

INTRODUCTION

Sylvie LALAGÜE-DULAC, Patricia LEGRIS et Charles MERCIER

« La didactique de l'histoire n'a jamais été un domaine scientifique très structuré en France. Elle s'est constituée et continue de produire des travaux de recherche dans l'indifférence, si ce n'est le mépris des historiens. » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p. 95.)

Ces lignes écrites en 2008 dressent un sombre tableau de l'intérêt des historiens pour la didactique de l'histoire, que l'on peut définir comme l'étude des modalités de la diffusion et de l'appropriation des savoirs historiques, notamment dans le cadre scolaire. À la croisée de l'histoire et des sciences de l'éducation, cette discipline a un champ d'étude dont l'utilité est parfois contestée, peut-être parce que l'histoire, en s'exprimant dans des formes narratives familières et en mobilisant des explications accessibles au sens commun, ne semble pas requérir de compétences spécifiques pour être comprise (Prost, 1996, p. 159). Son périmètre est encore discuté.

Au sens strict, la didactique de l'histoire concerne l'étude des processus d'apprentissage en histoire :

« Il s'agit de connaître les opérations qui se passent quand on apprend une discipline et, au service de cet apprentissage, de mieux cerner et maîtriser les problèmes qui se posent quand on l'enseigne : en somme d'exercer le métier d'enseigner, autant qu'il est possible, en connaissance de cause. » (Moniot, 1993, p. 5.)

Cette étude des processus d'apprentissage en histoire peut être centrée sur la discipline et l'étude des conditions dans lesquelles les connaissances y sont produites. C'est l'approche épistémologique : comprendre la manière dont les historiens font de l'histoire donne des clés pour saisir les modalités de l'apprentissage ou de la construction par les élèves de ces savoirs. Mais l'enquête peut aussi être centrée sur les élèves et leurs façons de penser. Le recours aux travaux de la psychologie cognitive et sociale (Lev Vygostki, Jean Piaget, Jérôme Bruner, etc.) et, de plus en plus, aux sciences du langage, permet de mieux saisir quelles sont les conditions qui permettent aux élèves de se repérer dans le temps, de conceptualiser, de problématiser, d'expliquer ou de mémoriser. Dans la pratique, la plupart des travaux s'inscrivent dans ce noyau dur de la didactique de l'histoire articulent approches épistémologique, psychocognitive et langagière.

Dans une acception plus large, la didactique de l'histoire concerne aussi un autre ordre de travaux, étudiant les pratiques effectives d'enseignement et de diffusion de l'histoire. Ici, les référents théoriques sont davantage du côté des sciences sociales : sociologie, ethnolo-

gie, science politique et bien sûr... histoire de l'éducation et des disciplines. La démarche d'investigation y diffère souvent de celle à l'œuvre pour l'étude des processus d'apprentissage : les enquêtes y sont davantage inductives qu'hypothético-déductives. Elles partent de l'observation des pratiques ordinaires de classe, des manuels ou des programmes, dégagent des récurrences (coutumes didactiques et paradigmes pédagogiques), et essaient d'en rendre compte à partir des logiques du fonctionnement social qui ne se limitent pas au champ scolaire. Une attention particulière est apportée à l'articulation entre les contenus de l'histoire scolaire et les demandes formulées par la société et le pouvoir politique. Contrairement à d'autres disciplines comme la technologie ou l'éducation physique et sportive par exemple, les objets de l'histoire enseignée sont en effet soumis aux pressions mémorielles et idéologiques¹, notamment quand ils concernent des « questions socialement vives ». Il est ainsi révélateur que le débat du printemps 2015 sur la réforme des programmes de l'école primaire et du collège en France se soit focalisé sur l'histoire. Cette didactique de l'histoire au sens large du terme s'inscrit dans le champ de la *public history*, qui étudie les usages publics de l'histoire.

D'un point de vue institutionnel, la réflexion sur la didactique de l'histoire, présente dans l'œuvre d'un Ernest Lavisse ou d'un Charles Langlois, comme le rappellent plusieurs des contributions ci-dessous rassemblées, s'est autonomisée et structurée dans les années 1970, autour d'Henri Moniot à l'université Paris 7. Inspirés par ce qui se faisait en mathématiques et en sciences, des enseignant(e)s d'histoire, le plus souvent en poste en collège ou en lycée, se sont lancé(e)s dans des recherches en didactique de l'histoire, bénéficiant du soutien de l'Institut national de la recherche pédagogique et trouvant des débouchés dans les Instituts universitaires de formation des maîtres créés au début des années 1990.

Bien que les didacticiens de l'histoire constituent une communauté académique relativement restreinte en France, ils ont su, au cours des années 2000 et 2010, donner de l'ampleur et de la légitimité à leurs travaux, notamment grâce à la structuration et à l'internationalisation de leur réseau. Les « Journées d'études didactiques de l'histoire et de la géographie » (JED) créées en 1999 et devenues aujourd'hui le « Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté » se réunissent régulièrement et permettent la connexion et la diffusion des recherches des didacticiens francophones (France, Québec, Suisse principalement). La revue *Le cartable de Clio*, créée en 2001 par une équipe de didacticiens suisses, avec un objectif de sensibilisation des autorités publiques, des historiens universitaires et des enseignants d'histoire aux problématiques de la transmission des disciplines historiques², a constitué un autre vecteur de développement important. Elle a cessé de paraître en 2013 mais son œuvre est aujourd'hui poursuivie par deux nouvelles revues, *Didactica historica*³ et *À l'école de Clio*⁴, qui se présente sous la forme d'un carnet de recherche en ligne.

1. C'est aussi le cas, mais dans une moindre mesure, de disciplines comme les sciences économiques et sociales ou les sciences de la vie et de la Terre.

2. Voir le manifeste de la revue (COLLECTIF, 2001, p. 7).

3. Le premier numéro est paru en novembre 2015. Voir : [http://www.didactique-histoire.net/rubrique.php3?id_rubrique=4].

4. *À l'école de Clio*, [colecliclo.hypotheses.org], a été lancé à l'été 2015 par Laurence De Cock, Charles Heimberg et Cécile Vast.

Dès lors, le constat formulé par Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary n'est-il pas trop pessimiste ? Si ce n'est pas le cas, comment expliquer le manque d'appétence des professionnels de l'histoire pour les travaux qui cherchent à éclairer les mécanismes de l'apprentissage et de diffusion des savoirs ? La première partie de cet ouvrage tente de répondre à ces questions et éclaire l'intégration de la didactique de l'histoire par les principaux acteurs de l'enseignement de cette discipline à différents niveaux.

La première contribution s'intéresse aux programmes : dans quelle mesure la dimension didactique est-elle prise en compte lors de leur écriture ? Patricia Legris souligne qu'en France, ceux qui produisent les curricula sont, du fait de leur cursus, davantage intéressés par les savoirs scientifiques que par les questions relatives aux modalités de leur apprentissage ou transposition en contexte scolaire. Ils sont en cela au diapason avec la majorité des enseignants du premier et du second degrés pour qui l'histoire comme discipline scolaire est centrée sur des connaissances qui s'organisent de manière chronologique autour des repères principalement politiques. Dans cette configuration, les tentatives de réforme menées au nom d'une réflexion didactique ont échoué, d'autant que les résistances internes au monde de l'histoire ont été relayées par les médias et certaines sphères du pouvoir politique.

La contribution suivante, de Charles Heimberg, offre un utile contrepoint géographique en montrant comment le plan d'étude en Suisse romande, qui est entré en vigueur en 2014, résulte d'une négociation entre des points de vue traditionnels et le point de vue développé par les didacticiens suisses francophones sur les finalités et les modalités de l'histoire scolaire. Bien que marqués par les compromis, les nouveaux programmes d'histoire apparaissent conformes aux principes défendus notamment par l'équipe du *Cartable de Clio* : une histoire critique et émancipatrice, qui ne se limite pas à la seule transmission des faits.

Le texte de Marc Deleplace, historien spécialiste de l'histoire politique des XVIII^e et XIX^e siècles, explique comment la didactique est entrée dans son champ d'intérêt, à la faveur de son recrutement à l'IUFM de Reims. Il montre comment on peut y importer des méthodes propres à l'historien. L'analyse du discours en histoire (ADH) se révèle tout aussi pertinente sur des textes de la Révolution française que sur des copies d'élèves. Il a, de cette façon, développé une réflexion didactique à partir de son identité d'historien. C'est ce cheminement qu'il a cherché à favoriser chez les candidats au CAPES d'histoire-géographie, qu'il a vice présidé de 2006 à 2014 : dans la deuxième épreuve orale, la dimension didactique est étroitement articulée à la maîtrise des contenus et à la réflexion épistémologique.

Mais qu'en est-il une fois devant les élèves, sur le terrain ? C'est la question à laquelle s'attelle Nicole Tutiaux-Guillon en enquêtant sur la diffusion des résultats de la recherche en didactique de l'histoire auprès des enseignants d'histoire en poste chargés d'accueillir les stagiaires en collège et en lycée. Elle constate la faible connaissance des publications de didactique et le sentiment partagé que les « théoriciens » ignoraient tout du terrain et de ses réalités à l'opposé des enseignants. S'interrogeant sur les causes de ce « désamour », l'auteur se demande si la complexité des écrits produits par les didacticiens n'est pas un premier obstacle. Le deuxième pourrait être lié aux nombreux bouleversements qu'a connus l'histoire-géographie scolaire ces dernières années alors que dans le même temps, les professeurs du secondaire ont vu leurs rôles se multiplier. Déstabilisés, beaucoup

préféreraient rester dans une sorte de routine. Les didacticiens de l'histoire seraient ainsi l'objet d'une double mise à l'écart, les producteurs comme les médiateurs scolaires des savoirs historiques refusant de leur accorder une quelconque place.

Après cet état des lieux en demi-teinte, qui éclaire la configuration d'une partie du champ académique français, il s'agit dans la seconde partie, d'explorer les interfaces sur lesquelles la didactique de l'histoire peut se connecter au monde de l'histoire.

La contribution de Didier Cariou et de Sylvain Doussot part de l'hypothèse qu'il existe une parenté entre les pratiques de savoir historiennes et les pratiques de savoir historiennes scolaires. On peut donc leur appliquer la même réflexion épistémologique. Les observations croisées sur les genèses de la constitution du savoir historique en cadre savant et en cadre scolaire permettent une intelligibilité renouvelée de l'opération historiographique. La production de récits en classe à partir de documents est comparée par les auteurs au travail des historiens, dont l'essentiel des pratiques ne consiste pas à écrire des textes à partir de sources historiques mais à débattre d'hypothèses explicatives, à choisir entre elles, puis à raconter. Le didacticien peut également s'inspirer de Clio, dans ses efforts de décentrement pour combattre l'anachronisme : comme un historien essaye de se replacer dans la situation des individus qu'il observe, qui ne connaissent pas l'avenir et sont confrontés à de multiples incertitudes, le didacticien, pour comprendre et analyser la démarche de l'élève, doit reconstituer la gamme des possibles qui s'offre à celui-ci.

Anne Vézier pose également l'hypothèse de points communs entre les textes des historiens et ceux des élèves. Elle montre comment l'appropriation des réflexions épistémologiques de Michel de Certeau, de Roger Chartier ou de Paul Ricœur sur l'écriture de l'histoire permet de penser à nouveau frais la place du récit en classe. Faire produire aux élèves des textes « historiques » ne doit pas consister seulement à leur faire intégrer les procédures suggérées par les programmes officiels : la recherche d'explications et le recours à la justification. Cela doit aussi leur permettre de réfléchir à la place que tient la théorie dans un texte et à la manière dont celle-ci peut être distinguée des données empiriques. Les élèves peuvent réfléchir à leur mise en intrigue et à sa conformité aux traces du passé, afin de « mieux raconter ». Pour l'auteure, l'épistémologie devient un lieu de rencontre entre tous les acteurs du monde de l'histoire : élèves, enseignants, chercheurs qu'ils soient didacticiens ou historiens.

Le texte de Charles Mercier se situe dans une perspective à la fois similaire et différente. Il part de la réflexion épistémologique actuelle sur l'histoire contrefactuelle (qui consiste à imaginer ce qui serait advenu si un événement s'était produit différemment) pour se demander dans quelle mesure les bénéfices que pourraient y trouver les historiens savants peuvent concerner des élèves de primaire. Sa contribution rejoint le questionnement épistémologique actuel des didacticiens de l'histoire autour des potentialités et des limites du récit. Elle interroge sous un autre angle la question du raisonnement par analogie et de la problématisation.

Le langage peut être une des interfaces sur laquelle historiens et didacticiens de l'histoire peuvent se retrouver et coopérer. En s'intéressant à la façon dont une question socialement vive est enseignée, Sylvie Lalagüe-Dulac observe la difficulté à traiter l'histoire de l'esclavage à l'école. Les analyses de son corpus révèlent le rôle du langage dans la

construction des savoirs scolaires historiques et dans leur mise en texte. L'attention qu'on y apporte permet d'éviter des simplifications réductrices menant à des erreurs historiques. Ce constat interroge la manière dont l'évolution de l'historiographie et de l'épistémologie des sujets sensibles pénètre (ou pas) le champ de la classe. Quels termes employer ou éviter afin de construire un savoir scientifique et, de ce fait, scolaire, ne reposant pas sur des mots à connotation éventuellement péjorative ou offensante selon les lieux, les personnes et les époques ? L'auteure plaide en cela pour davantage de vulgarisation et pour une formation historique solide concernant l'histoire de l'esclavage, véritable garantie pour une transmission de qualité attendue par les autorités mais aussi par les usagers de l'École, et garde-fou pour les professeurs parfois soumis à des débats mémoriels intenses.

La dernière contribution explore un autre lieu de rapprochement entre didacticiens et historiens : l'histoire des disciplines, et en particulier l'histoire de l'histoire scolaire. La mise en perspective historique d'Annie Bruter permet de comprendre la genèse des pratiques pédagogiques observables dans le présent. Le détour par le passé permet d'éclairer plusieurs questions constitutives de la réflexion des didacticiens, notamment celle de la référence de l'histoire scolaire. Historiquement, celle-ci a été enseignée avant que l'histoire savante ne se constitue. L'histoire scolaire s'est construite de manière autonome par rapport au champ universitaire, au « risque » d'être mise au service d'autres disciplines : rhétorique, catéchisme puis instruction civique et morale. Là encore, le détour par le passé permet de mieux comprendre le présent où l'histoire scolaire est souvent mise au service d'objectifs externes à l'histoire comme discipline.

Notre démarche collective, initiée à l'occasion d'une journée d'études qui s'est tenue à Bordeaux le 27 novembre 2013, s'est voulue à la fois descriptive et prospective. Nous ne nous sommes pas contentés d'interroger les raisons de l'existence d'une frontière entre l'histoire et sa didactique. Nous avons cherché, modestement, à rendre celle-ci plus poreuse en facilitant les coopérations et en ouvrant le débat. Bien des éléments manquent à l'appel pour apporter une réponse définitive aux questions que nous nous étions posées. L'état des lieux sur la faible place de la didactique dans le monde français de l'histoire aurait pu être complété par l'étude de l'impact social des travaux sur l'enseignement des sujets sensibles en histoire, accueillis avec un certain intérêt par la presse, les corps d'inspection et les commissions de programme, en raison de leur résonance avec l'actualité. Il aurait fallu, en outre, multiplier les contrepoints géographiques, en analysant la situation québécoise marquée par de fortes tensions entre didacticiens et historiens, notamment au sujet de la production des programmes d'histoire, les seconds ayant l'impression de s'être fait déposés de leurs prérogatives par les premiers. Quelle est la part des enjeux de pouvoir, des oppositions idéologiques dans ces affrontements ? Il aurait aussi fallu s'intéresser à la situation en Belgique wallonne. Au-delà du monde francophone, l'articulation entre les historiens universitaires, les praticiens de l'histoire scolaire et les didacticiens, notamment dans le monde anglo-saxon, aurait mérité d'être explorée très largement. L'histoire, selon les pays, est enseignée à l'école au sein d'ensembles disciplinaires dont la configuration varie (l'histoire-géographie en France, les sciences sociales aux États-Unis ou dans certains pays de l'Europe de l'Est). En quoi cela influe-t-il sur la réflexion des didacticiens ? Du point de vue non plus géographique mais disciplinaire, il faudrait mettre en comparaison le rôle

et la place de la didactique dans le champ historiographique avec ceux qu'elle occupe en mathématiques, en sciences ou en français. L'investissement, différencié selon ces disciplines, des grandes figures de savants dans les questions d'apprentissage et de transmission est-il le facteur discriminant ? Au-delà de ces mises en perspectives, bien des impensés restent à mettre à jour pour comprendre la difficile légitimation des travaux des didacticiens dans le monde de l'histoire. Ce livre n'est donc qu'un premier pas. Le fait qu'il ait fait travailler ensemble historiens et didacticiens de l'histoire constitue une petite contribution à un rapprochement qui exigera des déplacements dans les deux communautés.

BIBLIOGRAPHIE

- COLLECTIF, 2001, « Une revue normande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire », *Le cartable de Clio*, n° 1, p. 7.
- LAUTIER N. et ALLIEU-MARY N., 2008, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 95-131.
- MONIOT H., 1993, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- PROST A., 1996, « "Histoire, vérités, méthodes". Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n° 92, p. 127-140.