

ÉCHELLES, FRONTIÈRES ET TERRITOIRES DANS LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE : ENTRE MONDE EMPIRIQUE ET MONDE THÉORIQUE

Escalas, fronteras y territorios en las investigaciones en didáctica de la historia: entre el mundo empírico y el mundo teórico

Scales, borders and territories in history education researches: between empirical world and theoretical world

SYLVAIN DOUSSOT¹

Maître de conférences, HDR

ESPE, CREN - Université de Nantes (France)

Sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Recibido 06.06.16 / Aceptado: 06.07.16

Résumé. Le problème du rapport des chercheurs à ceux qu'ils observent est un problème pour la didactique de l'histoire qui touche les sciences sociales en général. Il est discuté ici en relation avec les suggestions du sociologue et historien des sciences sociales A. Abbott selon lequel l'évidence empirique des institutions intermédiaires (pour la didactique : groupe classe, groupes de travail, etc.), dans les corpus de données ne rencontre souvent pas d'outils conceptuels à leur hauteur. Timidité théorique et confusion entre normes sur le monde et normes scientifiques semblent se conjuguer dans les pratiques de recherche pour rendre délicate l'affirmation d'un territoire scientifique indépendant par rapport au monde de la pratique, d'une part, et au monde scientifique de la discipline de référence (l'histoire), d'autre part. Mais des pistes épistémologiques et pratiques existent pour surmonter cette faiblesse.

Mots-clés : épistémologie, didactique de l'histoire, empirique, théorique, pratiques.

Resumen. El problema de la relación de los investigadores a los que observen es un problema en didáctica de la historia y para las ciencias sociales en general. Se discute aquí este problema según las sugerencias del historiador y sociólogo A. Abbott para quien la evidencia empírica de las instituciones intermediarias (en didáctica : la clase, los grupos de trabajo...) en los corpus de datos a menudo no encuentran a instrumentos conceptuales satisfactorios. Timidez teórica y confusión entre normas sobre el mundo real y normas científicas parecen conjuntarse en las prácticas de investigación para hacer difícil la afirmación de un territorio didáctico científico e independiente del mundo de los profesores, por una parte, y del mundo científico de la disciplina de referencia (la historia) por otra parte. Sin embargo existen áreas epistemológicas y prácticas para superar este debilidad.

Palabras clave: epistemología, didáctica de la historia, empírico, teórico, prácticas.

Abstract. The issue of the relationship between researchers and those they study is an issue for history education as well as for social sciences in general. We deal here with this issue based on the proposals of the historian and sociologist. A. Abbott, according to whom the empirical evidence of intermediary institutions (like classroom and groups of working pupils, as far as history education is concerned) is not sufficiently in a developed in a theoretical sense. Theoretical shyness and confusion between real-world and scientific standards seem to combine in research practices to prevent a scientific field from becoming autonomous from the empirical world of teaching and learning, and from the academic field of research in history. Some ideas emerge to overcome the problem.

Keywords: epistemology, history education, empirical, theoretical, practices.

INTRODUCTION

Penser la recherche dans les didactiques disciplinaires à l'aide des catégories du découpage géographique (échelles, frontières, territoires) fait émerger des différenciations

institutionnelles entre disciplines (sciences/sciences sociales, didactiques/disciplines de référence, didactiques/pédagogie, etc.), mais également des catégorisations épistémologiques spécifiques à ces sciences sociales empiriques, en particulier entre le *monde de la pratique* ob-

servé, et le monde des connaissances que constituent les communautés de chercheurs. Une telle approche incite à questionner ces découpages qui, bien que construits par la pratique de recherche, tendent à se naturaliser.

Parmi ces catégorisations, la dualité de l'empirique et du normatif apparaît à la fois prégnante et cristallisée, et elle relaie l'opposition entre pratique et théorie, entre acteurs et observateurs, et finalement entre professeurs/élèves et chercheurs, notamment à travers les visées contradictoires de description ou de transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Or, dans les sciences sociales comme les didactiques, les objets observés sont aussi des sujets qui, comme les chercheurs, observent le monde réel et ont des idées sur lui, ce qui conduit à une concurrence entre eux pour dire la réalité du monde. Une telle situation pèse sur la relation d'enquête, et induit la nécessité pour le chercheur de clarifier la frontière entre le monde observé et le monde scientifique.

De ce point de vue, les débats épistémologiques dans d'autres sciences sociales — histoire, sociologie, anthropologie, géographie — constituent des points d'appui pour garantir une prise en charge de ces enjeux dans nos travaux de recherche. La récente conférence du sociologue américain Andrew Abbott à l'occasion de la 37^{ème} conférence Marc Bloch (Abbott, 2015) peut constituer un point d'ancrage pour penser ce qu'il appelle la « déconnexion sans cesse grandissante entre la sophistication de nos démarches empiriques d'une part, et la simplicité, et même la naïveté des raisonnements normatifs qui sous-tendent les sciences sociales d'autre part ».

Je tente ici d'identifier en quoi les recherches en didactique de l'histoire sont concernées par cette interpellation. Je le fais par le biais de l'hypothèse principale d'Abbott d'une difficulté générale des chercheurs en sciences sociales à théoriser les institutions intermédiaires — pour la didactique de l'histoire en particulier, l'échelon de la classe — au-delà des relations dominantes dans nos systèmes théoriques entre individus et savoir, individus et discipline scolaire. L'évidence empirique de ces institutions intermédiaires (groupe classe, groupes de travail, etc.) dans les corpus de données ne rencontre généralement pas d'outils conceptuels à leur hauteur. Timidité théorique et confusion entre normes sur le monde et normes scientifiques semblent se conjuguer dans les pratiques de recherche pour rendre délicate l'affirmation d'un territoire scientifique indépendant par rapport au monde de la pratique, d'une part, et au monde scientifique de la discipline de référence (l'histoire), d'autre part. Mais des pistes épistémologiques et pratiques existent pour surmonter cette faiblesse.

QUESTIONNER LES CATÉGORIES DES RECHERCHES DIDACTIQUES

L'avantage des catégories du découpage géographique pour penser d'autres découpages réside dans leur évidence d'expérience liée à notre expérience partagée de l'espace : les notions de frontière et de territoire, associées à celle d'échelles, permettent de se figurer immédiatement des découpages dans d'autres domaines. Mais bien entendu la géographie, comme discipline scientifique, est là pour nous rappeler que ces catégories issues de l'expérience réclament une prise de recul et des médiations conceptuelles : la frontière que l'on traverse effectivement n'est compréhensible qu'à l'aide de la richesse du concept géographique correspondant, entre séparation, interface et zone d'échanges. Je propose de partir de ces métaphores géographiques pour mener des analogies construites et explicites, c'est-à-dire pour mettre en rapport le réel et le conceptuel géographique avec le réel et le conceptuel des recherches en didactique de l'histoire.

De quels territoires parlons-nous en didactique de l'histoire ? Celle-ci s'insère dans les didactiques disciplinaires, elles-mêmes dans les sciences de l'éducation, celles-ci dans les sciences sociales, et l'ensemble dans les sciences en général, par contraste avec le territoire du sens commun et du savoir d'expérience. Ces territoires se manifestent sous plusieurs formes. Ils se réfèrent à des lieux comme peut l'être un colloque, temporaire, ponctuel mais qui peut être récurrent. Ils se réfèrent aussi à des institutions qui durent, comme les universités (des institutions qui permettent des recrutements, qui réunissent des équipes, etc.), mais on peut penser aussi à des associations et des revues ou tout sorte de publications. Enfin, ces territoires se réfèrent à des catégories d'analyse elles aussi construites mais qui dessinent des territoires du langage : par exemple les dualismes de ce que Bourdieu (2000) appelle l'inconscient scolaire (contenus/pratiques, théorie/pratique, recherche/action, etc.), et des tripartismes comme le fameux triangle didactique.

Dès qu'on parle de territoires, il devient indispensable de questionner les frontières qui les séparent, leur nature, leur fonction, à les distances qu'elles définissent, qui vont de l'enclavement et l'ubiquité. Ainsi, les didacticiens de l'histoire de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté n'insistent pas beaucoup sur les catégories qui les réunissent, dont les frontières ne sont pas totalement stabilisées : les didactiques de l'histoire et de la géographie sont-elles de même nature que celle de l'éducation à la citoyenneté, qui ne se réfère pas une discipline universitaire ? Faut-il séparer didactique de l'histoire et didactique de la géographie, ou bien parler de didactique de

l'histoire-géographie ? En fait, ce qui les réunit c'est ce qui les distingue des autres didactiques disciplinaires, et des disciplines de référence.

On le voit, tout découpage, toute frontière tend à se naturaliser dans des institutions et des concepts chosifiés, mais on sait bien, grâce aux géographes, qu'il n'y a pas de frontière « naturelle », que le concept vaut avant tout comme outil de recherche et non comme définition établie une fois pour toute. De la barrière à l'interface, différents concepts sont là pour jouer les médiateurs, et ces jeux de frontières permettent des analyses comparatistes, fondamentales pour le champ (encore une métaphore spatiale) des didactiques disciplinaires.²

Comme il me faut choisir dans cette longue énumération de découpages possibles, je désigne une dualité centrale dans notre pratique scientifique : beaucoup de nos questions épistémologiques et de pratique de recherche passent par la séparation entre l'empirique, c'est-à-dire le réel avec ses contraintes, et le normatif, c'est-à-dire ce qui est choisi, posé, postulé. D'un côté, le monde tel qu'il existe indépendamment de l'observateur, et qui le contraint, et de l'autre, le monde que la connaissance construit ; pour le didacticien, d'un côté le monde de l'enseignement et de l'apprentissage, de l'autre l'espace des problèmes didactiques qu'il élabore.

Cette dichotomie de l'empirique et du normatif fonctionne aisément. On peut ainsi dire sans choquer immédiatement : *le chercheur invente une hypothèse qui devient une découverte par vérification empirique*. Dans une telle assertion, les découpages sont trop nets pour être tout à fait satisfaisants. « Le chercheur invente » ? Certes, on peut associer un nom à des concepts, mais quelle est la part du collectif dans ce chercheur et cette invention ? « Une hypothèse devient une découverte », mais y a-t-il vraiment quelque chose de caché que l'on révèle en retirant la couverture comme l'indique l'étymologie, ou bien ce quelque chose est-il un artéfact de la recherche ? « Par vérification empirique » : mais l'expérience n'est-elle pas une construction, et l'observation est-elle indépendante du regard de l'observateur ? Autant de questions essentielles à toute démarche de recherche qui remettent en question cette dichotomie pourtant évidente entre empirique et normatif. On peut spécifier ces questions pour notre champ de recherches : peut-on si aisément séparer notre monde de chercheurs de celui de la classe, des professeurs et des élèves ? Ne sommes-nous pas nous-mêmes professeurs ? Et souvent étudiants aussi ?

La question qui m'intéresse ici est donc la suivante : à quelles conditions peut-on éviter ce type de courts-cir-

cuits, à quelles conditions peut-on être systématiquement méfiants envers nos catégories naturalisées de didacticien, comme le sont bien souvent les frontières ?

LA NAÏVETE DES RAISONNEMENTS NORMATIFS

L'avantage, c'est que nous ne sommes pas seuls face à ce type de difficultés : la dualité de l'empirique et du normatif traverse toutes les sciences sociales, et l'on gagnerait, sur ce point, à élargir nos références et nos lectures. Je propose pour illustrer la généralité de cette dualité de faire d'un texte un fil rouge de l'exposé : il s'agit de l'édition 2015 de la *conférence Marc Bloch*, avec un texte du sociologue américain Andrew Abbott (2015), de l'université de Chicago, rédacteur en chef de l'*American Journal of Sociology*. Sa conférence s'intitule : *l'avenir des sciences sociales*.

Andrew Abbott y fait un constat pessimiste : une menace interne aux sciences sociales grandit, et parce qu'elle est interne, relève de la responsabilité de chacun de nous ; voici comment il la formule : « la déconnexion sans cesse grandissante entre la sophistication de nos démarches empiriques d'une part, et la simplicité, et même la naïveté des raisonnements normatifs qui sous-tendent les sciences sociales, d'autre part » (Abbott, 2015, p. 2). Voyons d'abord dans quelle mesure un tel constat concerne les recherches en didactique de l'histoire.

En premier lieu, il nous concerne parce qu'en tant que science sociale, la didactique d'une discipline est nécessairement empirique et normative. D'une part, elle s'intéresse au monde réel, extérieur, celui de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage qui se produit dans des classes ; mais, d'autre part, ce monde observé n'est jamais donné, il ne s'impose pas de lui-même, il doit être constamment défini et interprété, et pour cela nous avons, nous didacticiens, des idées normatives : par exemple, que les élèves doivent construire leur savoir ; mais il y en a sans doute bien d'autres. En deuxième lieu, ce constat nous concerne parce qu'une de nos difficultés réside dans ce que j'appellerais la concurrence des normes entre praticiens et chercheurs. En tant que science sociale, la didactique prend pour objet des objets « qui parlent », qui ont des idées et des discours sur ce qui nous intéresse. Dès lors, la naïveté théorique du chercheur risque de peser dans ses relations avec les enseignants qui ont eux-mêmes des idées et des discours sur ces objets comme l'apprentissage, la relation entre pratique pédagogique et apprentissage des élèves. Enfin, troisième hypothèse, la déconnexion entre la sophistication de nos démarches

empiriques et la naïveté des raisonnements normatifs semble visible dans la timidité habituelle de nos affirmations théoriques.

Ces trois spécificités du champ de recherche de la didactique de l'histoire nous mettent de plain-pied dans la difficulté soulignée par Abbott : si cette naïveté normative est problématique, voire dangereuse pour la légitimité de notre travail de chercheurs, c'est parce que « les frontières entre le normatif et l'empirique [sont] sans cesse redéfinies » (Abbott, 2015, p. 4). Ces constantes redéfinitions sont un enjeu majeur pour nous.

Premièrement, elles constituent un risque de confusion dans nos propres travaux. En voici deux illustrations dans les recherches en didactique de l'histoire. La *discipline scolaire* est à la fois une norme pour le chercheur (un cadre théorique³), et une entité historique observable, empirique (les pratiques de classe, les discours des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage, etc.) ; confondre les deux peut conduire à prendre les recherches dans ce cadre pour une défense du *statu quo*, pour une prise de position pessimiste sur la possibilité de changer l'enseignement.⁴ De la même manière, la *problématisation* peut être considéré comme un objectif affirmé par les ministères de l'Éducation ou un projet d'enseignement de certains professeurs, à travers les situations-problèmes par exemple ; mais il peut s'agir aussi d'un cadre théorique en didactique⁵ qui offre des outils d'analyse et d'exploration de situations d'enseignement. Confondre les deux peut conduire à prendre les chercheurs travaillant dans ce cadre théorique pour des défenseurs de l'idée que les élèves sont capables de jouer aux historiens. Une troisième illustration, hors didactique, confirme qu'il s'agit là d'un risque très présent dans les sciences sociales : le concept de champ dans la théorie sociologique de Bourdieu renvoie lui aussi à des entités historiques observables ; c'est donc à la fois une construction normative et une réalité empirique (Lemieux, 2011). Souvent, la confusion entre les deux sert à discréditer le concept et son auteur, alors que l'articulation entre les deux est productive.

En second lieu, ces redéfinitions constantes entre empirique et normatif sont un enjeu majeur pour la légitimité scientifique de la didactique de l'histoire, et ce d'abord au sein du monde académique. C'est ce que soulignent les questions délicates suivantes : la didactique de l'histoire fait-elle partie de la discipline historique ? Institutionnellement elle s'en détache bien souvent, mais peut-on se contenter de cette évidence institutionnelle ? Il est en effet difficile de nier que toute discipline scientifique comme l'histoire se définit en partie par une dimension de communication⁶ qui est au cœur des mécanismes de

transposition didactique, et qu'il existe entre les diverses cercles de discussions scientifiques des transpositions (un historien n'expose pas ses enquêtes de la même manière au sein de son séminaire et lorsqu'il les soumet pour publication à une revue, et selon les revues : à chaque fois, il transpose). De ce fait, les didacticiens de l'histoire doivent prendre position par rapport à ces questions pour exister au sein de l'université, et y être pris au sérieux.

D'autre part, cette légitimité se joue aussi en dehors du monde académique, dans les relations des didacticiens aux praticiens (aux enseignants notamment). Dans les recherches en didactique, cette redéfinition constante des limites entre empirique et normatif se manifeste d'une manière bien particulière, liée à la proximité très forte entre les objets de la didactique (l'enseignement et l'apprentissage) et leurs relations, et les expériences des didacticiens : ils sont d'anciens élèves, d'anciens professeurs à différents niveaux d'enseignement scolaire et ils sont la plupart du temps des professeurs à l'université. Bref, leur position est l'inverse de celle de l'ethnographe qui se plonge dans une tribu exotique,⁷ or la normativité de l'expérience commune conduit au risque majeur de confondre les normes et de les prendre pour de l'empirique, autrement dit de les naturaliser ; autrement dit de confondre les normes qui guident leurs recherches et celles du monde sur lequel portent ces recherches, alors que, précisément, les normes des élèves et des professeurs qu'ils observent ont, dans leurs enquêtes, le statut de données empiriques.

On peut donc, à ce stade, mieux caractériser l'enjeu de cette difficulté à séparer empirique et normatif. D'une part, nous avons affaire à deux « mondes » différents dans lesquels il existe des normes, mais qui ne jouent pas le même rôle et n'ont pas la même valeur : le monde réel, de la pratique, et le monde de la recherche. Mais, d'autre part, le monde de la classe intervient à deux moments différents dans le travail de recherche en didactique : d'abord comme terrain, lieu d'origine des données empiriques ; ensuite comme destinataire de ces travaux : les didacticiens veulent que les savoirs didactiques servent à quelque chose dans la réalité des classes, ils s'efforcent de vulgariser leurs travaux. D'un côté ils veulent affirmer leur scientificité, et de l'autre ils veulent produire des résultats intéressants pour les praticiens. Or, ces moments ne sont pas toujours très clairement séparés au cours du travail d'enquête, ce qui peut mener à des confusions : il est possible, par exemple, que leur désir de vulgarisation influence la production même de leur savoir au cœur des enquêtes.

De cette situation il découle que le travail de chercheur en didactique consiste d'une certaine manière à passer

sans cesse la frontière entre le monde de la science et le monde observé, celui de la classe. Or, passer d'un monde à l'autre est toujours un exercice délicat, au cours duquel on risque des malentendus et des impairs.⁸ On peut formuler cette situation délicate à travers la question suivante : cherchons-nous, en tant que didacticiens, à *expliquer* ce qui se passe ou peut se passer dans une classe, ou bien cherchons-nous à *transformer* ce qui s'y passe ? Comment choisir entre les deux perspectives ? Voilà une question ancienne et fondatrice des sciences sociales, qui est déjà celle de Marx (1965), mais qui est toujours d'actualité.

LA QUESTION DES INSTITUTIONS INTERMÉDIAIRES

On voit que l'examen de cette frontière conduit à un brouillage de la dichotomie empirique/normatif et questionne simultanément trois dimensions : le rôle social du chercheur, la qualité et l'objectivité de ses productions, et leur légitimité. La faiblesse de la diffusion et la froideur de l'accueil des recherches en didactique de l'histoire chez les acteurs de l'enseignement est là pour nous le rappeler de manière directe et souvent douloureuse. Comment expliquer une telle situation ? Comment l'expliquer, alors que les didacticiens de l'histoire sont censés constituer une communauté scientifique destinée justement à garantir une démarche critique et un certain degré d'objectivité ?

On pourrait se contenter d'un premier élément d'explication : la communauté scientifique des didacticiens de l'histoire est jeune et finalement peu instituée. Abbott propose une autre piste : notre naïveté normative de chercheurs en sciences sociales, qui met en péril notre légitimité, proviendrait selon lui surtout de notre inscription dans ce qu'il appelle une « ontologie normative sous-jacente du social » (Abbott, 2015, p. 11), c'est-à-dire une croyance générale qui guide incidemment nos cadres théoriques. Cette sorte de super-paradigme auquel nous aurions tous du mal à échapper, il le qualifie de « contractualisme libéral » (Abbott, 2015, p. 23). Comment comprendre ces termes ? « Contractualisme » et « libéralisme » renvoient, dans les discours nord-américains, à une échelle de perception et d'interprétation du monde social qui met en rapport la société comme ensemble et les individus qui la composent, et qui se décline notamment dans la relation de l'État de droit aux citoyens, autrement dit dans le lien entre l'action individuelle et la loi. Surtout, dit Abbott, cette croyance générale met en lumière la faible théorisation des institutions intermédiaires du social, entre individus et société, que les chercheurs observent.

En quoi cette hypothèse nous permet-elle de comprendre les difficultés des chercheurs en didactique ? En quoi sont-ils pris dans cette croyance et peut-on dire qu'ils théorisent peu les institutions intermédiaires dans leurs recherches ?

Si nous savons bien qu'entre la société et l'individu les institutions existent, parce qu'on les croise et on les identifie lors de nos travaux empiriques, elles sont cependant très peu intégrées à nos analyses et, lorsqu'elles le sont, ces analyses sont alors peu fondées théoriquement, dit Abbott (2015). Il me semble que l'idée même de triangle didactique qui relie savoir, professeur et élève renvoie à cet inconscient libéral contractualiste : il symbolise la manière dont cette croyance nous enjoint de focaliser l'attention, l'observation et l'analyse sur les rapports directs entre individus. Ainsi, les travaux de recherche en didactique s'intéressent-ils aux interactions didactiques, aux représentations des élèves et à leur mise en jeu dans le rapport à la construction du savoir et du sujet, ils questionnent les compétences, toujours attachées à l'individu ; ils cherchent à identifier les représentations sociales des individus, mais sans réellement s'intéresser aux sphères sociales dans lesquelles elles naissent, sans plus chercher à comprendre la logique et le fonctionnement de ces sphères sociales ; ils s'intéressent aux finalités de l'enseignement de l'histoire, mais aux finalités incarnées chez les individus, ou bien celles du système, sans questionner la finalité d'un apprentissage en groupes classes.

Une telle manière de voir les préoccupations des didacticiens et les normes générales qui les guident les rapproche fortement des normes de professeurs. On peut illustrer un tel rapprochement en pointant une étude ethnographique de Lahire (2001) auprès de professeurs et d'inspecteurs de l'enseignement primaire en France, qui met en lumière la domination d'un discours de l'autonomie et de pratiques dont l'idéal-type que construit Lahire montre qu'ils se fondent sur le rapport de l'élève à la règle. Rapport très rarement relié par le discours et la pratique de recherche aux instances collectives d'élaboration et de discussion des règles qui pourtant existent. On pourrait également citer, cette fois-ci du côté des enseignants, le cas de la promotion de « classe inversée ». Elle manifeste la prégnance de ces catégories d'analyse de l'enseignement et de l'apprentissage chez les praticiens. Ainsi, comme le souligne un site Internet de promotion de cette modalité pédagogique, « la finalité est de passer d'un modèle centré sur le professeur à un modèle centré sur l'élève afin de répondre aux besoins individuels de chacun ».⁹

L'échelon de la classe, pris entre l'élève, le professeur, et la discipline, me semble symboliser cette absence d'inté-

rêt théorique pour les institutions intermédiaires. Je dis bien « intérêt théorique » car, comme le souligne Abbott, du point de vue de nos démarches empiriques cet échelon n'est pas absent ; il est cependant très peu présent dans nos catégories d'analyse : la classe est avant tout un support, un cadre, un environnement, autrement dit un décor sans enjeu explicatif. Voyons cela avec un peu de recul historique sur le quart de siècle de recherches en didactiques de l'histoire en France.

D'un côté, ces recherches se sont penchées sur la question de l'institution globale que constitue la discipline scolaire, historiquement établie en un véritable paradigme professionnel, comme l'a montré Tutiaux-Guillon (2008), et simultanément en un cadre conceptuel de recherche. Ces recherches, fondamentales dans le champ francophone, constituent le versant contextuel de l'étude didactique de la discipline, caractérisé et expliqué par la prégnance chez les professeurs d'une histoire positiviste en phase avec des finalités stables de son enseignement. Elles isolent des régularités qui peuvent être modélisées, comme avec le modèle des 4R d'Audigier (1995), ou le modèle de la boucle didactique (Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996). Ces modèles fonctionnent sans appui sur les institutions intermédiaires, ils caractérisent les interactions habituelles entre individus. D'un autre côté, l'approche par la pensée historique s'intéresse aux savoirs et à leur logique. Soit du côté de la recherche des représentations sociales ou de la conscience historique, soit du côté de l'épistémologie, voire de la philosophie de l'histoire, soit encore, assez souvent, en mariant les deux regards. Les raisonnements et les argumentations des historiens sont ainsi constitués en références et confrontés à ceux des élèves plongés dans la discipline scolaire. Ces études produisent elles aussi des modélisations et se fondent bien souvent sur l'extraction effective ou analytique d'élèves et de professeurs, de leur environnement de classe.

Ces deux approches sont bien entendu largement complémentaires. Cependant, cette complémentarité ne s'opère pas d'elle-même, et si les didacticiens ne travaillent pas eux-mêmes à les articuler théoriquement, ils les articuleront, et d'autres aussi, de manière spontanée, non contrôlée. Car la question du rapport entre des structures mentales collectives et des mentalités ou capacités individuelles constitue un problème fondamental de toute science sociale. D'où la question pour la didactique : est-il possible de les articuler sans déployer des théorisations sur les échelons intermédiaires, qui interviennent entre la pensée individuelle et la discipline ? Est-ce possible sans que cette absence soit comblée par des théories non contrôlées ?

Je suis conduit à une réponse négative parce que les chercheurs en didactique sont, comme tout les chercheurs, soumis à un tropisme propre à leur position scolastique. Les régularités qu'ils observent dans les classes ordinaires sont exprimées, nous l'avons vu, sous forme de modèles, mais ces modèles risquent d'être pris immédiatement pour des règles *que les individus suivraient pour agir*. Telle est la naïveté de nos raisonnements normatifs : les régularités observées, formulées comme des règles, deviennent insensiblement des moteurs de l'action en classe. C'est sans doute un des mécanismes de la faible cumulativité de disciplines comme la didactique de l'histoire : les didacticiens ont tendance à extraire les résultats de leurs collègues de leurs problématiques propres, à les dogmatiser sous forme de règles que l'on prend ensuite pour le principe de l'action des professeurs et des élèves. Ce processus n'est pas isolé ni spécifique aux didactiques, bien au contraire. Bourdieu (1997) l'identifie à un « biais scolastique », l'anthropologue Jean Bazin (2008) l'illustre ironiquement : un extra-terrestre qui observerait les piétons de nos villes traversant sur les passages pour piétons conclurait de ces régularités que les humains traversent *parce qu'il y a* des passages pour piétons ; la régularité devient le motif de l'action.

De la même manière, si les « 4R » de F. Audigier¹⁰ en tant que modèle didactique intéressent les didacticiens, cela ne devrait pas être pour fonder des enquêtes sur le fait qu'une force, une structure ou un inconscient pousse les enseignants à faire comme si leur discours disait la réalité du monde.¹¹ Une telle perspective, parce qu'elle semble répondre à une question qui n'est pas posée, parce qu'elle offre une *cause* déterminante à l'action, incite à en rester là, à ne pas chercher les *raisons* de ces manières de faire, ce qui dans la situation du professeur face à sa classe le pousse à agir ainsi. La cause renvoie ici à l'absolu de la référence au réel du passé, tandis que la raison a une rationalité située et construite. Distinguer *cause* et *raison* c'est prendre en charge ce qui est difficile dans les sciences sociales : le fait que les modèles n'épuisent jamais l'explication parce que le propre de l'action humaine réside dans la tension entre les contraintes et les capacités inventives, c'est-à-dire dans son incertitude.

Dans le monde de la classe, il y a donc bien des régularités, qu'il faut identifier et caractériser sans relâche parce qu'on sait qu'elles évoluent, parce qu'une discipline scolaire n'est jamais figée. Mais il y a aussi, pourrait-on dire, toutes les disciplines scolaires « possibles » (Orange, 2014, p. 89) : celles-ci, on peut les explorer en se centrant sur le jeu des professeurs et des élèves *avec* ces régularités, en faisant varier les situations ; il s'agit dans ce cas de rap-

porter l'ordinaire au faisable pour délimiter et caractériser le champ des possibles de ces acteurs.

DIDACTIQUE ET APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE DES SCIENCES

Quelles conséquences tirer de ces distinctions ? Avant tout, que l'usage que les didacticiens peuvent faire des résultats des travaux qui constituent le corpus de leur communauté scientifique est exigeant : les modèles qui représentent ces résultats n'ont d'intérêt que confrontés à de nouvelles situations et replacés dans leur contexte problématique. Ce qui signifie qu'il leur faut des ressources théoriques pour mener de manière didactique ces confrontations, des ressources pour appréhender les situations dans leur épaisseur ; c'est dans cette exigence que l'on retrouve la question des institutions intermédiaires qui constituent la matière même de ces situations.

Sur un plan institutionnel, et pour reprendre le fil de l'analogie spatiale, cela signifie qu'il faut faire l'hypothèse que la frontière entre le monde de la pratique enseignante et le monde de la pratique de recherche n'est pas assez marquée, que le territoire du didacticien de l'histoire, contrairement à celui des enseignants, repose sur le fait que la production de règles n'est pas suffisante pour rendre raison des logiques pratiques des enseignants et des élèves. Pour parvenir à mieux envisager ces ressources spécifiques et nécessaires à la recherche si elle a l'ambition de sortir de sa naïveté théorique, je propose de faire un pas de côté et de regarder non pas directement en didactique mais dans les études socio-historiques sur les sciences qui travaillent ces questions depuis longtemps. Elles intéressent en effet le didacticien à double titre. D'une part, elles permettent de penser une analogie entre la didactique qui observe le travail de production et de transmission du savoir en classe, et les études sur les sciences qui observent ce travail dans les communautés scientifiques. L'analogie en jeu se fonde sur la proximité des deux situations : la légitimité pour des chercheurs d'étudier d'autres chercheurs est aussi délicate que pour le didacticien d'étudier des enseignants.¹² D'autre part, et à un autre niveau, les études sur les sciences intéressent le didacticien en tant que chercheur, pour trouver des outils d'analyse de son propre travail, parce qu'il est alors l'objet d'étude de ces scientifiques.

Ce qui frappe d'emblée lorsqu'on s'engage sur ce détour, c'est la centralité de la problématique du rapport entre « les acquis de la science et les conditions institutionnelles, sociales et pratiques dans lesquelles ils ont été obtenus » (Revel, 2015, p. 204). Cette problématique substitue à

une approche qui relie l'objet de savoir au savant, une approche qui traite des relations entre savants à propos de leur rapport à l'objet de savoir. Sous cet angle, les différents groupes intermédiaires — séminaires, lecteurs d'une même revue, comités scientifiques, etc. — dans lesquels circulent les textes de savoir deviennent essentiels à la compréhension des processus de production et de transmission du savoir, au-delà des individus et des disciplines scientifiques en tant que telles. Par là, identifier les espaces de circulation des textes pourrait constituer une manière de délimiter les institutions intermédiaires en jeu. C'est en ce sens que les études d'histoire des sciences qui s'efforcent de tenir ensemble le social et l'épistémologique font des lieux et des cercles de travail et d'échange de la recherche scientifique une dimension centrale de l'explication. On peut penser aux travaux novateurs de Latour & Woolgar (1979) sur la vie d'un laboratoire, mais seulement à une échelle locale « d'inscriptions ». Mais aussi à l'étude historique proposée par Shapin (1988) des liens entre la *privacy* du laboratoire de physique de Boyle et Hooke, et la *publicity* des savoirs scientifiques dans le Londres du XVII^e siècle, au moment de l'émergence de la physique moderne. La description et la différenciation des lieux d'essai, des lieux de discussion et des lieux de représentation et de publication (Shapin, 1988) dans leur dimension géographique — avec leurs frontières, leurs droits de passage et leurs interfaces, entre la pièce du laboratoire, le bistrot lieu d'échanges informels entre pairs, et l'académie, lieu de publication au sens étymologique du terme — sont les moyens pour Shapin d'expliquer les innovations épistémologiques et pratiques qui marquent le passage d'une société d'ordre où la parole d'un noble témoin d'une expérience vaut en elle-même, à une communauté dans laquelle prime la relation entre le discours sur le savoir et le discours sur l'expérience qui rend raison du savoir. En l'espèce, les dispositifs institutionnels produisent progressivement une nouvelle légitimité non plus en fonction de la naissance (et de l'éducation en général), mais de la capacité à produire des expériences et à en justifier le sens par référence au corpus de savoirs du groupe en question (c'est-à-dire du sous-groupe expérimental), en relation avec une communauté plus large qui légitime les groupes les uns par rapport aux autres.

Pour l'histoire, on peut penser à la description offerte par Risbjerg (2007) du fonctionnement du séminaire de l'historien Von Ranke, pour en souligner le statut d'échelon intermédiaire entre le travail solitaire de l'historien face aux archives et la communauté des historiens qui décide des publications et des postes dans les universités : le séminaire est certes centré sur le maître, mais il réunit plusieurs étudiants qui s'y trouvent à l'abri des questions et des jugements de la communauté historienne

universitaire, abri qui leur permet de s'essayer à des travaux d'interprétation de sources en vue de construire et de résoudre des problèmes historiques conformes au cadre défendu à l'extérieur par le maître. Une telle évolution est liée à des conditions épistémologiques nouvelles : « le dialogue décisif ne se situait plus entre historiens et acteurs historiques, mais entre historiens eux-mêmes » (Risbjerg, 2007, p. 469) ; autrement dit, « du champ de l'histoire, on pénétrait dans celui de la critique historique » (Risbjerg, 2007, p. 475).

Ce type d'étude renouvelle largement l'appréhension des mécanismes et des conditions de développement du savoir par l'émergence des institutions intermédiaires, sous forme d'organisations collectives variées, mais aussi, indissociablement, de pratiques associées à ces formes d'organisation, et d'instruments.¹³ Ces institutions intermédiaires, composées d'organisation, de pratiques et d'outils, rendent raison, autrement que par le génie individuel ou la force intrinsèque de l'idée vraie, de la circulation des textes de savoir qui est au principe du développement critique de la science.

C'est en ce sens qu'elles nous intéressent en didactique. C'est en effet au prix de cet effort de théorisation que nos explications et nos savoirs didactiques se distinguent des explications issues directement de la pratique ; elles reposent sur des artefacts, c'est-à-dire des modèles théoriques produits en dehors des théorisations des praticiens, dans le débat scientifique lui-même. Mais c'est à ce prix aussi qu'elles deviennent intéressantes pour transformer la pratique. Je conclurai sur ces deux points qui me semblent permettre de reprendre à nouveaux frais l'opposition entre un objectif d'explication du monde social et celui de sa transformation.

CONCLUSION

Les éléments précédemment développés conduisent à penser qu'il est nécessaire pour les didacticiens de l'histoire de renforcer leur autonomie territoriale, non pour se couper du monde de la pratique, mais pour approfondir leurs rapports avec lui *en amont*, dans la production même de leurs données empiriques, et d'abord en donnant plus de force à leurs théorisations.

Une telle perspective peut prendre appui sur différentes approches favorables à ce renforcement — que je ne peux développer ici —, telle celle de la communauté discursive (Bernié, 2002). Elle théorise, notamment à travers le

concept de secondarisation (Jaubert, 2007), les conditions du passage d'une classe à une communauté discursive scientifique disciplinaire scolaire. Dans ce type de perspectives, les normes intéressantes changent d'objet : elles ne portent plus sur les pratiques elles-mêmes, mais sur les transformations de ces pratiques. En l'occurrence, il ne s'agit pas de caractériser les discours secondaires qu'il faudrait viser par référence à la communauté discursive historique, mais de caractériser le processus (secondarisation) pour y accéder qui articule alors apprentissage et développement des élèves. Des approches nouvelles comme celle-ci, importées (d'autres didactiques disciplinaires¹⁴ ou d'autres disciplines scientifiques) ou produites au sein du champ de la didactique de l'histoire, doivent trouver à être travaillées au sein de la communauté des chercheurs en didactique avec une bienveillance épistémologique, c'est-à-dire en entrant dans la logique théorique des productions des collègues chercheurs.¹⁵ Une des conditions de possibilité de ce type d'échanges scientifiques repose sur l'existence et le développement de lieux adaptés, c'est-à-dire des colloques, des revues ou des dossiers de revue ouvrant leurs portes à des débats sur ces théorisations.

En second lieu, cette autonomie grandissante doit viser à modifier les rapports entre didacticiens et enseignants *en aval*, du point de vue de la transformation du monde social de la classe. Il ne s'agit alors pas de choisir entre expliquer et transformer le monde social de la classe, mais de produire en toute indépendance scientifique des explications susceptibles d'outiller les acteurs dans leur action sur le monde (les enseignants sur l'apprentissage).

Ce décalage repose sur un retournement selon lequel il ne s'agit pas de proposer aux enseignants des règles sur ce que devrait être la pratique — dans une posture d'expert plutôt que de scientifique —, mais bien au contraire de fournir des manières de *voir autrement* la situation de la classe, de combattre les évidences produites par l'expérience. Autrement dit, il s'agit d'ouvrir les possibles de l'action didactique des professeurs et des élèves. Ce type de changement joue en particulier lorsqu'il s'agit non pas d'observer les pratiques ordinaires, mais quand on travaille à des recherches collaboratives.¹⁶ On peut espérer que ces distinctions aident à clarifier les rôles et les postures des uns et des autres, contre les effets de concurrence sur les normes, et qu'elles permettent d'explorer ce que j'ai appelé précédemment, à la suite d'Orange (2014), les « disciplines scolaires possibles ».

NOTES

¹ Formateur d'enseignants et chercheur en didactique de l'histoire, dans le cadre théorique de la problématisation qui accorde plus d'importance à la construction des problèmes qu'à leur résolution ; sur les rapports entre les disciplines histoire et géographie et les questions politiques, dans la société et à l'école ; et sur l'épistémologie de la didactique dans son rapport à l'épistémologie des sciences sociales.

² Voir sur ce point un dossier d'un numéro récent de la revue *Éducation & Didactique* (Ligozat, Coquidé, & Sensevy, 2014).

³ Voir par exemple Audigier & Tutiaux-Guillon (2004) pour un exposé de ce cadre (dans l'introduction) et sa mise en œuvre dans une recherche collective.

⁴ Ainsi, Delacroix fait état de la manière dont ce qu'il nomme « le paradigme de la transposition didactique » - et qu'il semble attribuer aux responsables ministériels de la réforme de la formation des enseignants (d'histoire notamment) en France - a des effets sur la légitimité des recherches en didactique : « Tout se passe comme si les travaux des didacticiens qui proposent de desserrer ce lien de dépendance entre les deux savoirs pour insister sur la part d'autonomie et la spécificité des savoirs scolaires [dans le cadre théorique de la discipline scolaire] ne produisaient pas, en histoire, une légitimité intellectuelle équivalente à celle qui est attachée aux savoirs universitaires » (Delacroix, 2015, p. 200).

⁵ Voir par exemple Doussot (2011) pour la didactique de l'histoire, Orange (2012) pour les sciences de la vie et de la Terre, et Fabre (2009) pour les fondements philosophiques et épistémologiques de ce cadre théorique.

⁶ Et d'une dimension d'innovation (Fabiani, 2006).

⁷ Ils travaillent donc par distanciation et non par dépaysement (Beaud & Weber, 1997).

⁸ Voir sur ce point les développements éclairants de l'anthropologue Jean Bazin pour qui « ce que nous appelons notre « travail de terrain », c'est donc d'apprendre, dans cette situation, à passer d'un monde à l'autre » (Bazin, 2008, p. 373).

⁹ <http://www.classeinversee.com/presentation/>

¹⁰ Mais on aurait pu aussi bien prendre le modèle des élèves ayant un rapport interne ou externe à l'histoire mis au jour par Lautier (1997).

¹¹ Il est vrai que parfois nos formulations favorisent cette confusion entre régularité et principe de l'action, comme l'illustre celle qu'utilise Audigier sur ce point : « l'histoire et la géographie font comme si elles disaient la réalité du monde passé et présent » (Audigier, 1995, p. 72), la personnification de nos disciplines jouant ici la confusion entre l'individu, la règle et le système qui la porterait.

¹² « Chaque sociologue est un bon sociologue de ses concurrents, la sociologie de la connaissance ou de la science n'étant que la forme la plus irréprochable des stratégies de disqualification de l'adversaire aussi longtemps qu'elle prend pour objet les adversaires et leurs stratégies et non le système complet des stratégies, c'est-à-dire le champ des positions à partir duquel elles s'engendrent » (Bourdieu, 1975, p. 117).

¹³ Voir sur ce point l'étude historiographique de Grafton (1998) sur le développement de la communauté historienne et le développement de l'outil graphique que constitue la note en bas de page.

¹⁴ Notamment par le développement d'études comparatistes, telles que les défend par exemple l'association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD : <http://www.arcd.fr/accueil/>).

¹⁵ Telle que la défend Noiriel (2005, p. 239-240) pour les recherches historiques : « souligner les limites des approches « théorique » et « pragmatiste » de la connaissance, c'est plaider pour une démarche intellectuelle respectant les diversité des contributions que les chercheurs peuvent fournir à la connaissance. C'est aussi une façon de proposer qu'au lieu d'épuiser leur énergie dans des polémiques sur les « fondements » de la connaissance qui sont sans issues, les historiens acceptent de concentrer leur attention sur d'autres sujets de discussion. C'est à cette condition qu'ils peuvent espérer entrer un jour, dans « l'âge de la raison pragmatique ». La difficulté de la tâche tient au fait qu'une telle démarche devrait être adoptée non seulement dans les débats généraux sur la connaissance, mais à chaque fois que nous émettons des jugements sur les travaux des autres ».

¹⁶ Notamment sous la forme de « séquences forcées » (Orange, 2010).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABBOTT, A. (2015). « L'avenir des sciences sociales ». XXXVII^e conférence Marc Bloch. Paris : École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

AUDIGIER, F. (1995). Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.

AUDIGIER, F., CREMIEUX, C., et MOUSSEAU, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.

AUDIGIER, F., et TUTIAUX-GUILLON, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint-Fons : INRP.

BAZIN, J. (2008). *Des clous dans la Joconde : l'anthropologie autrement*. Toulouse, France : Anacharsis.

BEAUD, S., et WEBER, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : Éd. la Découverte.

BERNIE, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

BOURDIEU, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 7(1), 91-118.

- BOURDIEU, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 3-5.
- DELACROIX, C. (2015). Un tournant pédagogique dans la formation des enseignants. Les cas du Capes d'histoire-géographie. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 70(1), 191-204.
- DOUSSOT, S. (2011). *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- FABIANI, J.-L. (2006). À quoi sert la notion de discipline ? En : BOUTIER, J., PASSERON, J.-C. y REVEL, J. (coord.). *Qu'est-ce qu'une discipline* (pp. 11-34). Paris : EHESS.
- FABRE, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : J. Vrin.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- LAHIRE, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134, 151-161.
- LATOUR, B., et WOOLGAR, S. (1979). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Beverly Hills : Sage.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LEMIEUX, C. (2011). Le Crépuscule des Champs. Limites d'un concept ou disparition d'une réalité historique ? En : DE FORNEL, M. et OGIEN, A. (coord.). *Bourdieu, théoricien de la Pratique* (pp. 75-100). Paris : Éditions EHESS.
- LIGOZAT, F., COQUIDE, M., et SENSEVY, G. (2014). Didactiques et/ou Didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. Présentation du dossier thématique. *Education & didactique*, 8(1), 10-11.
- MARX, K., et ENGELS, F. (1965). *L'idéologie allemande : Feuerbach*. (R. CARTELLE et G. BADIA, trad.). Paris : Éditions sociales.
- NOIRIEL, G. (2005). *Sur la « crise » de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- ORANGE, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), 73-85.
- ORANGE, C. (2012). *Enseigner les sciences: problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- ORANGE, C. (2014). Regard complémentaire. Unité et diversité du didactique. *Education & didactique*, 8(1), 85-90.
- REVEL, J. (2015). L'avènement des sciences sociales. En : PESTRE, D. (coord.). *Histoire des sciences et des savoirs. 3. Le siècle des technosciences (depuis 1914)* (pp. 189-209). Paris : Seuil.
- RISBJERG, E. (2007). Leopold von Ranke, la passion de la critique et le séminaire d'histoire. En : JACOB, C. (coord.). *Lieux de savoir (vol. 1): espaces et communautés* (pp. 462-482). Paris : Albin Michel.
- SHAPIN, S. (1988). The House of Experiment in Seventeenth Century England. *Isis*, 79(298), 373-404.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. En : AUDIGIER, F. et TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *Compétences et contenus. Les curriculum en question* (pp. 117-146). Bruxelles : De Boeck.