



HAL
open science

La didactique de l'histoire dans l'espace francophone

Sylvain Doussot, Nadine Fink

► **To cite this version:**

Sylvain Doussot, Nadine Fink. La didactique de l'histoire dans l'espace francophone. *Éducation & Didactique*, 2022, 16, pp.115-135. 10.4000/educationdidactique.10773 . hal-03976914

HAL Id: hal-03976914

<https://hal.science/hal-03976914v1>

Submitted on 7 Feb 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

La didactique de l'histoire dans l'espace francophone
Analyse des développements d'une discipline scientifique
The didactics of history in the French-speaking world. Analysis of the development of a scientific discipline

Sylvain Doussot

INSPE-CREN, Université de Nantes, France, Sylvain.Doussot@univ-nantes.fr, Identifiant ORCID : 0000-0001-5480-7510

Nadine Fink

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse, nadine.fink@hepl.ch, Identifiant ORCID : 0000-0002-0575-064X

Cet article a pour ambition de porter un regard épistémologique sur le champ des recherches en didactique de l'histoire afin d'analyser son évolution en termes d'autonomisation, dans l'espace francophone et depuis son origine il y a une quarantaine d'années¹. Il n'est donc pas une note de synthèse², ni une prise de position de chercheurs en faveur d'une manière particulière de faire leur travail, mais il propose une analyse épistémologique en vue de participer au nécessaire dialogue entre professionnels de la recherche sur leurs choix scientifiques.

Un tel dialogue, s'il est implicitement présent dans chaque publication, reste très marginalement l'objet d'analyses propres en ce qui concerne les recherches qui se réclament de cette didactique disciplinaire. Or dans d'autres didactiques, entre didactiques (par l'approche comparatiste notamment et en particulier dans les pages de la présente revue) et au-delà pour nombre de sciences sociales plus anciennes et instituées, de telles discussions participent à structurer et faire évoluer les pratiques et les savoirs scientifiques. C'est en appui sur ces débats, et les catégories et concepts épistémologiques qu'ils mobilisent – et sous le principe d'une indiscernabilité épistémologique des sciences sociales (Passeron, 2006) – que nous proposons d'explorer la problématique de l'autonomisation du champ de la didactique de l'histoire.

C'est en particulier les recherches sur les relations entre enseignement et apprentissage que nous prenons pour objet d'étude, et non l'ensemble du champ. Nous abordons en effet son examen par le fait qu'il existe des discours concurrents qui entendent dire ce qu'il en est des rapports entre les choix et les actions d'enseignement et les possibilités d'apprentissage des savoirs historiques. D'où notre question de départ : dans quelle mesure l'évolution des recherches en didactique de l'histoire construit-elle un ensemble spécifique et légitime de travaux permettant à ses acteurs de revendiquer un savoir scientifique sur les phénomènes qui relie enseignement et apprentissage de savoirs historiques sur le passé ? Une telle question souligne l'enjeu politique de l'autonomisation du champ en question, au sens de la sociologie des sciences (Bourdieu, 1975, 2001). D'autres approches académiques (sociologie, philosophie, psychologie, neurosciences...) peuvent revendiquer également une légitimité à dire la réalité de ces phénomènes, d'autres domaines d'activité également (les journalistes, les professionnels de l'enseignement et/ou de la formation de cette discipline scolaire...). Au sens étymologique du terme, l'autonomie renvoie à la capacité du collectif de chercheurs à produire ses propres lois et questionnements pour ne plus dépendre de ceux imposés de l'extérieur³. L'appréhension d'une telle autonomie passe par l'exploration de deux types

¹ Ce texte prolonge une première analyse publiée en allemand dans la revue autrichienne *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* : Fink et Doussot (2021) : <https://journals.univie.ac.at/index.php/oezg/article/view/6642>

² La dernière en date à celle de Lautier & Allieu-Mary (2008).

³ En indexant les questions pédagogiques aux savoirs en jeu, la didactique de l'histoire récuse, par exemple, la possibilité de savoir quelque chose de fondé sur le travail de groupe en classe d'histoire sans le rapporter à la spécificité des savoirs historiques en jeu.

d'hypothèses. D'une part, des hypothèses concernant l'usage de « schèmes d'intelligibilité » qui déterminent des « modes d'explication » (Berthelot, 1990, p. 18) spécifiques. Les chercheurs choisissent une manière de rendre raison du monde qu'ils observent parce qu'ils ne peuvent tout questionner en même temps, mais ces modes sont pluriels, d'où la question de « l'unité de cette pluralité » (ibid.) pour penser l'autonomie d'un champ. Nous explorons ici en particulier l'hypothèse d'une structuration (plus ou moins formelle) du champ permettant à ses acteurs de se situer par rapport aux travaux antérieurs et latéraux, et celle d'une cumulativité⁴ minimale entre et à l'intérieur des différentes composantes de cette structuration, autrement dit l'hypothèse d'un certain équilibre entre variété et unité des recherches (de l'émiettement qui empêcherait la cumulativité à l'uniformité qui mènerait à la stérilité). La structuration est repérée notamment par la reprise et l'articulation de concepts récurrents dans les recherches, tandis que la cumulativité s'observe par des processus de reprises et transformations de concepts, dans un processus de normativité. Ce qu'illustrent par exemple le modèle de la « discipline scolaire » et celui de la « pensée historique » comme nous le verrons.

D'autre part, nous examinons des hypothèses concernant l'articulation de la pertinence et de la validité des recherches. L'autonomie d'une discipline repose en effet sur sa capacité à équilibrer ces deux dimensions pour éviter un double écueil qui consisterait à produire des résultats sans pertinence du point de vue de la demande sociale, ou à produire des résultats peu robustes par rapport aux autres disciplines des sciences sociales. Un des constats allant dans ce sens, proposé par Abbott (2016, p. 579), souligne « la déconnexion sans cesse grandissante entre la sophistication des démarches empiriques, d'une part, et la simplicité, voire la naïveté, des raisonnements normatifs qui sous-tendent les sciences sociales ». Plus précisément, une approche du monde social relève des sciences lorsqu'« il s'établit une relation décisive entre propositions explicatives et propositions empiriques », et lorsque cette relation « ne renvoie pas seulement à la confirmation empirique mais également à la pertinence explicative » (Berthelot, 1990, p. 107). Dès lors, les choix de modes théoriques (et des modèles qui les rendent opérationnels) des chercheurs sont à considérer en fonction des faits qu'ils construisent, et réciproquement. Nous observons donc dans ce texte les rapports qu'entretiennent les modèles explicatifs mobilisés avec les données produites par chacune des recherches considérées.

La mobilisation de ces critères épistémologiques⁵ propres aux sciences sociales et liés à la problématique de l'autonomisation s'actualisent selon la spécificité des phénomènes didactiques qui font l'objet des recherches que nous analysons. Il s'agit maintenant de dessiner plus directement la modélisation épistémologique qui nous sert d'analyseur du champ.

Le périmètre délimité par la question de l'autonomisation de ce champ spécifique ne recouvre pas toutes les recherches qui se réclament de la didactique de l'histoire⁶. En se focalisant sur les relations entre enseignement et apprentissage de l'histoire, notre analyse épistémologique sélectionne les recherches qui prennent pour objet les relations entre les trois pôles du système didactique (professeur, élèves et savoirs). Mais cette délimitation mérite d'être précisée, en ce qu'elle articule systématiquement deux dimensions : externe, du rapport du système à son environnement, et interne entre les composantes du système. Premièrement,

⁴ Selon l'idée que l'histoire d'une discipline de recherche fait partie de la discipline. Pour l'histoire par exemple, « on peut dire que la connaissance historique est aussi toujours en même temps connaissance de l'historiographie » (Koselleck, 1990, p. 174).

⁵ On pourrait également questionner les enjeux institutionnels de l'autonomie d'un champ scientifique (voir par exemple Bourdieu, 1995) – en soulignant par exemple le très faible nombre de revues scientifiques propre au champ – mais cela réclamerait bien d'autres données et analyses que celles mobilisées ici.

⁶ Ce qui exclut par exemple des recherches portant sur des manuels qui ne les mettraient pas en lien avec leurs usages scolaires, ou les recherches portant sur les usages publics de l'histoire qui ne les mettraient pas en lien avec les apprentissages.

penser que ce périmètre se réduirait aux études portant sur les interactions observables en classe serait confondre l'objet du monde social considéré avec l'objet construit par le chercheur, or c'est ce dernier qui concentre notre attention ici. Le système didactique n'est pas la classe, il inclut les rapports qu'entretiennent ses composantes avec leur environnement (par exemple : le professeur avec les travaux des historiens ou avec les demandes sociales qu'il perçoit de l'institution, des familles ou des médias, mais aussi l'élève avec les représentations de sens commun de la discipline, et le savoir avec la culture scolaire). Pour faciliter l'exposé de nos analyses, nous nous référons à la proposition de modélisation (figure 1) d'Audigier (1996). Elle donne à voir notre identification de ce qui est pris en compte, ce qui est problématisé et ce qui est laissé hors-champ dans les différentes recherches considérées, et schématise les dimensions que nous choisissons de traiter : les rapports à la demande sociale (celle de l'institution qui organise l'École, celle plus large de la société) et au champ scientifique de référence (l'histoire des historiens) ; les rapports empiriques et théoriques mis en œuvre pour construire une analyse distanciée des phénomènes didactiques ; les rapports aux sciences humaines et sociales qui s'intéressent à l'enseignement.

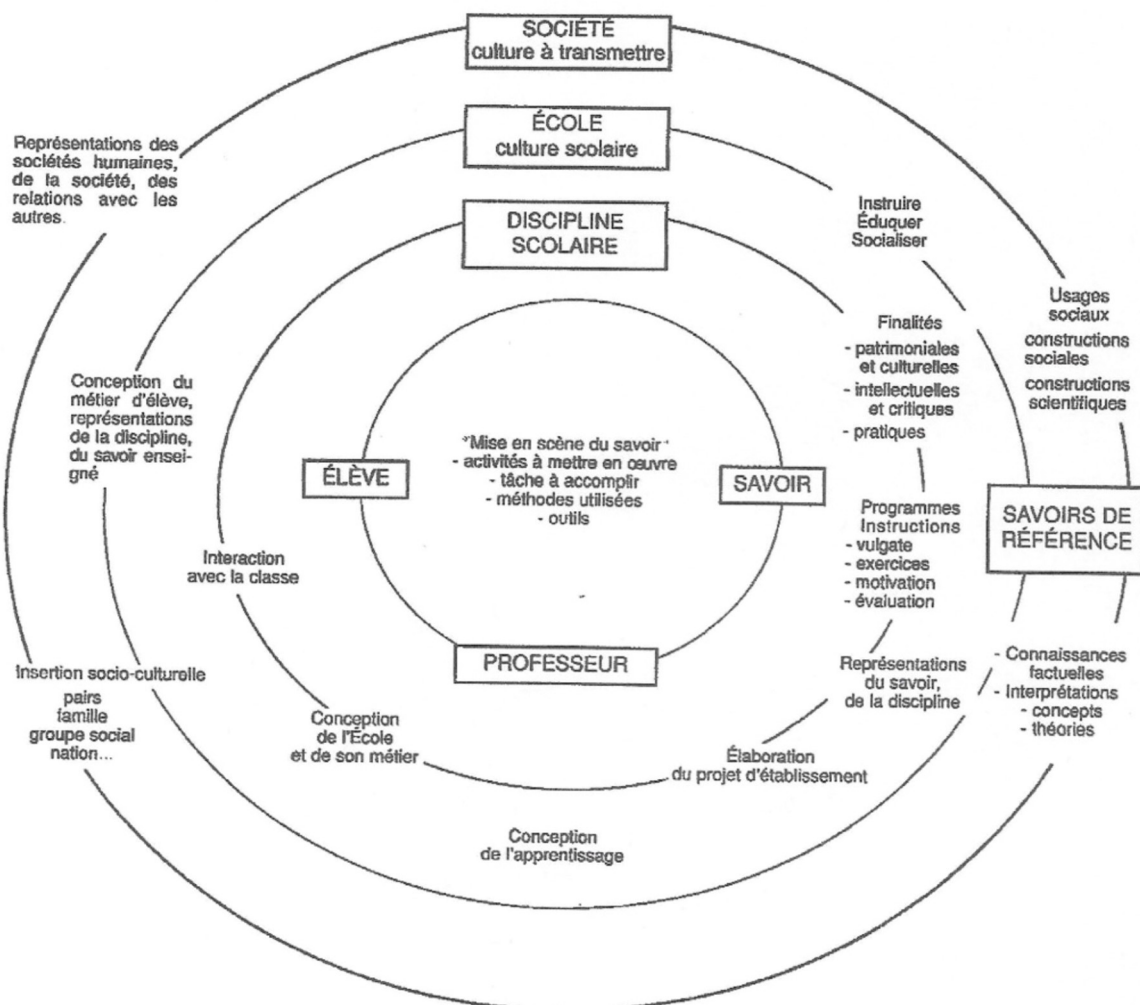


Figure 1. Modélisation du système didactique selon Audigier (1996, p. 36).

Deuxièmement, ces recherches s'écartent de la description pédagogique des actions de classe en s'intéressant au système que représente le « triangle », initialement « pédagogique », qui devient ainsi « didactique ». Le « triangle pédagogique » (Houssaye, 1988, p. 233) décrit les relations duelles qui caractériseraient les actions d'enseignement : « toute pédagogie est

articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts », tandis que « la spécificité de la didactique est de prendre prioritairement toutes les questions de l'étude par le fil du rapport aux savoirs » (Johsua et Lahire, 1999, p. 35). Ce constat fonde des orientations de recherche importantes en France dans le champ des didactiques disciplinaires, dans les années 1980, autour des concepts de transposition didactique⁷, et de pratiques sociales de références⁸. Pris ensemble, ces deux concepts soulignent que ce qui structure les problématiques didactiques en général relève d'une part d'un rapport entre ce qui se joue dans le système didactique et ses domaines de référence (scientifique, sociétal), et d'autre part, d'un rapport entre textes de savoir et pratiques de savoir. Ces deux rapports caractérisent le modèle épistémologique du triangle didactique : s'intéresser fondamentalement – comme problème de recherche – aux relations entre les trois pôles du système didactique c'est les questionner en référence à des mondes sociaux spécifiques (scientifique ou de pratique), identifier les influences qu'ils subissent de la société, et les appréhender par le biais des rapports entre textes et pratiques de savoir.

Pour la didactique de l'histoire, qui naît justement au cours de ces années 1980 (dans l'espace francophone), les choix de modèles explicatifs et de types de données peuvent prendre sens dans cette modélisation. Ainsi, certaines recherches, ancrées dans le modèle de la discipline scolaire⁹, favorisent l'observation de pratiques ordinaires en classe et y discernent l'influence de pratiques sociales non scientifiques, en postulant l'autonomie des pratiques et textes de l'histoire scolaire par rapport à ceux de l'histoire scientifique ; d'autres organisent des expériences de classe pour y observer des processus de construction de savoir, par référence aux opérations scientifiques des historiens transposées par l'expérimentation ; d'autres enfin produisent des données hors de la classe par entretiens et questionnaires pour caractériser le rôle des représentations sociales dans les apprentissages scolaires de l'histoire selon le niveau de classe des élèves.

Nous esquissons ainsi une modélisation particulière qui permet de situer les recherches du champ au sein d'un ensemble théorique de recherches possibles (certaines possibilités identifiables par cette modélisation n'ont pas été mises en œuvre). La prise en considération de plusieurs recherches, inscrites dans le périmètre de notre problématique, et reconnues dans le champ (reconnaissance mesurée par le poids qualitatif et quantitatif des références qui y sont faites) nous conduit à identifier trois axes principaux qui se sont déployés depuis les années 1980 dans des publications. Nous soumettons aux lecteurs ces propositions épistémologiques de catégorisation en argumentant leur construction en trois axes.

D'une part, le rapport entre histoire des historiens et histoire scolaire différencie les approches. Certaines recherches (axe 1) postulent une différence radicale entre les deux et favorisent l'observation des influences socio-politiques sur le système didactique. Tandis que d'autres (axes 2 et 3) choisissent de rapporter les choix des enseignants à l'ensemble des influences extérieures, y compris la discipline de référence (l'histoire des historiens), postulant une continuité possible entre histoire des historiens et histoire scolaire. Parmi ces dernières approches, la continuité porte soit sur les raisonnements et opérations de pensée (axe 2), soit sur les processus proprement scolaires qui relient savoirs et pratiques sur le passé

⁷ Le concept est présenté par Chevallard (1991) comme permettant de penser l'écart entre savoir savant et savoir enseigné qui naît de l'isolement du savoir de la relation enseignant/élève par l'organisation temporelle et institutionnelle du système d'enseignement. A l'échelle du système didactique, l'activité réelle de l'enseignant est coupée en deux temporellement, entre préparation qui focalise sur le savoir à enseigner, et mise en œuvre qui focalise sur la relation enseignant/élèves ; et à l'échelle du système d'enseignement, les programmes se focalisent sur les savoirs et les savoir-faire.

⁸ Ce concept est introduit par Martinand (1989) au cours des années 1980 pour penser les relations entre les contenus d'enseignement et les situations et tâches de pratiques existantes. Les pratiques, au même titre que les savoirs pour la transposition didactique, sont constituées en objet d'analyse.

⁹ Ce concept né de travaux en histoire de l'éducation (Chervel, 1988) est développé dans le 1^{er} axe, plus bas.

(axe 3). D'autre part, ces recherches se distinguent par leurs modalités d'analyse des contraintes et conditions internes du système didactique. C'est le rôle accordé au rapport entre savoirs visés par l'enseignant et savoirs déjà-là des élèves qui est en question dans les choix des chercheurs. Soit le fonctionnement du système est considéré comme explicatif des choix des enseignants et élèves, et il génère des modèles explicatifs liés en particulier à la manière dont les enseignants interprètent les finalités de leur enseignement (axe 1) ; soit le système est examiné indirectement par les effets de ses interactions avec les représentations des enseignants et des élèves, rapportées aux normes de l'épistémologie de l'histoire qui fournissent les modèles explicatifs (axe 2) ; soit enfin ce sont les interactions effectives enseignant/élèves à propos du savoir qui sont considérées comme explicatives, en référence aux interactions transposées de la communauté scientifique des historiens (axe 3).

Axe 1 – L'autonomisation de la discipline scolaire par rapport à l'histoire des historiens

L'émergence du champ francophone de la didactique de l'histoire (et des sciences sociales) peut être rapportée à un premier ensemble de travaux de recherche conduits à partir des années 1980 dans le contexte français de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP¹⁰). Les études qui y sont menées sont marquées par le projet commun de « décrire et expliquer les phénomènes observés dans l'enseignement » dans le but d'en « améliorer le fonctionnement » (Equipe de recherche « Articulation École/Collège », 1987, p. 13-14). La didactique est considérée comme un outil au service de la constitution d'un champ professionnel qui justifie aussi la mise en réseau de différentes disciplines de sciences humaines et sociales. Les travaux portent majoritairement sur l'étude des objets, des méthodes et des stratégies des enseignants pour répondre aux finalités scolaires. Ces dernières jouent donc un rôle déterminant dans cette approche, et sont généralement catégorisées en deux grandes familles, d'un côté les finalités culturelles autour des savoirs patrimoniaux et notamment nationaux, d'un autre côté les finalités intellectuelles et critiques qui renvoient souvent aux compétences, capacités ou méthodes enseignées. La production des savoirs didactiques sert le projet de former les enseignants sur la base d'un savoir professionnel produit par l'observation des pratiques :

Aucune amélioration profonde de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ne peut faire l'économie d'une connaissance rigoureuse de leur fonctionnement. (Équipe de recherche « Articulation École/Collège », 1987, p. 89)

Le principal constat issu de ces recherches pointe le poids d'un modèle d'enseignement dominant caractérisé par le modèle des 4 R : **Réalisme** (l'histoire enseignée dit la réalité du monde, efface les conditions de production et la pluralité des interprétations) ; **Résultats** (l'histoire enseignée transmet ce qui est acquis, écarte ce qui est marqué de doute) ; **Refus du politique** (l'histoire enseignée ignore les enjeux éthiques et politiques) ; **Référent consensuel** (l'histoire enseignée oblitère les débats historiographiques et les désaccords sociétaux) (Audigier, 1993, p. 161). Le cours magistral dialogué et la mise en activité des élèves par un travail sur documents sont les pratiques les plus répandues. Le besoin de maîtriser le déroulement des leçons empêche la mise en pratique des ambitions portées par les finalités intellectuelles et critiques.

Description générale de l'approche

Comme illustré plus haut avec les familles de finalités et les 4 R, cette perspective de recherche a pour objectif et résultats la production de modèles descriptifs du fonctionnement normal du système didactique, c'est-à-dire des classes d'histoire en général. Du point de vue

¹⁰ L'INRP est à l'époque un centre de recherche qui dépend du ministère de l'éducation nationale et qui vise à développer et diffuser la recherche en éducation, par ses propres moyens ou en partenariat avec des universités.

de l'histoire des sciences sociales, on peut considérer qu'une bonne partie de ces études relève du *fonctionnalisme* au sens de la sociologie américaine des années 1950-1960 : elles considèrent leur objet – l'histoire scolaire – comme suffisamment autonome au sein de la société pour rendre compte du réel didactique par la description de son fonctionnement pensé comme au service de la société dans laquelle il s'insère.

La didactique est ainsi affrontée à une tension forte entre son nécessaire détachement de l'enseignement – sans lequel elle n'existerait pas – et sa nécessaire finalité (l'amélioration du fonctionnement du système d'enseignement) sans laquelle elle perdrait son utilité sociale. (Équipe de recherche « Articulation École/Collège », 1987, p. 14)

L'exploration du système didactique passe par la connaissance de son rapport aux besoins de la société auxquels elle répond davantage que par ses conditions internes de fonctionnement. Ainsi, les instructions officielles successives sont, comme dans la première partie de la thèse d'Audigier (1993), une source essentielle de cette connaissance. L'autonomie de la discipline scolaire y est pensée comme radicale au regard de l'histoire des historiens :

À la suite des analyses présentées nous affirmons avec force que l'histoire scolaire et la géographie scolaire existent comme constructions particulières de l'École, constructions élaborées depuis plus d'un siècle pour répondre aux missions que la société assigne à ces disciplines. Nous récusons toutes les tentatives qui s'efforcent d'en nier l'autonomie pour n'en faire qu'un enfant, un peu bâtard certes mais ainsi légitimé sinon légitime, des savoirs homonymes¹¹. (Audigier, 1993)

Privilégier les finalités non scientifiques de l'enseignement

Appuyée sur les notions de discipline scolaire et de contrat disciplinaire, issues respectivement de l'histoire de l'enseignement (Chervel, 1988) et de la didactique des mathématiques (le contrat didactique de Brousseau), l'approche fonctionnaliste de la recherche didactique en histoire radicalise l'idée de transposition didactique de Chevallard (1991) : le savoir enseigné n'a rien à voir avec le savoir savant de référence¹². De ce fait il ne s'agit pas de documenter l'écart entre les deux mais de postuler un écart incommensurable. La transposition est moins considérée comme un concept pour modéliser les recherches didactiques en histoire que comme un élément du réel à observer et à décrire¹³.

Si l'écart entre savoir enseigné et savoir savant n'est pas mis à l'étude¹⁴, c'est que ces recherches s'intéressent à d'autres éléments du rapport entre le système didactique et son environnement. Si l'on se réfère à la modélisation du système didactique et de son environnement par Audigier (voir figure 1 plus haut), les « savoirs de référence » sont présents mais non déterminants dans la production des données relatives au triangle didactique. C'est l'environnement représenté par l'« École » et surtout par la « société » qui

¹¹ Voir également Allieu-Mary (1995). Elle conclut son propos ainsi : « Cela suppose sans doute que les parcours de ces deux disciplines, sans cesse mêlées, se dissocient, se reconnaissent des finalités et des logiques résolument disjointes. Le temps est peut-être venu pour l'Histoire scolaire de s'émanciper et de se construire une véritable cohérence interne autour de l'élève » (p. 162). La formulation marque la proximité entre « l'Histoire scolaire » et son étude didactique qui semblent ici faire partie d'un même ensemble.

¹² Par contraste avec l'approche autour du concept de transposition didactique. Pour Chevallard (1991) en effet, le concept qu'il propose « est un outil qui permet [au didacticien] de prendre du recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se déprendre de la familiarité trompeuse de son objet d'étude » (p. 15), au prix d'une position radicale par rapport aux enseignants : « en pointant un processus qui fait l'objet d'une si vitale dénégation [de la part des enseignants], le concept de transposition didactique s'affirme d'abord comme violence faite à l'intégrité de l'acte d'enseignement, dont il brouille l'identité dans une interrogation à quoi l'enseignant ne peut répondre *a priori* qu'en refusant de l'entendre » (p. 16).

¹³ En particulier ces recherches identifient une « vulgate » qui conduit à différencier le savoir scolaire du savoir savant : selon Chervel (1988, p. 94), l'étude des contenus « fait apparaître un phénomène de « vulgate » qui semble commun aux différentes disciplines. À chaque époque, l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique, pour la même discipline et pour le même niveau ».

¹⁴ Par exemple dans la thèse de Tutiaux-Guillon (1998) les thèmes historiques étudiés ne sont pas référés à leur historiographie. De même, la construction des savoirs est absente dans la définition de la didactique de l'histoire donnée par Moniot, son objet étant de s'interroger sur la communication et sur l'appropriation de l'histoire. Voir Moniot (1993, chap. 1).

est la norme explicative du fonctionnement des classes d'histoire. Dans le triptyque « finalités, contenus, méthodes » qui définit la discipline scolaire, les finalités sont considérées comme contraignant les contenus et méthodes, se référant explicitement d'ailleurs aux propositions conceptuelles de Chervel :

L'enseignement scolaire est cette partie de la discipline qui met en œuvre les finalités imposées à l'école, et provoque l'acculturation conforme. La description d'une discipline ne saurait donc se limiter à la présentation des contenus de l'enseignement, qui ne sont que les moyens utilisés pour parvenir à une fin. (Chervel, 1988, p. 80)

Sous cet angle, l'autonomisation du champ des recherches en didactique de l'histoire est d'abord affirmée par rapport à la discipline scientifique de référence, le savoir enseigné étant considéré comme indépendant du savoir savant. Il s'en suit la recherche d'une épistémologie qui serait propre à la discipline scolaire et une ambition de démontrer qu'il n'y a pas d'évidence dans le passage des savoirs de référence aux savoirs enseignés, puis aux savoirs appropriés. Pour Tutiaux-Guillon,

cette prise de position est fondatrice pour la didactique : dire que les savoirs scolaires sont autres que ceux produits par les sciences, c'est constituer ce qui s'enseigne en objet autonome, et ouvrir le champ à une investigation qui ne se confond pas avec l'épistémologie. C'est dire la nécessité d'une épistémologie scolaire. (Tutiaux-Guillon, 1998, p. 306)

Il est donc important de distinguer dans ces travaux entre les savoirs historiques de référence, qui ne sont pas directement pris en considération dans l'étude des rapports entre enseignement et apprentissage, et la connaissance de l'épistémologie de la discipline et de son histoire, qui est essentielle pour saisir cette épistémologie scolaire. Tutiaux-Guillon (2004) prolonge les constats d'Audigier sur le réalisme dominant de la discipline scolaire en montrant que le fonctionnement des classes d'histoire s'ancre dans des approches réalistes du passé qui relèvent d'un paradigme pédagogique positiviste. La discipline scolaire « histoire-géographie¹⁵ » est explorée et documentée dans ses régularités au travers de plusieurs études collectives et comparatives entre les différents niveaux scolaires (primaire et secondaire) et qui s'intéressent à divers objets de la classe d'histoire : les documents, les concepts, les représentations des élèves et leur rôle dans la construction des connaissances¹⁶. Les résultats produits participent de modélisations du fonctionnement de la discipline scolaire. Ils participent aussi d'une réflexion sur les outils et les méthodes de collecte et d'analyse de données produites principalement par questionnaires, par entretiens semi-directifs et par observations de situations d'enseignement-apprentissage selon des grilles dont les indicateurs renvoient aux modèles théoriques élaborés. Les constats qualifient les résistances observables, créant un socle « empirico-raisonné¹⁷ » pour développer de nouvelles recherches qui étudient les raisons de ces résistances (par exemple les représentations sociales) et testent de nouveaux modèles d'enseignement pour transformer l'histoire scolaire (par exemple les situations-problèmes). La fécondité de cette perspective au cours des années 1990 notamment, et la centralité de certains de ses modèles et résultats manifeste un effet de structuration du champ indéniable, que l'on retrouve jusqu'aux recherches les plus récentes dans les deux autres axes.

Exemples de données, modèles explicatifs et objets de recherche

Avec une thèse significative de ce premier axe de recherche didactique, Tutiaux-Guillon prend pour objet, dans sa dimension empirique, la forme du cours dialogué qui « est centré sur l'enseignant qui cherche surtout à obtenir des réponses convergentes avec son projet » (Tutiaux-Guillon, 1998, p. 309). Ce choix est conforme à la perspective décrite plus haut qui étudie le fonctionnement ordinaire des cours d'histoire, fonctionnement qui détermine la

¹⁵ Appellation que revendique en particulier Tutiaux-Guillon et qui manifeste ce choix normatif de la discipline scolaire.

¹⁶ Voir la série des publications de l'INRP au cours des années 1990.

¹⁷ Selon la formule employée par Audigier et al. (1996).

constitution du corpus de données. Celles-ci sont dépendantes des interactions de ces cours dialogués dans lesquels le professeur domine, mène les débats et questionne, laissant peu d'espace à la parole des élèves (et plus à certains qu'à d'autres) et à leur travail sur des documents par exemple.

Rapportée aux différents axes du triangle didactique, une telle étude centre la production des données sur le processus « former » (qui relie professeur et élèves, à propos du savoir) au détriment du processus « apprendre » (qui relie élèves et savoirs). Cette manière de procéder caractérise bien la recherche didactique par différence avec les approches pédagogiques qui en restent au processus « former » sans le conditionner à ses effets sur le savoir et les apprentissages des élèves. Le modèle de la boucle didactique illustre parfaitement ce tropisme de la relation « P→E » dans les études considérées :

La question invite l'élève à chercher dans un document ou dans ses acquis, scolaires ou non, une réponse conforme à la logique du professeur telle que l'élève doit la deviner. Le professeur questionne, s'arrête, attend le mot qui lui permet de continuer et si la réponse tarde le dit lui-même. Les réponses attendues sont ponctuelles et doivent se couler dans le discours du professeur. (Audigier et al., 1996, p. 65)

C'est principalement le point de vue du professeur qui est documenté dans ces études, soit à travers des entretiens, soit à travers l'observation de situations scolaires dans lesquelles les élèves sont peu actifs et plutôt en réaction aux actions du professeur. La polarisation sur le professeur et sa relation aux élèves à travers les dispositifs qu'il met en œuvre n'est cependant pas exclusive. D'autres études parallèles publiées notamment à l'INRP s'intéressent aux rapports que les élèves entretiennent avec les savoirs (E↔S). Les apprentissages sont toutefois documentés en tant que produits – investigués à l'issue des situations scolaires observées – et non comme un processus saisi en action dans la classe.

Lorsque des études, plus rares, ne prennent pas pour objet des pratiques ordinaires mais des situations élaborées avec ou par les chercheurs, le cadre fonctionnaliste reste cependant la norme à partir desquelles les données sont produites et interprétées. C'est le cas, par exemple, de l'étude de situations-problèmes (Gérin-Grataloup et al., 1994). La conception même de la situation, au-delà de l'interprétation des données produites, s'élabore en référence à la discipline scolaire et à la notion de situation-problème développée dans d'autres didactiques, et non aux problématiques telles qu'elles se posent dans l'historiographie. Ces recherches mènent généralement au constat d'échec de la mise en œuvre de situations-problèmes en raison de la persistance d'un *habitus* scolaire tant au niveau des pratiques que des représentations des élèves. Cet *habitus* est incarné par des modèles explicatifs fonctionnels¹⁸ qui supposent déterminant dans le système didactique le besoin de répondre aux finalités de la discipline scolaire.

Approche par la discipline scolaire : questions et limites

La nécessité d'un travail sur les trois pôles du triangle didactique est mise en évidence par cet ensemble de travaux et l'aspiration qu'ils incarnent d'une didactique qui articule construction, transmission et appropriation de savoirs disciplinaires. Néanmoins le premier terme (la construction des savoirs) est exploré sous l'angle de savoirs scolaires constitués à distance des débats historiographiques et de l'épistémologie propre aux savoirs de référence.¹⁹ La force de ce premier groupe de travaux est d'autonomiser l'histoire scolaire en tant que champ exclusif de la didactique. Il n'est pas question de documenter l'écart entre savoirs enseignés et savoirs savants. Il est posé d'emblée – c'est la manière dont Chervel interprète la transposition

¹⁸ Par exemple, dans cette étude, la dernière partie interprétative est intitulée « Des situations en rupture avec les pratiques habituelles ».

¹⁹ C'est le cas de manière symbolique dans la première phrase du chapitre 1 de la thèse de Tutiaux-Guillon, qui suit le rappel de ce triple objet : « Dans la transmission et l'appropriation des savoirs, les mots jouent un rôle clé » (Tutiaux-Guillon, 1998, p. 6). Il n'est plus question de construction.

didactique chez Chevallard – que tous les savoirs scolaires en jeu sont des constructions propres à la discipline scolaire : « à rebours de cette représentation commune, [Chervel] affirme que l'École, *pour remplir sa mission*, est créatrice de savoirs, et que la pédagogie contribue à cette création » (Tutiaux-Guillon, 1998, p. 290). De ce fait, les processus de construction de ces savoirs – c'est-à-dire les rapports entre textes et pratiques de savoir – importent moins que l'attention portée à ce qu'en font les enseignants (transmission) et les élèves (appropriation ou non).

En prenant pour objet des contenus d'enseignement explicites – la société d'Ancien Régime et la société du XIX^e siècle – Tutiaux-Guillon, dans sa thèse, ne prend pas pour objet cet écart, même si son travail historiographique pourrait le laisser penser : la première partie de la thèse est intitulée « “Société”, qu'est-ce à dire ? », et tout le long du texte elle rapporte le vocabulaire et les choix de notions observés en classe et dans les discours au savoir de référence, mais elle ne le fait pas dans le but de pointer les écarts en tant que tels : ces écarts ne sont pas considérés comme faisant partie des causes des phénomènes didactiques observés. Autrement dit, le fait que le savoir des historiens se construit d'une certaine manière, et que la construction est autre en situation didactique n'est pas un objet d'étude dans sa thèse, tandis que la transmission et l'appropriation des savoirs propositionnels sur ces deux types de société sont centraux.

On peut, et nous y reviendrons, considérer que c'est la dimension proprement disciplinaire qui est mise de côté dans ces analyses : dans l'usage du même mot – « discipline scolaire » et « discipline scientifique » – il serait trompeur de penser que « discipline » a le même sens. Il s'agit là d'une prise de position tout à fait assumée que l'on retrouve dans d'autres recherches collectives. L'étude de Guyon et al. (1993), par exemple, qui s'intéresse aux processus de conceptualisation des élèves en histoire, puise à différentes sources pour penser le processus, mais pas spécifiquement à ce qui qualifie la conceptualisation chez les historiens. Il y a certes une volonté de se référer aux textes des historiens, mais de la même manière que l'on se réfère à toutes les autres disciplines du monde social comme contributrices de contenus pour la discipline scolaire.

Rapportée au triangle didactique et à la modélisation d'Audigier (voir figure 1), nous l'avons évoqué plus haut, la relation P→E est privilégiée. La discipline scolaire ainsi décrite est un système dissymétrique dans lequel le professeur est par voie de conséquence considéré comme dominant. Si l'étude empirique de cours dialogués en histoire est menée, par exemple par Tutiaux-Guillon (1998), elle ne s'intéresse qu'aux seules activités intellectuelles des élèves qui sont sollicitées par les enseignants ; les « mauvaises » réponses ou les raisonnements inattendus n'attirent pas davantage l'attention de la chercheuse que celle du professeur. Ainsi, dans cette approche fonctionnaliste de la recherche didactique, les interactions entre les différents pôles du triangle didactique ne sont pas explicatives de son fonctionnement. Ces interactions sont plutôt considérées comme le résultat des déterminants du système didactique, c'est-à-dire des régularités auxquelles les acteurs tendent à se plier et qui prennent leur source dans l'environnement (l'École, la société).

Dans le sillage de la fondation de la première revue francophone de didactique de l'histoire en 2001, le champ s'ouvre à de nouveaux questionnements. Énoncés dans l'éditorial du premier numéro de la revue, ils nous servent de transition vers le second axe de notre texte.

Parce que l'enseignement de l'histoire est un métier qui se construit et qui s'apprend, avec ses références, ses règles, ses concepts et ses remises en question [...]. Parce que l'histoire qui est enseignée dans une société démocratique doit susciter une réflexion sur le contexte et les enjeux de sa production, puisqu'elle correspond à un usage public de l'histoire qui devrait être maîtrisé et réfléchi. Parce que l'histoire scolaire doit s'efforcer d'associer des données factuelles à des modes de pensée de l'histoire, des contenus pluriels à des modes de transmission diversifiés, afin de permettre aux élèves de se sensibiliser à la pensée historique et de la développer. (*Le cartable de Cléo*, 2001, p. 7)

Axe 2 – Les recherches sur l'apprentissage de la pensée historique

Parallèlement aux études organisées par la notion de discipline scolaire se sont développées des recherches qui puisent leurs références théoriques du côté de l'histoire des historiens. Les deux courants ne sont d'ailleurs pas aussi opposés que notre découpage pourrait le laisser penser. Le premier se focalise sur l'objet étudié – la discipline scolaire –, sans mettre en avant un cadre théorique d'analyse exclusif. Les références utilisées sont multiples et les démarches assumées comme « empirico-raisonnées », ce qui conduit, nous l'avons vu, à des modélisations de la discipline scolaire. Le second courant s'intéresse au même objet mais développe ses références théoriques, de manière plus systématique, du côté de l'épistémologie de l'histoire²⁰ et, dans une moindre mesure, de la psychologie sociale et cognitive (théorie des représentations sociales). Les recherches de l'axe 2 s'inscrivent dans une approche « théorico-empirique » qui vise la modélisation et les conditions à la transposition didactique de la pensée historique.

Les études en question s'intéressent en général peu à ce qui se joue effectivement en classe – les pratiques disciplinaires scolaires effectives ne sont sources de données qu'en complément aux données produites par questionnaires et entretiens recueillis en dehors des moments d'enseignement-apprentissage. Les pratiques sont documentées et analysées sous l'angle de leur relation avec les finalités intellectuelles et critiques modélisées. Le constat est généralement celui d'une stabilité de la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2003)²¹ des acteurs scolaires, malgré les changements curriculaires (Éthier et Lefrançois, 2010).

Description générale de l'approche

L'objet principal des recherches considérées dans cet axe, qui sont diverses, nous allons le voir, est constitué des relations entre la pensée des élèves et une pensée disciplinaire, ayant à voir avec les raisonnements tenus par les historiens, notamment dans leur dimension critique. Cet objet se décline sous différentes modalités, par exemple les conceptions que les élèves ont de l'histoire (Audigier et al., 2004), la relation entre mémoire et histoire (Fink, 2008, 2014), la relation entre le sens commun (ou la doxa) et le sens critique (Heimberg et al., 2013), entre pensée historique et conscience historique (Duquette, 2011), les rapports entre enseignement de l'histoire et formation à la citoyenneté (Déry, 2008; Moisan, 2010), les rapports entre l'enseignement scolaire de l'histoire et la pensée historique (Hassani Idrissi, 2005; Martineau, 1999). Dans ces recherches, le raisonnement historique constitue la norme épistémologique de la discipline scolaire dont la finalité première consiste à transmettre une méthode, une démarche intellectuelle qui dote l'élève d'une capacité inspirée des activités propres à la discipline scientifique pour interpréter des réalités sociales passées et présentes. Il s'agit de tenir ensemble « la maîtrise des savoirs [et les] opérations intellectuelles qui en fondent l'appropriation » (Lautier, 1997, p. 148). L'enjeu de nombre de ces recherches didactiques est de permettre le développement de modèles pour définir les catégories d'activités relevant de l'exercice de la pensée historique et des modes de raisonnement à l'œuvre. Dans la modélisation proposée par Martineau (1999), par exemple, cette maîtrise repose sur la prise en compte de trois dimensions : l'attitude, la méthode et le langage :

Une attitude qui, à propos d'un objet (le passé) et à partir de données spécifiques (les traces du passé) enclenche et oriente le raisonnement sur un certain mode, jusqu'à la production d'une représentation de ce passé (une interprétation), en utilisant un langage approprié [les faits, les concepts, les théories]. (Martineau, 1999, p. 154-155)

²⁰ Les deux approches s'accordent sur l'idée que les problématiques didactiques ne peuvent résulter directement de l'histoire (et de la géographie pour le cas français) parce que ces dernières « n'étudient pas comment elles s'élaborent, se diffusent, se transmettent et s'enseignent, ni comment elles sont reçues, entendues, lues, apprises » (Audigier, 1996).

²¹ La conscience disciplinaire constitue, pour Reuter, la manière dont les enseignants et les élèves construisent la discipline, et le degré de clarté de cette construction. Elle est notamment pensée par différence avec le projet d'enseignement disciplinaire de l'École.

Heimberg (2002) identifie pour sa part trois catégories d'activités pour penser le monde « avec les lunettes de l'histoire » : comparer (constater des points communs, des différences), périodiser (établir des successions, des ruptures) et distinguer (l'histoire et ses usages). Ce modèle, comme d'autres, est progressivement affiné, augmenté, pour déboucher sur une « grammaire du questionnement de l'histoire scolaire » (Heimberg et al., 2013) dont la norme épistémologique est l'histoire des historiens. La recherche empirique en explore la prise en charge au niveau de la discipline scolaire à travers l'analyse des curricula, des manuels, des pratiques déclarées ou des apprentissages constatés. Ces derniers sont par exemple étudiés dans le cadre de séquences sur des thèmes spécifiques, conçues pour permettre la mobilisation des modes de pensée spécifiques à l'histoire des historiens et expérimentées dans les pratiques ordinaires pour en analyser la prise en charge par les enseignants et les effets du côté des élèves (Fink, 2008 ; Opériol, 2018 ; Panagiotounakos, 2017).

Importe dans les travaux de ce second axe la question des représentations que les élèves ont de l'histoire (Audigier et al., 2004), ainsi que la manière dont s'exprime leur conscience historique (Létourneau et Moisan, 2004). L'analyse des représentations est essentielle en ce sens qu'elle exprime une « épistémologie spontanée » posée comme cadre de référence à partir duquel penser les apprentissages en histoire (Audigier et Fink, 2010). L'hypothèse ici est qu'il est nécessaire de tenir compte des représentations pour penser des dispositifs en mesure de les structurer de manière à favoriser les apprentissages souhaités. L'exploration de la corrélation entre la représentation qu'un élève a de l'histoire (de la discipline enseignée et du passé) et sa capacité à s'approprier des compétences spécifiques à la discipline historique joue un rôle clé, d'une part, dans la modélisation de la pensée historienne et, d'autre part, dans l'interprétation des écarts constatés entre curricula proposés, dispositifs mis en œuvre et apprentissages effectués. L'analyse des représentations conduit également à approfondir le pôle « élèves » du système didactique en différenciant des catégories d'élèves en fonction de leur rapport à l'histoire (Lautier, 1997 ; Audigier et al., 2004). De telles enquêtes mettent en évidence une série de constats récurrents : le raisonnement historique n'est que peu appréhendé en classe ; l'image d'une discipline scolaire marquée par une prédominance de connaissances factuelles domine et constitue un frein à la mise en œuvre de finalités intellectuelles et critiques, tant pour les enseignants que pour les élèves. Mais ces études montrent aussi que certains élèves ont une conception de l'histoire comme discipline interprétative, invitant de ce fait à explorer l'hypothèse d'un développement de la pensée historienne que la mise au travail, en classe, de l'opération historiographique pourrait favoriser (Fink, 2014).

Les recherches prises en considération dans l'axe 2 sont donc autant d'études empiriques visant la modélisation du raisonnement historique, de sa transposition et de son appropriation par les élèves. Rapportées au modèle d'Audigier (voir figure 1), le système didactique y est examiné de l'extérieur, privilégiant séparément la relation au savoir des enseignants ($P \rightarrow S$) et des élèves ($E \rightarrow S$) du point de vue de l'épistémologie propre aux savoirs de référence. La mise en scène du savoir en classe n'est pas étudiée dans les interactions effectives du système didactique ; les finalités intellectuelles et critiques référées à l'histoire des historiens sont ici au cœur des modèles explicatifs mobilisés.

Privilégier les finalités scientifiques : l'approche par la pensée historienne

Comme explicité dans l'éditorial de la revue *Le cartable de Clio* cité plus haut, l'enseignement de l'histoire est étudié en tant qu'usage public de l'histoire, avec des travaux interrogeant les enjeux politiques au niveau des savoirs et des savoir-faire transmis. La visée est d'abord programmatique, l'empirie – lorsqu'elle existe – consistant à éprouver les conditions de possibilité de traduire les enjeux épistémologiques de l'histoire savante en outils de pensée transposables à l'histoire scolaire et en évaluer la prise en charge. Les relations

avec d'autres disciplines de sciences humaines et sociales ne sont pas centrales ; les liens avec l'éducation à la citoyenneté sont considérés principalement sous l'angle des proximités entre histoire et citoyenneté pour former l'esprit critique des futurs citoyens. Des concepts tels que « pensée historique » (Martineau, 1999), « pensée historienne » (Fink, 2014) ou « grammaire du questionnement de l'histoire scolaire » (Heimberg et al., 2013) ont en commun le projet d'un enseignement de l'histoire analysé sous l'angle de l'outillage intellectuel et critique des élèves directement inspiré des opérations pratiques et intellectuelles qui sous-tendent l'opération historiographique (De Certeau, 1975) pour constituer une nouvelle « matrice disciplinaire » (Develay, 1995) de l'histoire scolaire, avec un accent particulier mis sur les finalités intellectuelles et critiques.²²

Dans un contexte de polysémie dans la caractérisation de la pensée historienne, de nombreux travaux visent le développement de modèles dont il s'agit de démontrer la pertinence d'un point de vue théorique en référence à la pratique historique, d'argumenter le renouvellement des curricula avec le développement des compétences et, lorsqu'ils déploient un dispositif empirique, de tester des modèles théoriques pour en analyser les résistances du point de vue de pratiques enseignantes centrées sur la transmission de connaissances factuelles. D'une part, la didactique a une visée programmatique avec une centration sur les finalités intellectuelles et critiques en réaction à une prédominance de finalités culturelles et patrimoniales. D'autre part, elle poursuit l'objectif empirique de documenter les difficultés observables de la prise en compte, dans les moyens d'enseignement et dans les pratiques, des modèles théoriques développés pour définir la pensée historienne et travailler des compétences disciplinaires spécifiques. Les résultats mettent en évidence une certaine stabilité des habitudes au niveau des contenus et des méthodes malgré les changements curriculaires, tout en documentant comment enseignants et élèves sont capables de faire autrement avec les savoirs historiques.

Exemples de données, modèles explicatifs et objets de recherche

Les travaux de Lautier, en particulier son ouvrage *À la rencontre de l'histoire* (1997), sont significatifs d'une réorientation épistémologique de la recherche didactique pour enquêter la discipline scolaire sous l'angle de son rapport à l'histoire des historiens. Il s'agit d'un bon exemple, rare, de travail sur la conscience disciplinaire évoquée plus haut. À l'appui de normes référées à la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961) et à l'épistémologie de l'histoire (Ricoeur, 1983, 1985), elle construit son objet de recherche sur la relation entre textes historiques et opérations mentales. La « rencontre de l'histoire » se fait entre le monde des élèves (« son stock de connaissances, sa pensée sociale ») et le « monde du texte de l'histoire » (1997, p. 214). Les pratiques effectives sont peu documentées ; les données sont produites à l'extérieur du triangle didactique à travers des entretiens et des questionnaires. Dans cette approche, les interactions entre élèves et professeur ne sont pas centrales. En atteste la structure même du livre divisé en deux parties : « du côté des élèves » et « du côté des professeurs ». Les discours recueillis des élèves et professeurs lui permettent de décrire les modalités d'appropriation du texte de l'histoire scolaire sans observer les situations d'apprentissage, mais en analysant finement les représentations qu'ils ont de l'histoire. Ce cadre théorique permet non seulement d'identifier les interprétations figuratives des sujets (élèves et professeurs), mais aussi les structures de ces représentations et donc les modalités choisies pour représenter le passé. Ces images et ces modalités sont comparées à celles des historiens, notamment dans leurs dimensions narrative et critique. En résulte la modélisation de deux types d'élèves dans leur rapport à l'histoire (« intime », qui permet une décentration, et « externe », qui laisse l'élève pris dans un égocentrisme dominant) et un

²² Pour la clarté de notre propos, nous utilisons dans la suite de texte le concept de « pensée historienne » pour qualifier l'ensemble des modèles théoriques qui ont en commun la qualification des modes de pensée spécifiques à l'histoire, c'est-à-dire l'explicitation des démarches pratiques et intellectuelles qui sous-tendent l'opération historiographique.

« modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire ». Ce dernier est au cœur de son hypothèse d'une rencontre qui devient plus productive au fil de l'enquête qu'elle mène. En particulier, elle identifie de manière générale à travers les multiples objets didactiques étudiés (dictature, monarchie...) les écarts et convergences entre les « théories implicites » des élèves (par exemple le rôle de l'événement comme élément moteur de l'histoire) et les « théories du savoir savant » que peuvent porter les savoirs scolaires en histoire, et les confrontations que les situations d'enseignement-apprentissage pourraient permettre. Par ailleurs, elle caractérise les écarts entre les deux mondes (élèves et professeurs) : « la coutume de la contextualisation [des professeurs] s'oppose plus particulièrement au processus analogique [des élèves] » (p. 226). La comparaison avec l'histoire des historiens conduit alors Lautier à identifier un écart entre le processus analogique « sauvage » des élèves et celui contrôlé des historiens.

Si les travaux menés par Lautier constatent une conscience disciplinaire marquée par des résistances similaires à celles des travaux présentés dans l'axe 1 (et formalisées dans le modèle des 4 R), ils fournissent aussi un nouvel ancrage théorique et des résultats tangibles à partir desquels agir sur la discipline scolaire :

Sans vouloir singer le travail de l'historien, l'élève en classe d'histoire est mis en situation d'exercer ces modes de pensée qui permettent de passer du simple récit au récit historique. Pourtant on remarque que les démarches « d'historicisation » sont inégalement développées dans la tradition pédagogique de l'histoire enseignée. Le lancinant rappel de l'exercice du sens critique par le commerce de l'histoire ne s'accompagne ni d'un discours sur la méthode ni de pratiques très élaborées. (Lautier, 2001, p. 65)

Lautier s'affranchit de l'exigence d'autonomie de la discipline scolaire par rapport à l'histoire des historiens. C'est un point commun des études rassemblées dans l'axe 2 pour lesquelles l'histoire des historiens devient norme épistémologique pour modéliser la pensée historique et agir sur la discipline scolaire à la faveur des finalités intellectuelles et critiques. Ce sont autant de travaux, évoqués plus haut, qui vont exercer une influence importante dans l'élaboration de nouveaux curricula, en particulier au Québec et en Suisse romande, et donner lieu à une série de thèses doctorales qui contribuent au développement scientifique du champ didactique et de sa progressive reconnaissance académique.

Premier à modéliser la pensée historique, dans la culture francophone, en référence à l'histoire des historiens, Martineau (1999) constitue une référence importante pour plusieurs travaux ultérieurs qui, selon différentes modalités d'observation, étudient les pratiques scolaires favorisant la transposition de la pensée historique ou qui lui font obstacle. Nous ne prenons ici que quelques exemples. Déry (2008) explore les conditions de possibilité d'une pensée historique scolaire et d'un transfert de l'apprentissage dans la réalité extrascolaire pour des élèves du primaire. Elle cherche à définir des familles de situations qui invitent à mobiliser un « mode de pensée d'inspiration historique ». Elle récolte ses données à partir de tâches spécifiquement conçues pour exercer la pensée historique en classe, puis la remobiliser dans une nouvelle situation extrascolaire. Malgré un dispositif spécifiquement conçu pour sortir des pratiques ordinaires, ses analyses pointent la rareté du transfert extrascolaire. Demers (2011) étudie les pratiques enseignantes dans le contexte du « renouveau pédagogique » au Québec avec l'introduction, dès 2001, de nouveaux programmes disciplinaires centrés sur le développement de compétences. À l'appui d'un dispositif combiné d'une enquête par questionnaire, suivie d'une série d'études de cas (observations et entretiens), elle montre la prédominance des pratiques transmissives et magistrocentrées dans une perspective de reproduction patrimoniale et culturelle. Ses analyses permettent d'identifier les croyances épistémologiques comme facteur d'influence premier des pratiques enseignantes. Duquette (2011) étudie empiriquement, à travers des entretiens qualitatifs menés avec près de 150 élèves, la forte influence de la conscience historique au détriment du développement de la pensée historique. Boutonnet (2013) interroge l'usage que les enseignants font des manuels scolaires québécois à travers l'analyse descriptive des

pratiques déclarées (questionnaire et entretiens) et effectives (observations). Il relève le poids d'un enseignement transmissif et illustratif au détriment de la mise en pratique des modalités critiques et interprétatives propres à l'exercice de la pensée historique.

Ces recherches ont en commun l'intérêt porté aux relations externes au système didactique, avec des données produites en partie en situation d'enseignement (donc à l'intérieur du triangle lorsqu'il s'agit d'observations ou de situations expérimentales). Elles s'intéressent aux effets d'apprentissage, sans pour autant prendre la situation elle-même pour objet d'étude. Les données sont analysées selon des concepts référés à des modélisations théoriques permettant d'identifier des indicateurs significatifs pour analyser les pratiques déclarées et observées. Les résultats documentent la persistance des coutumes didactiques comme autant d'obstacles à l'exercice de la pensée historique scolaire, tout en identifiant des potentialités de son développement possible.

Approche par la pensée historique : questions et limites

Dans la perspective présentée dans la figure 1 par Audigier, les recherches de cet axe 2 tiennent leur visée principale de documenter les pratiques ordinaires d'enseignement de l'histoire à l'aune des finalités intellectuelles et critiques, du côté des « savoirs de référence ». Si les travaux contribuent à réformer les curricula et à repenser la discipline scolaire dans sa proximité épistémologique avec l'histoire des historiens, ils pointent la stabilité d'une conscience disciplinaire marquée par des finalités socio-politiques, tant du point de vue des élèves que des enseignants. Cette convergence des résultats avec l'axe 1 montre que la diversité des approches du champ participe à rendre plus robustes les résultats collectifs, offrant sur ce plan une cumulativité certaine.

Dans cet ensemble de travaux, l'appropriation de l'histoire est au centre des préoccupations, ce qui situe ces recherches, dans le triangle didactique, du côté des élèves et des savoirs, et ce qui donne une place importante à l'étude des représentations (et de la constitution des représentations) des élèves. La relation entre pensée des élèves et pensée disciplinaire peut également être prise en charge par certaines études à travers les discours et les pratiques des enseignants. Plus systématiquement que dans les recherches de l'axe 1, c'est l'extérieur du triangle qui est pris pour objet empirique d'investigation. Autrement dit, lorsqu'il s'agit des élèves, c'est moins l'apprentissage en acte que ses effets en termes d'appropriation des savoirs et de la pensée historique qui sont en jeu ; et lorsqu'il s'agit des enseignants (Bouhon, 2009; Moisan, 2010) ce sont leurs propres conceptions du système didactique qui sont analysées. Parfois, comme dans le cas de Lautier (1997) c'est l'ensemble du système qui est ausculté de l'extérieur par observation et analyse des relations des élèves et des enseignants aux savoirs et à la discipline.

Du point de vue de la norme épistémologique, cet ensemble de recherches s'appuie sur des théories plus affirmées et explicites que l'axe 1. Elles puisent du côté de cadres théoriques institués dans d'autres champs de recherche, par exemple la théorie des représentations sociales et des théories de l'apprentissage, mis en relation avec l'épistémologie historique dans son acception philosophique, celle qui s'intéresse aux raisonnements et à la pensée en tant que tels.

Le bilan que l'on peut tirer des recherches regroupées dans l'axe 2 est la nécessité d'explorer plus finement les conditions favorables pour mettre au travail les modalités de la pensée historique : déployer l'enquête historique en tant qu'expérience modélisable pour la pratique scolaire de l'histoire. Cela appelle à documenter finement ce que signifie *progresser* du point de vue des apprentissages relatifs à la pensée historique et à examiner, en situation de classe, les conditions d'interactions spécifiques à l'histoire des trois pôles du système didactique.

Axe 3 – Les interactions sur le savoir rapportées aux pratiques d'enquêtes scientifiques

Les recherches prises ici en considération se distinguent des deux ensembles précédents en ce qu'elles focalisent leurs problématiques et leurs explications sur le système didactique (le triangle lui-même) plutôt que sur des déterminants de son environnement.

Ces études se distinguent également des précédentes en ce qu'elles prennent pour objets des situations d'enseignement-apprentissage réelles mais non ordinaires, voire expérimentales, parce qu'elles visent à documenter les disciplines scolaires possibles davantage que la discipline scolaire existante. Elles explorent les conditions d'un enseignement-apprentissage de l'histoire qui s'écarte des habitudes de la discipline scolaire. En ce sens ce courant de recherche, qui se développe à partir du début des années 2000, s'appuie explicitement sur les résultats des recherches des deux axes précédemment décrits : pour envisager des situations inhabituelles il faut d'abord connaître les situations courantes étudiées dans les recherches de l'axe 1, et les travaux de l'axe 2 donnent à imaginer des enjeux épistémologiques propices à la conception de situations nouvelles rapportées aux savoirs et pratiques scientifiques. Si la norme épistémologique est partagée avec l'orientation de l'axe 2, elle s'y étend cependant au-delà de la seule *pensée* historique. Ce qui intéresse les chercheurs de ce troisième axe ce sont les rapports épistémologiques entre textes et raisonnements historiques et les *pratiques* qui les produisent.

Faire varier les interactions au sein du système didactique selon des hypothèses d'ordre épistémologique

On pourrait en première analyse qualifier l'approche de ce troisième axe d'interactionniste dans le sens où elle postule que les phénomènes didactiques observés sont produits d'abord par les interactions des acteurs (enseignants et élèves) à propos du savoir, plutôt que par des déterminants externes (les finalités officielles ou appropriées, les curriculums prescrits, etc.). Une telle approche correspond à l'objectif explicite de ces recherches de documenter les conditions à une transformation, par les pratiques enseignantes, de la discipline scolaire telle qu'elle fonctionne ordinairement. Dans cette orientation, les préoccupations de transfert des résultats de recherche vers la formation didactique des enseignants ciblent directement l'analyse des choix pédagogiques, l'environnement (institutionnel, sociétal...) constituant des contraintes incontournables mais non déterminantes.

Le postulat interactionniste réclame un cadrage théorique de ces recherches qui prenne en charge les interactions qui ont à voir avec la construction des savoirs. C'est du côté de l'histoire des historiens que ces études vont trouver une norme de ce type, par le biais d'une épistémologie de la pratique historique qui met en relation les textes de savoirs et les pratiques de mise en texte qui les rendent possibles. Ainsi, une des hypothèses principales consiste à voir dans le fonctionnement du champ de l'histoire des historiens une source de production et de contrôle de situations scolaires. Cette hypothèse est directement référée au concept de transposition didactique de Chevallard (1991) : la décontextualisation des savoirs des historiens est inévitable lors de leur passage vers l'École ; cela impose de penser précisément leur recontextualisation scolaire. À l'appui des travaux du premier et du deuxième axes et de l'analyse de l'épistémologie de l'histoire, il s'agit d'élaborer des hypothèses nouvelles pour envisager d'autres recontextualisations possibles.

Pour autant, ces recherches n'envisagent pas les interactions indépendamment de l'environnement, notamment institutionnel (la culture scolaire ou la discipline scolaires du schéma d'Audigier), de la classe. Les interactions étudiées sont systématiquement référées aux structures existantes, qu'il s'agisse des représentations des élèves et des professeurs, ou des conditions pratiques et institutionnelles. Ces études empiriques, si elles sont bien souvent expérimentales du point de vue des dispositifs mis en œuvre, sont réalisées dans des classes ordinaires. Ce qui signifie, d'une part, qu'elles prennent en compte, dans les données

produites, les effets des structures objectives dans lesquelles s'inscrit toute situation d'enseignement-apprentissage. D'autre part, cela veut dire qu'elles s'appuient sur des modélisations théoriques de la pratique afin de travailler en-deçà des catégories d'expérience des enseignants (et des élèves) pour comprendre les effets des structures qui encadrent leurs actions. Ces modélisations – par exemple la problématisation historique ou les jeux d'apprentissages de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) – sont théoriques dans le sens où elles ne correspondent jamais à une réalité mais servent plutôt d'idéal-type auquel la pratique observée est comparée.

Ces travaux s'intéressent à des objets nouveaux. Ce ne sont ni les textes de savoirs, ni les pratiques en tant que telles qui sont observés mais plutôt leurs rapports au sein des classes. C'est très visible dans la thèse de Cariou (2003) qui conçoit et met en œuvre dans ses propres classes (il est le chercheur et l'enseignant) des situations de production de textes historiques, écrits par ses élèves, qui évoluent dans le temps selon l'encadrement pratique qu'il met en place. Autrement dit, dans une perspective interactionniste, l'objet de recherche est le processus de construction du texte du savoir par les élèves en rapport avec les cadrages successifs portés par l'enseignant, plutôt que l'évaluation de la conformité du texte produit à un texte de référence. Par-là, si l'on reprend le triptyque initial du système didactique, ces recherches postulent que le processus de construction de savoirs en classe détermine leur transmission et leur appropriation.

Les données produites et analysées dans ces recherches sont les séries de textes construits progressivement par les élèves, rapportées aux situations mises en œuvre par les enseignants (et leurs élèves) et aux savoirs historiques en jeu. Plus généralement c'est l'ensemble des productions des élèves, mises en relation avec les situations et savoirs visés, qui devient le cœur de l'analyse empirique. On peut d'ailleurs schématiser la logique de ce type d'analyse en reprenant une variante de la représentation du triangle didactique que propose Orange (2006) :

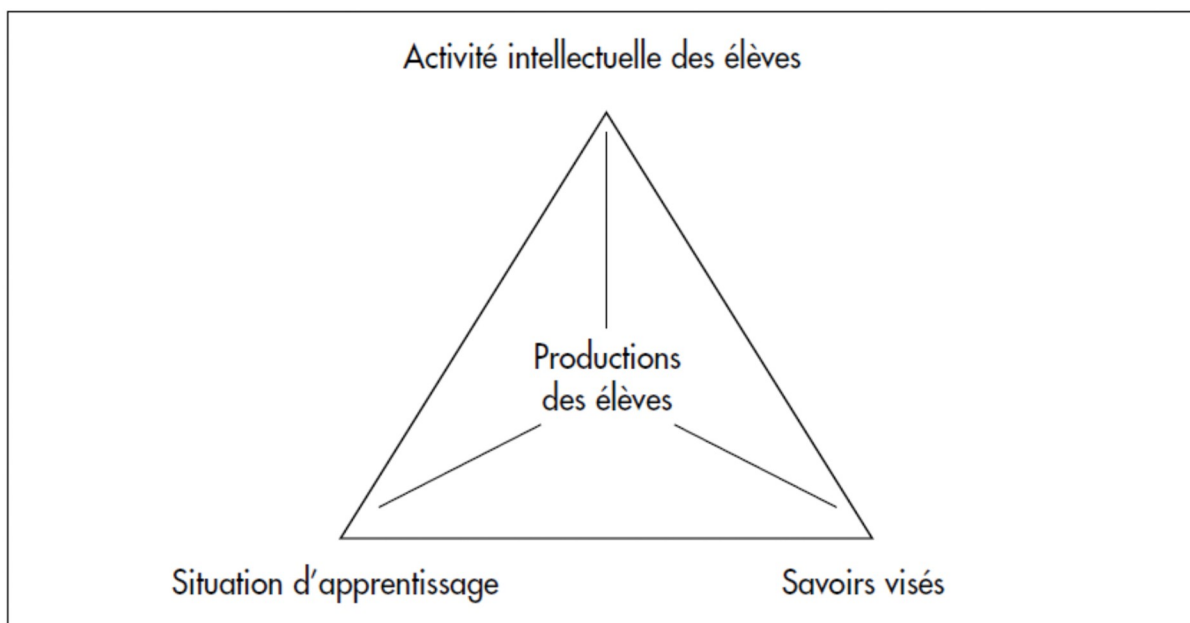


Figure 2. Représentation du triangle didactique selon Orange (2006).

Selon ce schéma, l'accès nécessairement indirect à l'activité intellectuelle des élèves (et derrière à leurs apprentissages) se fait par manipulation des trois éléments de la base de la pyramide dans lesquels on retrouve, mais précisés, les composants du triangle didactique : la situation d'apprentissage est celle conçue et mise en œuvre par le professeur (consignes, choix

des documents, etc.) ; les productions des élèves (orales, écrites, voire gestuelles) manifestent leur activité intellectuelle ; les savoirs intéressants sont ceux qui sont visés, rapportés à ceux disponibles dans la situation et à ceux visibles dans les productions des élèves.

Cet ensemble de recherches nécessite des collaborations fortes entre enseignants et chercheurs, soit sous forme de recherches coopératives (Cariou en TACD), soit sous forme de « situations forcées » (cadre théorique de l'apprentissage par problématisation) dans lesquelles le professeur a la responsabilité des objectifs pédagogiques, tandis que les chercheurs assurent les objectifs de recherche.

Exemples de données, modèles explicatifs et objets de recherche : de la pensée historienne aux pratiques d'enquête historienne scolaire

Les travaux de Cariou sont sans doute pionniers dans cette troisième approche, en particulier ceux de sa thèse (Cariou, 2003). Ses hypothèses sont directement issues des travaux de sa directrice de thèse N. Lautier, mais ils sont déployés au-delà des enjeux de représentation du passé et de la discipline (la Théorie des représentations sociales) en direction d'une appréhension des pratiques scolaires de savoirs. Cette extension d'une des perspectives de l'axe 2 s'appuie sur les thèses de Vygotski (1985) d'une part, et en particulier sur le rôle médiateur d'instruments culturels propres à outiller les élèves dans leur travail de contrôle des analogies qu'ils font entre présent (représentations sociales) et passé. Et d'autre part, sur une approche de l'épistémologie de l'histoire qui, partant de Ricœur, se dirige vers des dimensions plus pratiques de l'activité historique (autour notamment du comparatisme tel qu'il est mis en œuvre chez Bloch [1928]). Partant du constat de Lautier (1997), d'une part, d'un hiatus entre l'usage d'analogies par les élèves et la visée de contextualisation des enseignants et, d'autre part, de la proximité de ce processus analogique avec l'épistémologie de la pratique de l'histoire, Cariou enquête plus particulièrement sur les potentialités du développement d'un travail de contrôle des analogies en histoire scolaire comme processus de conceptualisation des élèves. Le dispositif d'enquête qu'il met en place s'inscrit alors au cœur de l'activité de classe à travers des classes expérimentales et des classes témoins. C'est l'activité d'apprentissage qui est observée et analysée par caractérisation des variations (dans le temps et entre dispositifs expérimental et habituel) et des modalités d'enseignement qui président à ces variations (notamment les différents instruments qui cadrent le travail analogique formalisé dans les classes expérimentales). Sous cet angle, les raisonnements (notamment analogiques) des élèves ne sont plus les objets principaux de l'étude comme dans les recherches de l'axe 2, mais ils le sont comme effets des activités outillées conçues à cet effet par les hypothèses de recherche. Ainsi conçue et menée, la recherche se situe au centre du triangle didactique : ce sont les textes du savoir successifs qui sont étudiés en fonction des activités des élèves instrumentées par le dispositif conçu et réalisé par le professeur. L'appareil scientifique mis en œuvre, et en particulier le cadrage théorique pluriel et maîtrisé lui permet de bien séparer ses attentes de professeur, et celles du chercheur. L'espace interne au système didactique ainsi travaillé est à la fois ouvert aux incertitudes nécessaires à la recherche, et cadré par les précautions théoriques tout le long du processus, de la conception à l'analyse des données, en passant par leur production.

Depuis une dizaine d'années, Cariou a modifié son ancrage épistémologique initial en s'inscrivant dans un laboratoire qui développe des recherches didactiques dans la perspective de la TACD. Malgré ce changement de théorie, ses nouveaux travaux s'inscrivent dans ce même troisième axe. Ils se centrent en effet sur des interactions de classe à une échelle micro et en ce sens s'intéressent avant tout aux manipulations du savoir par les élèves et le professeur. Pour mener à bien ces recherches, la TACD met en relation une modélisation de la pratique historique (ce qu'ils appellent le « jeu épistémique source ») et une modélisation de

la situation scolaire observée (le « jeu d'apprentissage »)²³. Cependant, les études publiées dans ce cadre par Cariou prolongent également les recherches de l'axe 1 puisqu'elles s'intéressent à des situations ordinaires plutôt qu'à des situations issues d'un travail coopératif avec des enseignants.

Une deuxième série d'études rattachée à ce troisième axe émerge au milieu des années 2000. Les travaux dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Le Marec et Vézier, 2006 ; Le Marec et al., 2009 ; Doussot, 2018) s'intéressent aux conditions de possibilité d'un accès des élèves à des savoirs historiques problématisés, c'est-à-dire issus d'une enquête qui permet non seulement de dire ce qu'il en est du passé, mais aussi de dire pourquoi il ne pouvait en être autrement²⁴. La cumulativité du champ s'y exprime par la reprise et la transformation de modèles explicatifs présents dans des recherches antérieures²⁵. Les études empiriques proposées mettent en scène des situations de classe pour en observer les interactions à propos des savoirs en jeu. Ces situations sont élaborées en mettant en relation des connaissances sur les problématiques historiennes concernant l'événement ou le phénomène passé étudié et des connaissances sur les représentations et pratiques habituelles des élèves. La problématisation, comme processus de construction de problème est modélisée en deux temps qui commandent l'organisation des situations scolaires. Dans un premier temps les élèves produisent des explications de l'événement, du phénomène ou du document en jeu à partir de leurs connaissances déjà-là. Ces premières explications sont, dans un second temps, prises pour objets d'étude par la classe : il s'agit alors d'en évaluer la pertinence sous le cadrage du professeur garant non pas de la vérité du passé, mais de l'enquête que la classe peut mener pour dégager les raisons de penser que telle explication est plus valable que telle autre. Par exemple des élèves de 9-10 ans produisent des réponses à la question « comment expliquer que les paysans [au Moyen Âge] acceptent de construire et d'entretenir le château de leur seigneur ? » du type : parce que sinon il les tue ; parce qu'il les paie (Le Marec et al., 2009). Dans un second temps les élèves travaillent sur des documents et des textes informatifs sur ce qui leur pose problème : le fait que la violence n'est pas le mode exclusif de régulation, pas plus que n'existe le salariat, mais qu'un système socio-économique différent du nôtre (la seigneurie banale) maintient un équilibre acceptable entre puissance du seigneur et nécessité de la production alimentaire des paysans. Ces connaissances proposées prennent sens pour les élèves en relation avec leurs hypothèses initiales et ils s'y appuient lorsqu'il s'agit finalement de répondre à nouveau à la question initiale. De telles études montrent que ce travail est possible chez certains élèves à condition qu'ils soient guidés vers l'usage exclusif des savoirs préalablement travaillés et ne cherchent plus des réponses dans leurs représentations initiales ou d'autres domaines de savoir (par exemple la littérature). S'esquisse alors l'image d'un fonctionnement en communauté disciplinaire scolaire caractérisé par l'appui exclusif sur les traces du passé et les savoirs validés, différent de celui la discipline scolaire ordinaire et référée à l'activité scientifique de la communauté historique. Autrement dit, ce type d'étude cherche à identifier les conditions du passage d'une activité d'histoire scolaire auto-référée à une pratique historique scolaire scientifiquement référée.

L'approche didactique par la problématisation s'inspire également d'autres travaux de l'axe 2 comme ceux de Fink (2014) sur le rôle des témoignages dans l'apprentissage de l'histoire

²³ Voir pour un exemple récent Cariou (2019).

²⁴ Ce qu'on peut rapprocher de la formule de Koselleck (1997, p. 217) à propos des conditions minimales de méthode en histoire : « Si l'on veut déterminer ce qu'un fait a vraiment d'unique, il faut cependant faire un pas de plus et, à l'inverse, se demander pourquoi les choses se sont justement passées ainsi et non autrement. Dit en langage moderne, cela revient à élaborer des hypothèses qui cherchent à savoir non seulement comment les choses se sont effectivement passées, mais aussi comment il se fait qu'elles aient été rendues possibles. Derrière la question "comment en est-on arrivé là ?" se cache la question comment était-il même *possible* qu'on en arrivât là ».

²⁵ Ces études s'inscrivent dans une double filiation, qui manifeste une certaine cumulativité du champ. Des travaux en didactique des sciences (Orange, 1997) ancrés en épistémologie (Fabre, 1999), et des recherches en didactique de l'histoire comme celles de Dalongeville (2001) et de Gérin-Grataloup et al. (1994).

comme discipline entre compréhension empathique et distanciation. C'est sur la base de la « potentialité didactique » des témoignages qu'une situation expérimentale a été construite pour faire travailler des élèves de 8-9 ans sur la vie quotidienne au temps de leurs aïeux (Doussot et Fink, 2019). Ce type d'étude montre comment des approches de l'axe 2 focalisées sur le rapport entre l'histoire des historiens et celles des élèves sur un même objet (le témoignage) peuvent fournir une base problématique à une étude empirique directement ancrée dans la classe. Celle-ci met en lumière la capacité de ces jeunes élèves à inscrire leur travail sur les témoignages dans ce que Ricoeur (2000, p. 26) appelle la « structure fondamentale de transition entre la mémoire et l'histoire ». L'étude dessine ainsi quelques-unes des conditions à l'instauration par le professeur d'un « espace de controverse » adapté à ces élèves qui leur permet de structurer leurs capacités critiques « naturelles » pour mener une enquête collective contrôlée sur le passé sous le guidage de l'enseignante.

Approches interactionnistes : questions et limites

Dans la perspective présentée dans la figure 1 par Audigier, les recherches de cet axe 3 tiennent leur visée principale de documenter des situations révélatrices du système didactique. De ce point de vue elles réinvestissent les connaissances didactiques issues des deux premiers axes pour explorer les logiques internes possibles et effectives de ce système en tenant ensemble ses trois composantes. Mais ce faisant, elles tendent à délaissier les questions du rapport de l'histoire scolaire à son environnement non scientifique et en particulier à la demande sociale de formation des futurs citoyens, c'est-à-dire aux finalités socio-politiques généralement assignées à l'enseignement de l'histoire. Les résultats et les modalités de ces recherches seraient pourtant favorables à un retour productif vers ces questions. Ils conduisent en effet à délimiter plus finement le rapport des compétences proprement disciplinaires travaillées dans la classe par le biais de situations contrôlées par l'épistémologie pratique, aux compétences attendues des futurs citoyens.

Les choix épistémologiques des recherches de l'axe 3 qui favorisent des études de cas très ciblées, s'ils rendent possibles des analyses approfondies du système didactique, limitent par ailleurs l'extension de ses objets d'étude. Les analyses peuvent conduire à une connaissance fine des conditions de construction d'un concept ou d'analyse historique d'un document par un groupe d'élèves, mais peuvent difficilement fournir des connaissances sur le développement de savoirs et de compétences des élèves à plus long terme. Ainsi, si l'on sait mieux les conditions pour que des élèves accèdent à un savoir problématisé, par exemple, sur les rapports socioéconomiques au Moyen Âge, on sait peu sur ce qui leur permettrait d'apprendre à problématiser en histoire de manière générale. Quelques pistes commencent cependant à émerger en direction d'un tel questionnement en termes de progression des apprentissages, notamment par le biais de l'hypothèse d'un développement des compétences d'enquête historique des élèves par usage d'exemples exemplaires, au sens de paradigme de Kuhn (2012), comme dans la thèse de Bonneau Gomes (2019).

Enfin, à la suite des recherches des axes 1 et 2, celles de l'axe 3 invitent à explorer des questionnements concernant les rapports entre chercheurs et professeurs dans le cadre de situations de collaboration. La richesse de ces situations de recherche et de pratique n'est pas encore exploitée mais pourrait s'inscrire à la fois dans une tradition longue de recherches-actions dans le monde anglo-saxon. Se jouent dans ces modalités collaboratives des questions d'indépendance de la recherche par rapport aux institutions qui encadrent le travail des professeurs, la question de la formation de ces derniers, et de l'autonomisation de la profession.

Conclusion

Le panorama que cet article propose ne doit pas être appréhendé de manière trop radicalement scindée en trois axes. Ce découpage est un effet de la linéarité incontournable de l'exposé, mais les trois axes se recourent et se superposent bien souvent, donnant à voir un processus de construction d'un champ de recherche depuis une quarantaine d'années.

Une analyse ancrée dans une perspective d'épistémologie historique du champ, esquissée avec les références au fonctionnalisme et à l'interactionnisme, permet d'approfondir la signification de ces croisements et complémentarités, et de rendre visible le processus de constitution du champ. Le portrait de la discipline scolaire histoire que dresse le champ des recherches en didactique de l'histoire peut s'apparenter à une mosaïque au sens que donne Becker (1986) au portrait que les études sociologiques dessinent de la ville de Chicago. C'est-à-dire que chaque élément de la mosaïque ne se rattache pas nécessairement à un autre par sa méthodologie, son objet ou son cadrage théorique, mais l'ensemble donne une image de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire à la fois valide, par la robustesse de chacune des recherches, et pertinente, par le point de vue commun du système didactique. Certaines études rendent compte des pratiques ordinaires et généralisent par modélisation (axe 1) des fonctionnements, que des études de cas plus ciblées alimentent, soit en illustrant ces fonctionnements sur des savoirs ou des modalités singuliers (axe 2), soit en les discutant sur des cas limites ou dissonants par rapport aux modélisations (axe 3). Des rapports spécifiques entre les éléments de la mosaïque rendent possible le sens général du tableau et sa validité scientifique. Les études de cas ont un double rôle scientifique essentiel dans la construction de cet ensemble, et donc dans la construction du champ de la didactique de l'histoire. D'une part elles jouent le rôle de « pierres de touche » (Becker, 1986, p. 107) en constituant des cas négatifs, révélateurs : les cas des études des axes 2 et 3 qui mettent en discussion les modèles produits par l'axe 1 obligent les chercheurs à poursuivre l'exploration et la conceptualisation. D'autre part, ces études de cas « donnent sens à la notion de déroulement de processus » (Becker, 1986, p. 108) : lorsqu'elles donnent à voir des moments d'interactions au cours desquels les actions collectives et individuelles suivent des voies nouvelles, elles informent sur les processus mêmes et les conditions au changement de ce qui pourrait sinon paraître voué à l'inertie des structures sociales, et que documentent les études modélisantes.

Ces analyses rétrospectives conduisent finalement à porter un regard nouveau sur le triptyque structurant : construction du savoir/transmission par le professeur/appropriation par les élèves. L'évidence des deux derniers processus au détriment de celui de la construction des savoirs a nécessité, pour être dépassée, un effort collectif important de l'ensemble du champ qui participe de manière déterminante à son autonomisation sur la période évoquée. L'étude de situations expérimentales, en milieu écologique ou en dehors, a permis une prise de distance légitime du monde de la pratique enseignante et de ses normes d'évaluation. Elle constitue un pas délicat qui éloigne ces recherches des normes traditionnelles puissantes des praticiens du métier, mais qui rapproche d'une professionnalisation au sens de la sociologie américaine, celle d'une maîtrise par la communauté des praticiens et des chercheurs réunis des connaissances permettant de mieux affirmer ce qu'enseigner l'histoire veut dire.