



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Sylvain Doussot,

**Maître de conférences,
ESPE et CREN – Université de Nantes**

**Pour une progression des programmes
qui associe savoirs et méthodes
historiques**

Sylvain Doussot

Maître de conférences en sciences de l'éducation, didactique de l'histoire
ESPE et Centre de Recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes.

Contribution à la réflexion sur le projet de programmes, à partir de la didactique de l'histoire.

Pour une progression des programmes qui associe savoirs et méthodes historiques

Madame, Monsieur,

En réponse à votre sollicitation je vous adresse ci-dessous quelques recommandations que je formule sur la base de mes travaux de recherche en didactique de l'histoire. Elles relèvent de l'expertise, c'est-à-dire une réponse à vos questions *à partir* des problèmes scientifiques que nous travaillons, mais qui diffèrent de ces questions. C'est pourquoi je propose de commencer par la question 3 (résultats et débats dans le champ disciplinaire de la didactique de l'histoire), qui situe le cadre dans lequel prennent sens mes recommandations.

Question 3 : *Pourriez-vous nous présenter, de manière synthétique, les principaux résultats de la recherche dans votre champ disciplinaire, les débats qui le traversent, votre position sur ces débats et leurs conséquences sur les choix à faire pour les programmes ?*

Depuis ses premiers travaux dans les années 1980, la didactique de l'histoire a surtout développé des recherches destinées à décrire les pratiques ordinaires et la rationalité de ces pratiques. On peut identifier ainsi une inertie forte de la discipline scolaire à travers quelques notions descriptives comme les « 4R » de F. Audigier (4 caractères de l'enseignement de la discipline : on enseigne pour l'essentiel les Résultats contre la dimension critique, on s'appuie sur un Référent consensuel qui gomme les débats, ce qui est soutenu par le Refus du politique dans la classe et la revendication d'un savoir scientifique apolitique ; enfin, on développe une vision Réaliste, comme si le passé était directement visible à travers les traces) ou la notion de « boucle didactique » de N. Tutiaux-Guillon qui décrit le mode d'interaction didactique dominant en classe d'histoire (question de l'enseignant/réponses brèves d'élèves/évaluation des réponses par l'enseignant/reformulation et compléments par l'enseignant).

Ces travaux permettent une caractérisation des difficultés de l'enseignement et de leur évolution. Ainsi, il est de plus en plus difficile de « gommer les débats », même dans la classe, et si on les nie dans la classe, ils restent présents dans la tête des élèves parce qu'ils y sont de plus en plus confrontés en dehors de l'Ecole. Ils révèlent également une réticence envers le développement des capacités critiques, bien que le développement de « l'esprit critique » soit revendiqué depuis très longtemps dans les programmes : les pratiques ordinaires reposent en grande partie sur une linéarité

octobre 14

de l'apprentissage qui suppose d'emmagasiner des connaissances et des procédures (méthodologies) avant de pouvoir les mettre en question, ce qui repousse constamment ce second moment.

Surtout orientée vers la compréhension de l'inertie, cette perspective de la recherche en didactique de l'histoire sert cependant de point d'appui à des orientations qui visent à identifier des conditions à la sortie des pratiques ordinaires. La tension entre inertie et innovation est une des principales dans ce champ de recherche, entre ceux qui postulent une pesanteur de la tradition qui éloigne irrémédiablement la classe d'histoire de l'histoire scientifique, et ceux qui cherchent à voir les conditions d'un rapprochement entre les deux. Tension didactique essentielle dans l'approche scientifique de l'enseignement-apprentissage, elle est fondée sur le paradoxe qui souligne qu'on ne peut évidemment pas faire des élèves de petits historiens, mais qu'on ne peut pas non plus se contenter de leur faire apprendre et redire les résultats (les textes), toujours temporaires, de la recherche scientifique.

C'est dans la seconde orientation que se situent mes recherches dans le cadre théorique de la problématisation, qui fonctionne sur la base de la comparaison avec les pratiques des communautés scientifiques de référence (pour nous, les historiens). Dans cette perspective, la production de données didactiques repose sur la construction *avec* des enseignants de séquences spécifiques : des séquences qui sortent de l'ordinaire mais dans des classes ordinaires. Il s'agit dans ces « expérimentations » de mettre au jour les conditions de l'accès des élèves à des savoirs historiques scientifiques. Ces études de cas rendent compte de ce que les classes – élèves et professeur – sont en mesure de faire, mais ne font pas habituellement (bref, leur champ du possible, du pensable et du faisable) pour identifier les marges d'innovation ; elles se fondent sur l'idée que la tradition, les habitudes et les croyances des professeurs et des élèves, si elles déterminent partiellement leurs actions, sont également déterminées par les conditions matérielles et organisationnelles de la classe, conditions sur lesquelles programmes et professeurs peuvent agir.

Parmi les résultats produits, on peut citer les suivants :

- des élèves de cycle 3 (CM1, CM2) sont en mesure de problématiser des situations de recherche sur le passé dans lesquelles la critique du document n'est pas qu'un rituel ; c'est le cas y compris dans des classes d'élèves issus de milieux défavorisés.

- ces problématisations consistent en un travail des représentations des élèves : mais ces représentations sont entendues didactiquement comme des modèles explicatifs qu'ils mettent en œuvre habituellement sans y réfléchir (par analogie avec leur expérience sociale). En ce sens le travail critique en jeu consiste à mettre en doute leurs savoirs déjà-là (par exemple, si la Révolution est déclenchée du fait de la misère et de l'injustice de la société d'Ancien régime, comment expliquer que le peuple ne se soit pas révolté avant 1789 ?). Mise en doute qui est accompagnée d'une appropriation guidée des outils de contrôle propres à la discipline (appui nécessaire sur les traces, critique interne et externe des traces, évaluation des explications selon leur usage des traces...).

- la mise en jeu des représentations explicatives dans ces classes contraste avec la « boucle didactique » : il s'agit moins de faire deviner la bonne réponse (que l'on peut transmettre au côté des propositions des élèves) que de faire construire les raisons de choisir l'une ou l'autre des explications

octobre 14

disponibles et crédibles. De ce fait le travail critique porte aussi bien sur les traces du passé que sur les interprétations que les uns et les autres en font, ce qui a à voir avec le développement de capacités critiques visant à analyser les usages du passé dans les discours d'aujourd'hui.

- ces situations de problématisation historique mettent en jeu des activités dans lesquelles les dispositions socialement dominantes ont moins de poids que dans les activités traditionnelles dites d'interprétation des sources et d'argumentation. Trouver des raisons de choisir un récit plutôt qu'un autre selon les critères de la critique historique ne repose pas sur une aisance argumentative et la mobilisation d'une culture érudite, mais sur la justification de ce que chacun fait avec les textes des autres (du passé, de la classe).

Du point de vue des programmes, les conséquences des savoirs didactiques produits par nos recherches sont certainement indirectes, mais non négligeables.

En premier lieu, le programme peut jouer un rôle pour favoriser la construction de la différenciation entre approche érudite et approche scientifique du passé : les repères, les documents incontournables dans la culture commune d'une part, et la dimension critique et intellectuelle de la discipline de l'autre. Chacune pouvant reposer sur une progression propre pour éviter que la dimension critique et intellectuelle ne soit mise sous la coupe de la « vérité » indiscutable de la première dimension.

En second lieu (et cette remarque touche directement la question des rapports entre connaissances et capacités), le programme ne devrait pas être muet sur le travail indispensable des représentations (au sens de contenus et de modèles explicatifs déjà-là) des élèves. Traditionnellement, les pratiques professorales centrées sur le contenu visé trouvent un appui direct dans la présentation même du programme (au détriment des capacités) ; la mise en tension des représentations (connaissances et capacités à mobiliser des modèles explicatifs non contrôlés) et des compétences visées (connaissances et capacités historiques) qui semble indispensable devrait au contraire structurer les programmes, en fonction d'une progression d'un cycle à l'autre.

Je décline ces éléments dans les questions 1 et 2 de votre message.

Question 1 : *Quelles connaissances ou compétences en histoire peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 3 ? En fin de Cycle 4 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?*

Question 2 : *Quelles difficultés principales voyez-vous dans la mise en œuvre d'un socle commun ?*

Dès qu'il s'agit d'histoire (c'est-à-dire qu'on l'identifie comme une discipline propre) il faut entamer la construction des capacités d'agir de manière sur la représentation du passé. La confusion entre érudition et histoire entretient la difficulté pour les enseignants de choisir entre les deux dans la construction des activités et des textes de la classe (une étude de documents si elle a pour but de faire trouver la bonne interprétation confirme la vérité du résumé visé mais ne met pas en jeu les capacités critiques mais plutôt un jeu de devinettes ; pour les mettre en jeu, elle doit porter principalement sur la construction des raisons de choisir un texte plutôt qu'un autre).

octobre 14

En fin de scolarité obligatoire, l'élève devrait être capable, dans le cadre de la discipline, de chercher à rendre compte de la rationalité des comportements des hommes du passé, et non de se contenter de décrire une altérité en l'expliquant par l'air du temps, la folie ou l'imposition d'explications actuelles sur des situations passées.

Mais la question des capacités (« connaissances ou compétences ») dans notre cadre théorique nécessite une clarification qui doit aider à penser les différents « paliers », et à expliciter davantage la progression qui est attendue entre chaque cycle. Les instructions actuelles qui juxtaposent contenus et capacités laissent finalement les enseignants seuls devant la lourde tâche de décider comment faire le lien entre textes de savoir et pratiques de savoir (en histoire, entre la trace écrite et le travail sur documents qui précède). Or dans les sciences (sociales ou non), les deux sont indissociables.

Dans notre cadre théorique, le savoir est considéré comme une capacité d'agir et non un simple texte, tout comme les méthodes n'ont pas de sens en dehors d'un problème. En classe d'histoire, on le voit très bien à travers le rituel qui consiste à faire lister par les élèves les caractéristiques d'un document (auteur, date, destinataires, nature...) : ce travail détaché de tout questionnement sur l'interprétation du document n'a pas de sens du point de vue historique, mais peut être évalué scolairement... Cette dichotomie savoirs/méthodes reste très prégnante : si les programmes ne la considère pas, il est probable qu'elle persiste.

La caractérisation d'un texte scientifique est précisément qu'il garde la trace du travail d'enquête qui le sous-tend. Pour chaque disciplines, des instruments (matériels, graphiques, intellectuels...) et des modalités d'usage structurent le travail d'enquête et se retrouvent dans les textes produits.

Sur cette base, j'expose un découpage possible sans référer à des âges ou des cycles :

Un premier niveau pourrait être défini autour de la relation indispensable entre le récit explicatif et les traces du passé : l'histoire est une connaissance par traces. L'apprentissage en jeu est de différencier ce qui relève de l'imagination et ce qui relève de l'appui sur des vestiges, non pas pour les opposer, mais pour montrer qu'en histoire le premier doit être soumis à l'arbitrage du second. Ce palier est complété par la différenciation entre l'imagination et ce qui a déjà été appris. On retrouve par ce biais les deux activités dominantes au long de la scolarité, dès l'école primaire : trouver des informations dans les documents, et reproduire le savoir acquis.

Un second niveau pourrait s'organiser autour de l'interprétation des traces. Le réalisme qui domine les représentations des élèves les conduit à établir un lien direct entre trace et passé là où il s'agit d'élaborer une interprétation. Il s'agit donc de leur apprendre progressivement à construire la distance entre la transparence apparente du document (approche réaliste), et le sens qu'il prend dans sa situation de production pour les acteurs du passé : une lettre de soldat de la Première guerre n'est pas un témoignage pour nous aujourd'hui, mais un courrier adressé à un proche, au sein d'un échange épistolaire, écrit avant ou après un assaut, au bout d'une semaine ou de deux années de front, etc. Autant d'éléments qui font partie de la lecture de la trace.

Un troisième niveau peut s'organiser en direction de l'argumentation. Les représentations des élèves du texte d'histoire sont fortement ancrées dans l'explication narrative qui se structure sur la

octobre 14

chronologie qui devient causale (ce qui arrive s'explique par ce qui est arrivé avant). Cette cohérence chronologique ne doit pas remplacer l'argumentation proprement historique, c'est-à-dire celle qui montre pourquoi ça s'est passé ainsi et pas autrement en rendant compte des cheminements de l'enquête qui a permis de choisir parmi plusieurs récits possibles. Cette pluralité permet d'appréhender l'idée de causes multiples, voir de remplacer les causes par des conditions de possibilité. Il s'agit donc d'enseigner à négocier parmi les récits possibles en les comparant, et en faisant de la comparaison elle-même un objet de travail et d'écriture.

Sans entrer dans ce qui relève des textes d'accompagnement, les programmes pourraient cependant, comme définition du projet d'enseignement, envisager de donner ce qui est attendu dans deux dimensions, l'appropriation de périodes de l'histoire et simultanément d'outils intellectuels propres à la discipline.