

*Didactique et histoire. Des synergies complexes*, Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris et Charles Mercier (dir.), Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2016, 141 p.

Issu de la journée d'études « interroger les raisons d'une frontière entre l'histoire et sa didactique » qui s'est tenue à Bordeaux le 27 novembre 2013, cet ouvrage collectif réuni 10 auteurs et s'organise en deux parties. La première se concentre sur les difficultés du dialogue entre enseignants, référents du savoir historique et didacticiens et sur l'exil de ces derniers dans le monde de la recherche. Pour tenter de renouer le contact, la seconde partie s'attache au pari de l'importation, dans la classe, des méthodes de l'historien pour "explorer les interfaces sur lesquelles la didactique de l'histoire peut se connecter au monde de l'histoire" (« Introduction », p.16). Cette perspective programmatique vise l'établissement des conditions de possibilité d'une rencontre « à parts égales » entre l'empire de la production de savoirs et celui des modalités de leur transmission.

La première partie (pp. 19-69) de l'ouvrage décrit le risque de la relégation des didacticiens dans un *no man's land* aux frontières de la classe, du savoir historique et des programmes. En premier lieu, les différences culturelles des acteurs du monde partagé de l'enseignement de l'histoire imposent des obstacles à un dialogue qui ne peut se nouer tant les modèles référentiels s'opposent et creusent le hiatus des classiques et stériles dichotomies : théorie et pratique, contenu et pédagogie, restitution et problématisation, diachronie et synchronie, recherche et « terrain ». Une des hypothèses du maintien de ce fossé, que les didacticiens s'efforcent pourtant de combler, s'expliquerait par le sentiment d'une incommensurabilité des situations vécues des praticiens et des écrits produits par les chercheurs. (Nicole Tutiaux-Guillon « Recherche en didactique et pratiques de terrain dans le secondaire » pp. 57-69). En second lieu, les tentatives, en France dans les années 1970 et 1990, d'inscrire une réflexion didactique dans la conception des programmes officiels ont échoué. Le savoir établi à inculquer prime toujours sur la méthodologie de sa construction (Patricia Legris, « Où sont les didacticiens ? La (non) prise en compte des travaux didactiques dans l'élaboration des programmes d'histoire » pp. 21-30). L'analyse des débats et décisions occasionnés par ces réflexions curriculaires indique clairement que le bouleversement des us et coutumes de la transmission a empêché qu'un accueil empathique établisse, *a minima*, l'éventualité d'une rencontre. Las, cette crainte d'une acculturation a même solidifié un repli identitaire chez nombre d'enseignants autour de l'unique processus chronologique inséré dans un récit hégémonique et téléologique et « un certain mépris ainsi qu'une méconnaissance de la didactique chez les historiens » (p.31).

Ce danger de mise à l'écart et la volonté de réduction de cette double fracture nourrissent les articles de la deuxième partie de l'ouvrage (pp. 73-129) qui s'engage dans la parenté entre les pratiques

de savoir historiennes et scolaires. L'enjeu majeur est, tel que l'indique le sous-titre, que perce la complexité des rapports entre l'histoire et sa didactique, et se déploient les synergies qu'elle sous-tend.

La prémisse de l'aménagement d'une zone de contact va nécessiter une réorientation du regard sur les modifications des identités et des statuts de plusieurs des protagonistes de l'échange : le récit, le savoir de l'élève, le fait historique et le langage.

Tout d'abord, Il faudrait abandonner la compréhension du récit historique comme simple exposition du passé par transparence. Elle masque en effet la pratique constructive de négociation de sens entre de multiples récits d'origines diverses à laquelle les historiens s'attellent en priorité. En corollaire, la perception du savoir des élèves marqué par le sceau d'un « manque » qu'il s'agirait simplement de combler de l'extérieur doit faire place à leur intégration dans une circulation des choix raisonnés d'un récit plutôt que d'un autre. (Sylvain Doussot et Didier Cariou, « Analyser le travail des historiens pour comprendre le travail des élèves », pp. 73-82). La didactique préconisée dans plusieurs des chapitres ne prétend, surtout pas, à l'équivalence absolue des pratiques scolaires et savantes, mais s'engage dans leur commensurabilité. Sorti de la binarité du vrai ou du faux, « le récit » peut se connecter aux récits, ceux des élèves inclus, et former une interface dans laquelle, de manière réglée, les explications potentielles vont se confronter et expérimenter ainsi le régime de véridicité de la discipline.

Dans une visée identique, narrations et faits historiques devront perdre leur statut de simple exposition du passé pour qu'un espace propre à éprouver la légitimité des savoirs telle que les historiens la conçoivent puisse se dessiner (Anne Vézier, « Épistémologie et didactique du récit en histoire : la question du contrôle du récit comme problème didactique pour le professeur », pp. 83-92). La réalisation d'un récit, par des élèves de 4<sup>e</sup>, qui recueillerait les fruits d'une confrontation entre des notions, forcément englobantes (ici la traite négrière, l'esclave), et la diversité des pratiques et des acteurs qu'elles recouvrent ou entre des témoignages (ici d'un armateur négrier ou d'un esclave affranchi) et des discours d'historiens devient le lieu d'un glissement vers une conception plus distanciée des représentations du passé. En distinguant le théorique de l'empirique, certains élèves sortent de la simple juxtaposition d'informations pour mettre en tension les traces et les interprétations et interroger la fiabilité des documents. L'écart creusé entre reconstructions postérieures et données et, simultanément, la nécessité de les faire cohabiter à l'intérieur de leur texte déplacent petit à petit leurs chroniques vers des récits de plus en plus scientifiques.

Autre interface proposée par les auteurs de l'ouvrage, celle du langage qui, lorsqu'il véhicule des stéréotypes, fige les dynamiques qu'il pourrait pourtant aider à signifier (Sylvie Lalagüe-Dulac, « Histoire « enseignée », histoire « savante » : comment identifier et nommer lors de l'étude de l'esclavage ? », pp. 111-123). Ainsi, pour nombre d'élèves, et parfois d'enseignants ou de manuels scolaires, comme

l'indique l'enquête de l'INRP utilisée dans ce chapitre, le terme d'« esclave » s'associe immédiatement à celui de « Noir », et réciproquement. Pour que, par exemple, tout « noir enchaîné » ne soit pas automatiquement un « esclave », la collaboration entre enseignants et recherche historiographique non seulement favorisera le déploiement de la variété sémantique des termes majeurs en jeu, mais surtout la pertinence historique et contextuelle de leur emploi. En passant de la trop grande familiarité du stéréotype à la distance scientifique, un lieu commun socio-culturel se transforme en un lieu commun de la réflexion.

La création d'« interfaces sur lesquelles la didactique de l'histoire peut se connecter au monde de l'histoire » (« Introduction », p.16) s'arrime, dans cet ouvrage, à deux axes majeurs concomitants. Premièrement, l'affirmation que le récit unique et englobant de « ce qui est arrivé » ne circonscrit pas à lui seul le champ et l'horizon du travail en classe. En faisant un pas en arrière, pour revenir au moment des choix d'explications, de leur légitimité et de leurs conditions, la didactique envisagée dans l'ouvrage permet le dialogue entre la raison historienne - qui évalue les possibles des acteurs, négocie le probable des récits et s'évertue à savoir pourquoi il n'en a pas été autrement - et les pratiques des élèves qui, eux aussi, dans leur contexte, manipuleront, récits, faits et informations potentiellement crédibles. Ces pesées des interprétations dévoilent le deuxième axe qui, pour relancer la discussion qui précède la formalisation du savoir, offre au possible toute sa place dans l'histoire enseignée. La mise au même niveau, momentanée, de l'advenu et du virtuel est le préalable à des échanges qui valorisent le doute, le débat et la prise de distance. Et ce jusqu'à la création par des élèves de CM1 d'un récit contrefactuel sur la Fronde (Charles Mercier, « L'histoire contrefactuelle, perspectives épistémologique et perspectives didactiques », pp. 93-106).

C'est dans ce bain que « des synergies complexes » vont s'entretenir. Si les caractéristiques du complexe ne sont pas spécifiquement définies, elles peuvent néanmoins se lire. On les reconnaît en particulier dans les démarches relatées qui insinuent du divers et du « peut-être » dans l'uniforme et l'achevé. Cette épaisseur convoque un réinvestissement du sens que la clôture du récit, des représentations, des stéréotypes ou des faits historiques ne rendaient pas nécessaire. L'ouverture que suggèrent les différents chapitres de l'ouvrage permet d'installer les élèves dans une rencontre avec l'histoire pour laquelle tout ne serait pas joué d'avance dans un « toujours déjà-là » de la réponse qui ne respecte pas « l'indécision des commencements<sup>1</sup> ».

Etienne Honoré

Chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à la Haute École Pédagogique de Lausanne

---

<sup>1</sup> R. Bertrand, « L'histoire à parts égales », Seuil, Paris, 2011, p.14.