

Yannick LE MAREC

ENTRE RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES ET ORDRE DU DISCOURS, LES « MÉTHODES HISTORIQUES » DANS LES TEXTES OFFICIELS D'HISTOIRE

Résumé : En 1987, le programme d'histoire pour la classe de Seconde invitait les enseignants à choisir une problématique pour présenter la Révolution française. Cette approche est interrogée ici du point de vue de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire. En effet, l'intention des rédacteurs des programmes, depuis un siècle, est fondée sur la volonté de créer des liens entre pratiques savantes et pratiques scolaires. Pourtant, dans le cas précis de la Révolution française, la référence aux pratiques historiennes, notamment aux débats, à l'existence de plusieurs manières de penser et interpréter l'événement, est considérée par certains comme contraire aux attendus et aux pratiques « normales » de l'école. Notre hypothèse est que, en jouant la problématique contre le problème, on se prive de penser la relation entre construction d'une pensée historique et apprentissage de l'histoire.

Mots-clés : Problématique, problème, pratiques historiennes, pratiques scolaires.

L'article s'intéresse à un événement qui a déjà suscité de nombreux commentaires : l'introduction dans le programme de 1987 (il est en fait rédigé en 1986 et les *Compléments* en 1987) d'une vision plurielle de la Révolution française et sa disparition en 1995. « Il n'y a pas une lecture mais des lectures de la Révolution » écrivent les rédacteurs des *Compléments* en 1987¹. Suit une série de noms d'historiens, de Michelet à Vovelle qui ont, à leur manière, écrit l'histoire de la Révolution française. Cette référence à l'« historiographie » n'est pas unique dans le programme du lycée. Concernant le programme de Première, le texte précise : « Pour l'Allemagne nazie comme pour l'URSS une approche historiographique permet de cerner les problématiques essentielles ». Cette manière de procéder est cependant exceptionnelle et on peut d'abord en comprendre l'intérêt en référant les sujets aux grands débats historiographiques du moment : le renouvellement des questions dans les années précédant le bicentenaire de la Révolution française, l'*Historikerstreit* ou la controverse déclenchée en 1986 sur l'interprétation du nazisme par les historiens allemands, et la formidable déstabilisation que constitua la *glasnost* et la *perestroïka* soviétiques de ces mêmes années.

Néanmoins, c'est dans l'histoire de l'enseignement et à travers la réflexion

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, p. 23.

sur les pratiques scolaires qu'il est aussi possible de comprendre ce « moment problématique ». Je propose de le penser comme la tentative de résoudre des problèmes d'enseignement de l'histoire posés dès le début du XX^e siècle mais aussi comme une solution qui n'aurait pas abouti. Si l'introduction de la notion de problématique constitue la solution envisagée pour reconstruire une épistémologie de l'histoire scolaire et la centrer sur des bases qui tiennent compte du discours des historiens, l'analyse met en évidence un double décalage : d'abord avec les pratiques « normales » de l'école et ensuite entre cette solution et les pratiques réelles des historiens. Une piste suggérée ici consiste à revenir à la notion de problème en histoire pour penser sa reconstruction dans le cadre scolaire.

LES ORIGINES SCOLAIRES DE LA PROBLÉMATIQUE

L'étude des programmes d'histoire pour le lycée permet de constater en un siècle une évolution importante dans la conception de l'histoire. On peut y lire l'émergence de la notion de problématique comme une réponse possible à des problèmes rencontrés dans la classe.

Résoudre deux problèmes

La compréhension des choix de 1987 peut se faire dans la perspective de résolution de deux problèmes ouverts depuis un siècle : un problème pédagogique et un problème didactique.

Depuis les écrits des pères fondateurs de l'histoire républicaine, Lavisie et Seignobos particulièrement, ces deux questions constituent des points d'achoppement du dispositif d'enseignement. Pour Lavisie, le professeur courait le danger de trop parler et, pour l'élève, le péril était son inertie. Tout en estimant que la parole magistrale était la pratique première de l'enseignement, il pensait qu'il était bon de présenter aux élèves des représentations authentiques des hommes et des choses d'autrefois. De façon générale, à la charnière des XIX^e et XX^e siècles, le problème des méthodes pédagogiques dans les grandes classes se résume à la manière de réguler l'omniprésence de la parole magistrale et ses solutions s'organisent autour d'une place plus importante accordée à la parole lycéenne et, plus marginalement, à l'usage des manuels et d'exercices rendant les élèves plus actifs.

Le second problème, de nature didactique, considère le lien établi entre les disciplines scolaires et savantes. Il se pose en termes de relation entre le savoir de l'école et celui des savants. En 1907, Seignobos, théoricien de la « méthode historique », envisageait l'usage de cette dernière chez les élèves les plus âgés comme un exercice du doute méthodique appliqué aux récits, permettant la distinction des sources et des traditions, dans une perspective d'éducation au politique. Avec cette proposition, il inscrivait l'enseignement de l'histoire du côté des pratiques historiennes. Cette perspective est longtemps restée lettre morte. Malgré tout, les programmes de l'entre-deux-guerres puis ceux de l'après-guerre reflètent une exigence de plus en plus nette de transformation des méthodes pédagogiques et didactiques du cours d'histoire. Des prescriptions de plus en plus précises accompagnent les

programmes. Celles de 1954 sont particulièrement intéressantes pour comprendre la manière dont leurs concepteurs tentent de trouver des solutions. Le problème est formulé ainsi : l'enseignement de l'histoire « ne ferait pas encore assez grande part de l'initiative personnelle chez les élèves, et son principal défaut serait de ne point leur donner même un aperçu de ce qu'est le métier d'historien ». La formulation regroupe la question de l'activité de l'élève pendant le cours et celle du lien de l'histoire enseignée avec l'histoire des historiens. L'intéressement et l'investissement des élèves dans le cours constituent les contraintes à partir desquelles doivent se repenser les méthodes. Selon les auteurs du programme, une autre méthode consisterait alors à mettre les élèves « en face du document ». De cette manière, « introduits hardiment sur les chantiers où s'élaborent les chefs-d'œuvre de notre discipline, nos jeunes apprentis s'en retourneraient l'esprit plus délié, possesseurs d'un savoir mieux assimilé et d'autant plus durable qu'ils ne le tiendraient pas d'autrui mais qu'ils l'auraient forgé eux-mêmes de toute première main ».

La référence aux pratiques savantes

Au-delà des conceptions de l'apprentissage que révèle cet énoncé, ce qui est important ici, c'est la manière dont le lien est établi entre pratique scolaire et pratique savante : avec les termes de métier, de chantier, de forge, d'apprentis, de maître, de chefs-d'œuvre ; le texte reprend d'ailleurs les images des historiens de la période qui voient leur travail comme une pratique de l'artisan au sein de son atelier. Ici la matière est le document. Les élèves peuvent être mis « en face du document », c'est-à-dire des « matériaux variés avec lesquels s'édifie l'histoire ». Les auteurs déroulent ensuite le mode d'emploi de la pratique documentaire : « par leur examen, leur analyse, leur critique, leur confrontation, voilà nos élèves en état de recevoir une perception fraîche et directe des siècles écoulés, d'en obtenir une compréhension plus vive et plus intime, de se hausser à une interprétation originale ». En 1954, la pratique documentaire repose toujours sur la « méthode historique » et sa référence est l'ouvrage de Langlois et Seignobos de 1898. Elle met en avant quelques uns de ses principes :

- le document permet de découvrir la réalité du passé,
- le commentaire d'un document peut faire émerger « son sens intégral »,
- « l'apport de nouveaux documents » est la seule origine d'une nouvelle interprétation.

Telles qu'elles apparaissent, la pratique documentaire exposée et les conceptions épistémologiques qui l'accompagnent marquent une frontière qu'il n'est pas évident de franchir². Le texte reflète d'ailleurs en creux, par un certain nombre de précautions d'usage, les pratiques « courantes », celles des « leçons - causeries » dans les petites classes, et celles des exposés des grandes classes, « coupés de fréquents appels à la mémoire et à la réflexion ». De même qu'ils expriment sans ambiguïté l'idée que l'objectif n'est pas de former de « jeunes érudits » et qu'il ne faut

² En 1957, dans son manuel d'enseignement de l'histoire, Marcel Reinhard considère que la méthode historique ne peut être mise en œuvre que dans l'enseignement supérieur.

pas se leurrer sur « le niveau des esprits », les auteurs tentent seulement de rendre acceptables et accessibles des pratiques jusqu'alors peu répandues de « commentaire de texte ou de gravure » ou d'« étude méthodique et précise » des documents. Ils proposent des pratiques scolaires qu'ils considèrent transposées de pratiques scientifiques parce qu'ils pensent que ces dernières sont les seules à pouvoir assurer la légitimité des premières. L'approche scolaire du document sur laquelle insistent longuement les *Instructions* de 1954, et qui reste valide pendant trois décennies, marque le début d'un lent changement dans les pratiques. On le mesure avec le programme de 1987.

« Faire participer les élèves à l'aventure intellectuelle de l'historien ». C'est par cette formule ambitieuse que les *Compléments* de 1987 annoncent le paragraphe sur « l'initiation à la méthode historique ». Depuis les textes de 1954, la clarification s'est opérée : tout en affirmant qu'il ne s'agit pas de construire une compétence professionnelle, les auteurs donnent à la méthode l'objectif de « s'identifier dans leur comportement avec l'historien en face du réel ». D'un point de vue épistémologique, la différence est perceptible. Trois principes méthodologiques émergent qui rompent avec la vision positiviste de 1954 et qui installent la posture historienne en tension entre le consentement aux faits, la nécessité d'une connaissance critique de la mémoire des sociétés et l'inscription de l'histoire dans les sciences humaines :

- La pratique de l'histoire est fondée sur l'étude des documents et des témoignages qui permettent d'approcher la réalité.
- L'histoire est aussi écriture du passé et elle sédimente des interprétations. L'historien doit connaître et confronter les différentes lectures de ce passé pour répondre à des questions du présent.
- L'historien vise à construire une problématique propre aux sciences de l'homme, fondée sur une causalité multiple.

Si ces caractéristiques concernent l'historien, les *Compléments* tentent aussi d'en proposer une version pour l'élève : il « doit prendre en même temps conscience des limites de l'objectivité historique et de la règle impérative de la confrontation des points de vue et des lectures ». L'intention des auteurs est donc de mettre en œuvre une conception de l'histoire qui donne de l'importance à la construction collective des savoirs dont le sens est laissé ouvert (« approcher la vérité »). Elle est mise en pratique dans l'étude de la Révolution française.

Le cas de la Révolution française

Le texte précise en effet qu'« il appartient à chaque enseignant de choisir sa problématique » et cette idée est suivie de la fameuse formule : « Il n'y a pas une lecture mais des lectures de la Révolution ». Le paragraphe continue en égrenant des doublettes d'historiens : « Michelet et Tocqueville, Aulard et Taine, Mathiez et Gaxotte, Soboul et Cobban, Furet et Vovelle ». Cette succession dans le temps, depuis le milieu du XIX^e siècle, d'auteurs représentant des interprétations différentes de l'événement est complétée par leur juxtaposition deux à deux, précisant ainsi que, sur ce cas historiographique, les débats se menaient à plusieurs niveaux, dans

une discussion avec la tradition et dans la confrontation avec des propositions présentes. Les *Compléments* précisent sobrement que « l'historiographie de la Révolution Française avance par le débat et la confrontation des points de vue ».

Cependant si cette approche par l'historiographie est reprise une fois dans les *Compléments* écrits pour la classe de Première³, la méthode n'est pas généralisée et sa proposition d'application à la classe de Seconde sur le cas de la Révolution française la rend extraordinaire. Surtout, alors qu'il est clairement établi que des choix doivent être faits, aucune indication ne vient les guider. C'est là sans doute la plus grande faiblesse de la proposition. Pour les auteurs, « il va de soi que le débat sur l'historiographie de la Révolution française restera toujours présent à l'esprit des enseignants »⁴. C'est à eux qu'il appartient de choisir une problématique même si l'on sait depuis la fin du XIX^e siècle que l'enjeu de la Révolution française dépasse l'événement lui-même et que les choix qu'il est possible de faire sont fortement orientés par des querelles idéologiques. Le spécialiste actuel de la Révolution française, Jean-Clément Martin, a présenté la Révolution comme une des rares questions sur laquelle le débat public a convoqué des arguments de toutes natures, brouillant durablement le discours des historiens. Il a aussi analysé de manière négative les intentions de cette partie du programme qui a pour conséquence, selon lui, de renvoyer « dos-à-dos les auteurs qui se partagent l'opinion, Furet et Soboul » (Martin, 1994). Pour lui, la Révolution française est le seul domaine dans lequel les enseignants sont confrontés à des choix véritables, ce qui ne se concevrait pas sur des sujets comme l'Holocauste. Sans trancher sur l'intérêt de la démarche, il remarque que l'historiographie ne crée pas en elle-même de valeurs définitivement consacrées et qu'elle ne se développe pas selon un cheminement linéaire, cumulatif. Il est vain, conclut-il, de croire que les enseignants devraient trouver en elle le cœur de leurs cours. Il faut donc conclure *a minima* que la Révolution française est un exemple qui multiplie les difficultés pour introduire les élèves aux pratiques scientifiques.

LA PROBLÉMATIQUE ET LE FONCTIONNEMENT « NORMAL » DE L'ÉCOLE

Même réduit à un exemple dans le programme de seconde, la proposition des auteurs d'envisager les problématiques de la Révolution française a suscité de nombreux commentaires. Les lectures critiques présentées ici, l'une centrée sur l'évolution de l'histoire intellectuelle de la société, l'autre construite à partir d'un fonction-

³ « Pour l'Allemagne nazie, comme pour l'URSS une approche historiographique permet de cerner les problématiques essentielles ».

⁴ Voici le paragraphe complet dont il est question : « Il n'y a pas une lecture mais des lectures de la Révolution. Michelet et Tocqueville, Mathiez et Gaxotte, Soboul et Cobban, Furet et Vovelle, l'historiographie de la Révolution française avance par le débat et la confrontation des points de vue. Aucune problématique ne peut, dans l'enseignement se fonder sur une lecture à sens unique. Il va de soi que le débat sur l'historiographie de la Révolution restera toujours présent à l'esprit des enseignants, se reflétera dans la problématique mais, à ce niveau, ne sera pas engagé par lui-même ».

nement normal de l'École, expriment le rejet ou la relativité d'une référence extérieure à l'École comme modalité légitime de sa transformation.

Les impasses de la « société critique »

Jean-Louis Derouet (2000) analyse la démarche des *Compléments* de 1987 dans une perspective historique du discours critique sur l'école. Il montre que les critiques de l'école « n'ont pas épargné les savoirs » et qu'il est possible d'organiser la chronologie de ce processus en trois périodes. Une première (jusqu'aux années soixante) peut être caractérisée par la relative certitude sur ce qu'il convient d'enseigner et sur la manière de le faire. L'enseignement diffuse « un fond commun de valeurs et de connaissances sûres » ayant effacé les lignes de construction qui ont permis de les élaborer. Il n'est d'ailleurs pas possible de séparer les méthodes des objectifs : « l'interpénétration de l'histoire positiviste et de la mémoire de l'État-nation est sensible à tous les niveaux » de l'école.

Une seconde période est celle du « foisonnement critique », qui culmine entre 1964 et 1975 et conjugue des critiques de différentes natures (scientifique, psychopédagogique et politique). Insistons sur le premier terme. Sous l'influence des historiens des *Annales*, le savoir des historiens a évolué. S'éloignant des conceptions positivistes, favorisé par des rapprochements avec les autres sciences sociales, notamment l'anthropologie, il s'est donné comme objectif une compréhension globale de l'évolution des sociétés. Alors que l'histoire commence à prendre en compte la diversité des points de vue sur le monde, comment accepter que l'enseignement soit toujours centré sur la nation française ?

La troisième période de « recherche de nouveaux points fixes » (de la fin des années soixante-dix au milieu des années quatre-vingt) est marquée par une certaine incertitude dont témoignent les aléas sur le positionnement des questions liées au temps et à l'espace. À la convergence des critiques commencent aussi à répondre des inquiétudes sur l'impact du relativisme culturel et une demande de retour à la directivité (notamment sous le ministère Chevènement). C'est dans ce contexte qu'il faut situer l'écriture du programme de 1987. Derouet considère que la partie sur la Révolution française procède d'une « volonté d'intégrer le relativisme critique en prenant en compte la pluralité de lecture du phénomène révolutionnaire » et qu'elle s'inspire du rapport Bourdieu - Gros⁵. Pour ces deux professeurs au Collège de France, en effet, la crise de légitimité des savoirs scolaires ne peut se résoudre que dans une autre conception du savoir. Il s'agit d'enseigner en même temps un savoir positif et son épistémologie. Pour Derouet, la Révolution, avec la richesse de son historiographie, est le terrain choisi par les rédacteurs du programme de Seconde afin d'y exercer les « yeux neufs » de la connaissance critique. Les *Compléments* proposent bien les noms d'une dizaine d'auteurs mais Derouet n'en retient qu'un, celui de François Furet. Il considère son parcours, depuis son ouvrage écrit avec

⁵ Le programme de seconde est pourtant publié au *Bulletin Officiel* 1 du 5 février 1987 et les *Compléments* au BO 3 du 9 juillet 1987 tandis que le rapport Bourdieu - Gros est remis bien plus tard au ministre de l'Éducation Nationale, le 8 mars 1989.

Denis Richet, *La Révolution française*⁶, comme « sans doute le premier exemple de ces entreprises de second degré qui invitent la discipline à la vigilance épistémologique et en même temps réintègrent la mémoire dans le territoire de l'historien ». Il y voit « l'amorce d'une démarche post critique » : « construire un savoir, et en même temps montrer comment il a été construit, comment il pourrait être déconstruit, voire construit autrement ». Derouet interprète alors le programme d'histoire de 1987 comme la recherche d'une transposition de cette attitude historienne en s'interrogeant sur la possibilité de « faire passer une réflexion de ce niveau de complexité dans l'enseignement secondaire ». Pour lui, il semble difficile de didactiser une telle démarche. Vouloir faire entrer la société critique dans l'école conduit celle-ci à une impasse.

La culture scolaire et l'ordre du discours

Pour certains didacticiens, le programme de 1987 marque aussi l'entrée dans le monde scolaire de démarches qui lui sont extérieures. En 1996, Simone Guyon observe d'abord que l'introduction de la notion de problématique cherche à combiner des objets scientifiques (« pas une lecture mais des lectures ») et des objets pédagogiques (« renforcer l'intérêt »), qu'elle peut « fournir une cohérence cognitive et intellectuelle au savoir » et qu'elle permet de « réaffirmer la suprématie de l'explication et de la compréhension sur le récit » (Guyon, 1996). Elle remarque aussi que, avec la volonté de rafraîchir les exercices canoniques, l'initiation aux démarches scientifiques, et en particulier à la problématique, est en grande partie imputable aux scientifiques eux-mêmes, universitaires de la Commission permanente pour l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation civique, présidée par l'historien Jacques Le Goff. Cette demande des historiens apparaît dans une configuration scientifique qui met en avant la pluralité des mémoires, des représentations du monde, des rapports au passé, des écoles historiques et géographiques. Finalement, écrit Simone Guyon, la problématique est la transcription dans l'école de la pluralité des conceptions sur le passé et sur l'histoire qui existent hors de l'école. Aussi se demande-t-elle si la problématique scolaire peut être plurielle.

À ce moment de l'analyse, il faut préciser que, depuis la fin des années quatre-vingt, les didacticiens de l'histoire et de la géographie interrogent les rapports entre savoirs savants et savoirs enseignés. Autour de François Audigier, et à la suite des travaux de Chevallard et de Chervel, la recherche en didactique de l'histoire - géographie a développé l'idée que les savoirs scolaires sont des constructions particulières de l'école pour répondre aux finalités qui sont les siennes. Les savoirs scientifiques, traversés d'enjeux scientifiques, politiques et éthiques, sont des références complexes. Ils ne peuvent être que des sources d'inspiration pour les savoirs scolaires et des outils pour analyser les productions des élèves, caractériser leurs savoirs et, éventuellement, déterminer d'autres modalités d'enseignement. Les savoirs scolaires, « de par leur vocation à construire et transmettre une culture commune pour tous les jeunes » ont tendance à fermer le sens, à refuser la pluralité des inter-

⁶ Cet ouvrage est écrit entre 1963 et 1965 tandis que *Penser la Révolution française* date de 1978.

prétations, à refuser la dimension politique des savoirs et donc, à éloigner ce qui fait douter (Audigier, Crémieux, Tutiaux-Guillon, 1994).

On comprend, dans ce cadre, la signification de l'expression aussi radicale formulée par Simone Guyon : « la problématique, dans sa conception la plus exigeante, est incompatible avec la culture scolaire ». Sans douter de l'intérêt d'apprendre à problématiser, mais doutant de sa faisabilité, l'auteure insiste sur le fait que problématiser, c'est introduire des points de vue sur le savoir, c'est mettre en discussion ce savoir. Cette approche peut contribuer à « déstabiliser le rapport au savoir et à la discipline ». Or, toute la culture scolaire est marquée par une recherche du consensus. Comme le dit Nicole Tutiaux-Guillon, à partir d'une description des pratiques scolaires, l'histoire scolaire en France est un modèle résistant aux débats et aux controverses (2003). Cette auteure montre que les obstacles se situent d'abord du côté des traditions d'enseignement mais qu'ils sont aussi liés à la forme scolaire qui vise à produire un savoir clos auquel il faut adhérer, qui peut être identifié et évalué et, surtout, s'inscrire dans le temps didactique. La multiplication des points de vue et la difficulté d'en maîtriser la discussion semblent être en contradiction avec le bon usage du temps didactique. D'ailleurs, pour Nicole Tutiaux-Guillon, le texte du programme de Seconde de 1987 nomme, mais « par exception, les fondateurs de l'histoire de la Révolution française et ceux qui en ont renouvelé l'approche ». Pour elle, « c'est pour mieux souligner que le savoir scolaire doit s'écarter du débat ». Cette lecture tendrait à prouver qu'il n'existe pas de contradiction à l'intérieur du discours institutionnel et que toutes les discussions sur le sens des fameuses formules seraient basées sur des malentendus. Il reste que ce programme a été abandonné en 1995 et qu'il est maintenant possible de mesurer l'importance du revirement effectué.

Les habits neufs de la problématique

Comme c'est une habitude dans l'École française, le programme de 1987 a été balayé sans retour critique ni véritable explication. Les nouveaux programmes de Seconde n'ont pas abandonné la notion de problématique mais ils en ont restreint le sens.

Dans la partie consacrée aux « approches et méthodes », les auteurs, l'inspecteur général Dominique Borne et l'historien Serge Bernstein, annoncent « une démarche problématique fondée sur des repères chronologiques et spatiaux mémorisés ». « Au lycée, écrivent-ils, l'enseignement doit être problématique : la recherche du sens est primordiale, elle oriente les différentes opérations nécessaires à la construction d'un discours d'histoire ou de géographie (recherche des données, classement, mise en relation) ». Autrement dit, la problématique oriente le sens du discours et du texte de l'histoire à construire. Cette construction s'effectue selon une méthodologie qui ne doit rien aux interrogations épistémologiques contemporaines. Sa référence au récit ne cherche pas à s'inspirer des pratiques historiennes. Sinon, il aurait fallu s'intéresser aux pratiques langagières comme le débat scientifique ou les différentes formes de l'écriture historique.

Quant à la problématique qui doit orienter le sens, le programme et les do-

cuments d'accompagnement ne l'explique pas. D'où vient-elle ? C'est aux enseignants de le deviner. Il est cependant manifeste que la sensibilité de l'historien Serge Bernstein s'exprime dans la dominante d'histoire politique du programme. Christian Delacroix et Patrick Garcia (1998, 121) vont plus loin. Ils remarquent, sur des points importants, « des choix historiographiques non explicités ». Ils constatent ainsi, dans le programme de Première, que la crise de 1929 est relativisée et que « cette relativisation coïncide avec la montée en puissance des doctrines libérales à partir des années quatre-vingt. » Pour eux, ce changement de perspective « relève d'une culture sociale historiquement située ». Pour ma part, je reprends l'expression de Jean-Pierre Astolfi (2005,70) qui évoque le « curriculum caché (...) en place de façon silencieuse ».

Concernant « La période révolutionnaire », la proposition réduit la focale aux « expériences politiques en France de 1789 à 1815 ». Le programme précise : « Il s'agit, en dégagant les étapes majeures de la période de proposer un exposé problématique des expériences politiques et institutionnelles qui ont marqué en France la mise en œuvre de conceptions nouvelles ». Ce n'est sans doute pas un hasard si la seule occurrence du mot « problématique » se trouve placée dans la partie sur « la période révolutionnaire ». Mais que reste-t-il de l'ancienne conception ? Exit les historiens et leurs problématiques au sens de points de vue historiographiques construits et parfois concurrents. Il reste une lecture d'histoire politique de l'événement qui, ici aussi, relève d'un curriculum caché. Quelle est la légitimité d'une telle proposition ? Tant du point de vue des finalités que de celui de l'historiographie, il est difficile de plaider la nécessité. On est bien obligé d'admettre que dans sa relation à l'histoire savante, l'histoire scolaire du programme de 1995 constitue une véritable régression.

Ce discours d'ordre, qui tente de refermer le « moment problématique » dans les programmes du secondaire, ne nous permet cependant pas de comprendre totalement l'échec de la problématique. C'est pourquoi je propose de revenir à la notion de problème afin de la différencier de celle de problématique.

RETOUR AU PROBLÈME

La notion de problème est au cœur d'une rupture épistémologique dans l'historiographie française et occidentale. Mais l'absence d'une véritable théorie de l'histoire-problème n'est-elle pas à l'origine des errements des propositions institutionnelles en matière de référence aux pratiques savantes ?

Une théorie inachevée

La notion d'histoire-problème est développée par les historiens des *Annales*. Dans l'entre-deux-guerres, Marc Bloch et Lucien Febvre se sont intéressés aux débats qui tentent de trouver des solutions philosophiques et scientifiques aux conséquences des bouleversements de la physique (la relativité, la mécanique quantique). Ces débats affectent les sciences physiques mais posent aussi aux historiens de redoutables questions. Il s'agit d'abord de rompre avec les principaux canons de

l'histoire méthodique : les faits historiques sont des données réelles, de l'objectif ; ils déterminent l'histoire et il ne peut y avoir d'histoire que des faits. Ces certitudes sont remises en cause dans les sciences dures par la « révolution de Heisenberg » qui oblige à reconsidérer l'idée d'observation objective. « En microphysique, il n'y a pas de méthode d'observation sans action des procédés de la méthode sur l'objet observé. Il y a donc une interférence essentielle de la méthode et de l'objet » écrit Bachelard en 1938. Comment traduire ce constat en histoire ?

À l'illusion de l'objet historique – le fait extrait des archives – pur et neutre, Febvre oppose donc le choix, le sujet, la théorie issus de ces nouvelles conceptions épistémologiques : tout fait est déjà une interprétation. Le fait brut n'existe donc pas du point de vue scientifique. Sans théorie préalable – sans choix conscient de l'historien – il n'existe pas de travail scientifique possible. Comme les instruments du micro physicien modifient l'observation, la théorie de l'historien, par l'éclairage qu'il met en place sur son objet historique, le construit de façon particulière. En conséquence, les historiens doivent changer leur conception empiriste (déterminisme du réel) en approche théorique, constructive (un déterminisme assoupli de la raison). « Les faits historiques, même les plus humbles, c'est l'historien qui les appelle à la vie » en faisant des choix, c'est-à-dire en se posant un problème. « Poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire. Pas de problème, pas d'histoire. Des narrations, des compilations » martèle Lucien Febvre (1953).

Pourtant, malgré son importance, cette réflexion ne se traduit pas par l'équivalent en histoire de l'apport de Bachelard aux sciences. Febvre n'écrit pas le « Nouvel esprit historique » (Castelli-Gattinara, 1998). L'historien contemporain, Antoine Prost le confirme : les *Annales* n'ont pas remis en question fondamentalement l'épistémologie de l'école méthodique. Il montre que Marc Bloch, l'autre fondateur de la célèbre revue, pourtant sensible aux débats philosophiques et épistémologiques de son temps, bâtit son *Apologie pour l'histoire* selon un plan qui « n'est pas très différent de celui de Langlois et Seignobos (1898), ou de la *Méthode historique* de Seignobos ». « C'est la même architecture à deux niveaux : les faits, qu'il faut établir par la critique des témoignages et des documents ; l'explication et la compréhension, qui construisent à partir des faits un discours intelligible » (Prost, 2002). Que devient la théorie ? Que devient l'histoire-problème ? Faut-il en conclure que la résolution des questions posées, dès le début du XX^e siècle, par l'enseignement de l'histoire, ne peut pas s'accomplir dans le cadre de l'histoire-problème parce que la discipline de référence elle-même est restée marquée par une épistémologie dépassée ?

Les pratiques réelles des historiens

La réponse est complexe car le jugement d'Antoine Prost sur le dernier livre de Marc Bloch ne peut effacer l'aspect novateur et les ruptures que les travaux empiriques du co-fondateur des *Annales* ont constituées dans l'historiographie française. Ainsi, son livre sur les *Caractères originaux de l'histoire rurale française*, vaste synthèse écrite en 1931, développe une histoire-problème, fondée sur une lec-

ture critique de l'historiographie, sur l'attention « à bien énoncer les questions... plutôt que pour l'instant chercher à les résoudre ». Cette remarque est importante. Elle nous permet d'insister sur le fait que, dans la pratique des historiens, la construction du problème est bien première. Or, les programmes et les *Compléments* de 1987, et de manière encore plus tranchée, ceux de 1995, mettent au contraire l'accent sur une lecture, une interprétation, c'est-à-dire qu'ils donnent à la notion de problématique le sens d'une réponse. Cela n'a plus qu'un lointain rapport avec les pratiques des historiens dont Henri Moniot nous a donné un modèle utile pour la didactique. L'historien traque les sources, écrit-il mais « son art et sa science ne sont pas une simple méthodologie du traitement critique des documents » comme on le réduit encore fréquemment. Il énumère ces pratiques : « le choix et la formulation des curiosités ; les sauts intellectuels par lesquels on passe de la trace à la réalité ; les questions directrices qui inspirent la pensée (les problématiques) ; les hypothèses et leur mise à l'épreuve ; les définitions des objets mis en scène ; les corrélations qui nous servent à fonder nos explications ; le travail constant de configuration ; l'œuvre d'écriture... » (Moniot, 1993, 68). Comme on le voit, pour Moniot, la problématique n'est qu'un élément d'un processus complexe dans lequel les premières étapes échappent souvent aux pratiques scolaires. Il appartient à la didactique de ne pas les dissocier et de les repenser dans le cadre de la classe.

POUR CONCLURE

Tout en restant exceptionnel dans l'économie générale du programme de 1987, l'accent mis sur les lectures, les problématiques de la Révolution française, ne cédait en rien à la conjoncture de préparation du Bicentenaire de l'événement. Les formulations utilisées par les auteurs, leur enthousiasme aussi, rendaient compte du long cheminement de la pensée sur les pratiques scolaires à promouvoir dans le cours d'histoire. L'histoire de ces pratiques scolaires nous montre que les programmes, tout en cherchant à s'éloigner de conceptions épistémologiques dépassées, n'ont pas réussi à modifier la culture scolaire. S'appuyant d'un côté sur les discours théoriques, mais de l'autre négligeant les pratiques réelles des historiens, les programmes ont choisi la problématique contre le problème. Certains didacticiens ont raison de mettre l'accent sur le caractère résistant des traditions et de la culture scolaire. Mais on doit aussi se garder, comme le note Jean-Pierre Astolfi, de « légitimer l'isolement des savoirs scolaires » et de « justifier le fonctionnement du système didactique » (2005, 69). C'est pourquoi, si on ne veut pas en rester à un enseignement des résultats de l'histoire savante et à un savoir de type propositionnel, il convient de réfléchir à la transposition conjointe des savoirs et des pratiques réelles des historiens, pratiques de problématisation et pratiques langagières.

Yannick LE MAREC

IUFM des Pays de La Loire

Université de Nantes

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) – EA 2661

Abstract : In 1987, in France, history teachers for the freshman courses in High schools were invited to present the French Revolution by the means of a « problématique ». In this contribution, I'm questioning this approach from an epistemological and didactical point of view. Indeed, the intention of the program's drafters, since a century, is based on the desire to create links between scientific practices and school practices. Yet, in the case of the French Revolution, the reference to historians' practices, including debates, and to the fact that there are several ways of thinking and interpreting the event, is often considered as contrary to the expectations and ordinary practices at school. Our hypothesis is that, by playing what we call a « problématique » against the problem, we deprive ourselves of thinking about the relationship between historian construction of knowledge and history learning.

Keywords : « Problematique », problem, historians practices, school practices.

Bibliographie

- Astolfi J. P. (2005). « Problèmes scientifiques et pratiques de formation » — in : O. Maulini et C. Montandon (éds.) *Les formes de l'éducation : variété et variation* (68-81). Bruxelles, :De Boeck.
- Audigier F., Crémieux C. & Tutiaux-Guillon N. (1994) « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie » — *Revue Française de Pédagogie* 106 (11-23).
- Baillat G. (2000) « Histoire et culture commune » — in : H. Romian (éd.) *Pour une culture commune* (402-417). Paris : Hachette.
- Castelli-Gattinara E. (1998) *Les inquiétudes de la raison. Épistémologie et histoire en France dans l'entre-deux-guerres*. Paris : VRIN-EHESS.
- Delacroix C. & Garcia P. (1998) « L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité » — *Espaces Temps* 66-67 (111-136).
- Derouet J. L. (2000) « Enseigner l'histoire de la Révolution dans une société critique » — in : J. L. Derouet (éd.) *L'école dans plusieurs mondes* (173-194). Paris-Bruxelles : De Boeck-INRP.
- Febvre L. (1953) *Combats pour l'histoire*. Paris : A. Colin.
- Gérin-Grataloup A. M., Solonel M. & Tutiaux-Guillon N. (1994) « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie » — *Revue Française de Pédagogie* 106 (25-37).
- Guyon S. (1996) « L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique » — *Historiens & Géographes* 352 (91-107).
- Martin J. C. (1994) « Dimensions épistémologiques d'un débat historiographique. Le cas de la Révolution française » — in : A. Boureau *et alii*, *L'histoire entre épistémologie et demande sociale* (137-152). IUFM de Créteil.
- Moniot H. (1993) *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Prost A. (2002) « Argumentation historique et argumentation judiciaire » — in : J. C. Passeron et M. de Fornel *L'argumentation, preuve et persuasion* (29-47). Paris : EHESS.
- Tutiaux-Guillon N. (2003) « L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses » — in : *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (267-284). Paris : L'Harmattan.