie de l'étudiant, au cours d'un cursus de licence qui ne serait plus prioritairement conçu comme une sorte de résumé de l'histoire du monde de l'Antiquité à nos jours – très européen-, voire franco-centré en réalité –, suivi d'une véritable expérience de confrontation aux pratiques de la recherche en master.

Ce rapport aux savoirs ainsi construit pendant les années de formation en licence induirait par la professionnalisation un nouveau positionnement du futur enseignant qui renoncerait par conséquent à une histoire qui serait une, vraie, consensuelle et définitive, en contradiction avec l'histoire telle qu'elle se fait. C'est en effet par la prise de recul face aux objets à enseigner que peut s'exercer la liberté pédagogique en pleine conscience et que l'enseignant peut opérer ses choix, définir ses objectifs et les finalités de son enseignement. Le mémoire de M2 serait la formalisation de cette expérience et l'acte fondateur d'une pratique professionnelle réflexive éclairée par les enjeux disciplinaires. C'est autour de cette construction d'expérience entreprise dès la licence que pourraient alors se retrouver enseignants-chercheurs du supérieur et enseignants du secondaire. La présence de la formation initiale et continue des enseignants *dans* les universités prendrait du coup tout son sens.

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