

LES REFERENCES A L'EPISTEMOLOGIE DE L'HISTOIRE ET DES SCIENCES HUMAINES DANS DEUX RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Didier CARIOU
Laboratoire CURAPP, université de Picardie Jules-Verne
IUFM de Paris

Mots clé : Raisonnement naturel, Apprentissage, Conceptualisation, Généralisation.

La question des références théoriques de la didactique de l'histoire s'est posée au cours de mes recherches sur les modalités de l'apprentissage de l'histoire, et plus précisément de la conceptualisation, telles qu'elles apparaissent dans les écrits produits par les élèves en classe de Seconde. Les concepts de la didactique générale ont été utiles pour décrire la mise en place des situations pédagogiques qui ont fait l'objet des recherches. La méthodologie de la didactique du français qui cherche dans les productions des élèves des traces de leur activité cognitive a fourni des pistes pour l'analyse des productions écrites des élèves.

Cependant, ces références n'éclairent pas le processus spécifique de l'apprentissage de l'histoire. Il a été nécessaire de se tourner vers le modèle d'apprentissage de Moscovici, dans le cadre de la théorie des représentations sociales. L'objectif était également d'étudier les interactions entre la pensée historique et le langage écrit, conduisant à l'apprentissage et à la production de concepts historiques, en vertu de la théorie de Vygotski selon laquelle la pensée se réalise dans le langage. Enfin, comme l'apprentissage de l'histoire suppose la mobilisation par les élèves des modes de pensée de l'histoire - la périodisation, la conceptualisation, l'explication notamment -, l'épistémologie de l'histoire constitue un cadre de référence obligé car elle donne à connaître l'objet même de la didactique.

Une telle recherche entraîne donc la didactique de l'histoire vers l'épistémologie des sciences sociales. En outre, certaines conclusions sur les modalités de la conceptualisation en histoire, en contradiction avec l'évidence première, illustrent la spécificité de l'épistémologie des sciences sociales et s'expliquent par elle.

Un ancrage dans l'épistémologie des sciences sociales

Une épistémologie spécifique

On suppose que, pour s'approprier le savoir historique, les élèves ne reçoivent pas passivement le savoir historique pour le restituer en l'état mais qu'ils entrent dans une réelle activité cognitive. Pour envisager cette activité, il convient d'étudier la manière dont un groupe social (à savoir plusieurs classes dans des établissements scolaires géographiquement et socialement marqués) donne du sens à un savoir historique. Dans ce cas, la didactique devient une branche de la sociologie compréhensive de Max Weber qui s'efforce de dégager la manière dont des acteurs sociaux catégorisent le monde.

On se situe alors dans un cadre scientifique spécifique, étranger à l'épistémologie des sciences de la nature qui expliquent les régularités du monde physique par des lois générales toujours vraies et reproductibles dans des conditions identiques d'expérimentation. Les sciences sociales qui nous intéressent – la sociologie de Max Weber, la psychologie sociale de Moscovici ou la psychologie culturelle de Bruner elle-même héritière de la psychologie de Vygotski - ne visent pas à dégager des lois générales à partir de larges données quantitatives permettant d'inférer des explications causales toujours vraies. Elles portent au contraire sur les configurations réelles, concrètes et donc *singulières* de la vie sociale. Si l'on veut en saisir

la portée générale, alors on les compare avec d'autres singularités analogues. On s'attache donc à l'aspect qualitatif de ces configurations que l'on s'efforce de comprendre afin d'atteindre une connaissance causale. En effet, l'observateur détermine les conditions qui les ont rendues possibles et leur attribue une signification à partir de sa propre connaissance des faits sociaux et pas seulement à partir de sa propre subjectivité. En conséquence, on ne vise pas une connaissance objective quantitative et débarrassée, par "abstraction généralisante", de toute contingence concrète et singulière (Weber, 1904 : p. 148-166).

Toutefois, dans une recherche en didactique de l'histoire, cette démarche se réalise sur deux niveaux superposés qui mettent tous deux en cause l'épistémologie des sciences sociales. Les élèves attribuent du sens aux agissements des hommes du passé et, pour les comprendre, ils mobilisent à leur niveau les modes de pensée de l'histoire. Le didacticien s'efforce à son tour de comprendre comment les élèves ont attribué ce sens, à la lumière des modèles d'apprentissage et de l'épistémologie de l'histoire.

Un raisonnement naturel

En effet, l'épistémologie des sciences sociales fonde l'épistémologie de l'histoire, depuis les travaux de Passeron (1991) sur les raisonnements sociologique et historique, qui se situent dans la continuité de ceux de Max Weber et qui ont été validés pour l'histoire (Prost, 1996). Le régime de scientificité du raisonnement historique renvoie à un mode de raisonnement naturel rigoureusement distinct du raisonnement logico-scientifique des sciences de la nature. En effet, l'histoire étudie des faits singuliers non répétables par l'expérimentation. Leur configuration historique singulière n'est réglée par aucune loi universelle. Aristote avait souligné cette apparente aporie de l'histoire qui ne s'intéresse qu'au singulier alors que seul le général est pensable : "C'est pourquoi la poésie est quelque chose de plus philosophique et qui a plus de valeur que l'histoire : la poésie exprime plutôt le général, l'histoire le particulier (...). Le particulier, c'est ce qu'Alcibiade a fait ou ce qui lui est arrivé" (Aristote, 1997 : p. 35).

Cependant, le raisonnement historique relève de l'épistémologie du raisonnement naturel qui produit des concepts et des explications scientifiquement valides, mais d'une manière spécifique. Comme dans la vie courante, en vertu de la tendance du raisonnement naturel à comparer sans cesse des situations hétérogènes présentant des traits analogues, l'historien produit des typologies empiriques pour décrire le monde social. Il comprend une situation nouvelle par le rapprochement avec une situation du passé qu'il connaît déjà ou avec une situation qu'il a vécue dans sa propre existence sociale.

C'est pourquoi les concepts historiques ne sont construits ni par déduction ni par induction car ils n'entretiennent pas de relation avec des généralités universelles et invariantes. Ils résultent de typologies qui rapprochent entre eux et rangent dans la même catégorie des faits analogues, du passé comme du présent, singuliers et fortement contextualisés. Par abstraction des différences, par "généralisations successives" (Prost, 1996 : p. 129-130), les historiens dégagent les propriétés communes à ces objets qui constituent alors les propriétés du concept ainsi défini. En conséquence, un concept historique est une *description résumée* des traits communs aux faits comparés. Il reste une généralité empirique toujours *indexée* aux singularités et au contexte historiques à partir desquels il a été bâti et auxquels il s'applique exclusivement. Il reste donc *élastique*, et sans valeur universelle car chaque historien décide de l'étendue de son domaine de validité en le référant à un contexte spatio-temporel plus ou moins large. C'est pourquoi les historiens désignent leurs concepts par des mots de la langue naturelle dont le caractère approximatif et polysémique permet justement de désigner l'ensemble des faits constitutifs d'une typologie (Passeron, 1991, p. 60-62).

De même, l'explication historique diffère peu de celle de l'homme de la rue qui

expliquerait le déroulement d'un accident de la circulation dont il aurait été le témoin. Pour rendre compte des raisons et des intentions qui ont poussé les hommes du passé à agir dans un contexte particulier, l'historien mobilise des modes d'explication construits dans sa propre expérience personnelle et sociale (Prost, 1996 : p. 158-160). Cette explication est rarement couverte par une loi générale toujours vraie de type hypothético-déductif : " si A, alors B ", mais elle résulte plutôt de propositions singulières et contextualisées du type : " A entraîne B " dans un cadre spatio-temporel donné. En outre, différents modes d'explications coexistent en histoire : l'explication historique associe des segments d'explication causale liée au contexte et au cours des choses du monde, selon laquelle un facteur a fait advenir quelque chose, et des segments d'explication par les intentions à l'origine des actions des hommes du passé, et proche de la compréhension (Ricoeur, 1983 : p. 235-255). Ce modèle d'*explication quasi-causale par l'intervention des acteurs sur le cours des choses* relève d'un dualisme causal caractéristique de la pensée naturelle, qui rend compte aussi bien d'une succession d'événements du monde physique que d'une succession d'intentions à caractère psychologique (Moscovici, 1976 : p. 259-261).

Parallèlement, ce raisonnement naturel contient en lui-même les conditions de sa propre validation et il rend possible une grande partie de la méthode historique qui confère son statut de science à l'histoire. En effet, l'indexation au contexte et au vrai avéré constitue une manière d'administration de la preuve garantissant le discours historique. La définition des bornes de ce contexte spatio-temporel, au-delà desquelles il devient anachronique, valide le concept lui-même. De même, pour produire une explication, l'historien mobilise des raisonnements empiriques qui ont fait leur preuve dans sa propre expérience sociale et qui présentent de ce fait un caractère relativement objectif. En effet, ce type d'explication permet d'établir selon un degré de probabilité raisonnablement suffisant que tel individu, dans tel contexte, risque d'adopter tel comportement significatif (Weber, 1913 : p. 321-323)

La configuration narrative du raisonnement naturel

Le mode de pensée naturelle se réalise enfin par le récit qui rend compte de l'agir humain, par opposition au langage formel du mode de pensée logico-scientifique qui rend compte du monde physique.

Or, Ricoeur a montré que le récit historique constitue la forme la plus habituelle des écrits des historiens, en vertu du " caractère ultimement narratif de l'histoire " (Ricoeur, 1983 : p. 165). Comme tout récit, il est organisé par une mise en intrigue, cette " synthèse de l'hétérogène " qui ordonne en un tout rendu intelligible et cohérent les faits, les causes et les intentions, les buts et les motifs qui poussent les acteurs à agir en fonction de leur appréciation du contexte, ainsi que l'interprétation que l'on peut en proposer. L'intrigue conduit la représentation d'une action complexe depuis une situation initiale jusqu'à une situation finale venant conclure une série de transformations ou de péripéties bornées chronologiquement (Ricoeur, 1983 : p. 125-130 ; Bruner, 1996). En effet, dans toute société humaine, le récit rend compte de l'agir humain et de l'expérience des individus car la matière de tout récit, et plus largement du mode de pensée narratif, est l'intention qui préside à l'action humaine et qui l'explique. A cet effet, l'auteur du récit mobilise sa propre " théorie de l'esprit " humain pour expliquer le comportement des hommes en société. Cette théorie profane, construite par chacun dès la petite enfance, consiste à mobiliser des entités mentales inobservables (des croyances, des désirs, des intentions, des savoirs, etc.) pour expliquer les conduites humaines observables. Cette théorie résulte de l'aptitude sociale de chaque être humain à l'intersubjectivité, de sa capacité à lire dans l'esprit d'autrui et de la propension à attribuer à autrui des états mentaux que l'on éprouve soi-même (Bruner, 1996 : p. 77-78 ; Houdé, 2004 : p. 109-123). Maîtrisée elle aussi dès l'enfance, la capacité à produire et à suivre des récits est

universellement partagée : “ Le don de raconter des histoires caractérise l’homme autant que la station debout ou l’opposition du pouce et de l’index (Bruner, 2002 : p. 76). En conséquence, tous les élèves savent produire des récits et les enfants manifestent dès leur plus jeune âge une grande habilité à raconter à leurs proches la “ bonne ” histoire, la plus juste et la plus convaincante pour parvenir à leurs fins.

Toutefois, le récit historique diffère du récit quotidien de l’homme de la rue ou du récit de fiction par les trois niveaux de la coupure épistémologique qui en fondent la scientificité. Là encore, à l’instar du contrôle du processus de conceptualisation, cette coupure épistémologique est fortement liée au mode de raisonnement naturel. Le premier niveau de cette coupure renvoie à la production de l’explication qui consiste en une restitution des intentions des hommes du passé par la mobilisation de sa “ théorie de l’esprit ” et qui suppose une justification par la production de preuves documentaires renvoyant au réel du passé. Le second niveau est celui des entités collectives érigées en personnages de l’action décrite, qu’il s’agisse de forces collectives, sociales ou nationales, analogues à des personnages capables d’intention et sujets de verbes d’action. Le troisième niveau est celui de la périodisation mise en forme par la problématique de l’histoire en fonction de laquelle sont choisis, classés, pensés et conceptualisés les faits relatés (Ricoeur, 1983 : p. 311-314). Dans la mesure où les entités collectives peuvent être des concepts historiques et où la périodisation suppose la désignation et la caractérisation des faits considérés, il s’avère que la configuration narrative de l’histoire est un puissant levier pour la conceptualisation.

Des modèles théoriques d’apprentissage issus des sciences sociales

Le modèle intermédiaire d’appropriation de l’histoire de Nicole Lautier

Il n’existe pas une différence de nature entre le raisonnement scientifique des historiens et le raisonnement naïf que les élèves mobilisent en classe, mais seulement une différence de degré. Les historiens se distinguent des profanes par le contrôle du raisonnement naturel à la portée de tous grâce à la méthode scientifique de l’histoire. En conséquence, les didacticiens de l’histoire sont fondés à établir une continuité entre le raisonnement profane des élèves et le raisonnement des historiens. Ils peuvent considérer qu’un réel apprentissage de l’histoire suppose l’entrée des élèves dans les modes de pensée de l’histoire qui leur permettront de contrôler eux aussi leur pensée du sens commun (Moniot, 1993 ; Lautier, 2001 ; Heimberg, 2002). Sans vouloir faire des élèves des petits historiens, la connaissance de l’épistémologie de l’histoire, et plus largement des sciences sociales, reste décisive pour le didacticien qui souhaite cerner un tel objet d’étude.

Dans la mesure où le raisonnement historique est un raisonnement naturel du sens commun, les modèles d’apprentissage utiles pour l’analyse du matériau recueilli étaient issus des sciences sociales. Ces modèles ont en commun d’envisager l’apprentissage comme une interaction entre l’individuel et le social, entre *l’intrapsychique* et *l’interpsychique*, l’individuel devenant du social intériorisé. Chacun à leur manière, ces modèles envisagent la dialectique entre la pensée sociale du sens commun, qui donne du sens, et la pensée scientifique (historique) formalisée. Or, le raisonnement historique se tient justement au cœur de cette dialectique.

Le principal modèle est bien entendu le *modèle intermédiaire d’appropriation de l’histoire* (Lautier, 1997 : p. 213-220), appartenant lui-même au champ de la psychologie sociale. Il est établi que les élèves rapprochent tout d’abord le savoir historique à s’approprier de leur pensée sociale représentative. Ils agissent conformément aux profanes qui, dans la vie courante, transforment le savoir scientifique en un savoir du sens commun ancré dans les savoirs quotidiens du groupe social auquel ils appartiennent, afin de l’intégrer à leur univers habituel de pensée et de se l’approprier (Moscovici, 1976 : p. 54-56). Les représentations

sociales jouent donc un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage de l'histoire. Elles sont une connaissance du sens commun résultant de l'intériorisation par chacun d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensées socialement construits et partagés. Elles sont à la fois désignation, reconstruction et catégorisation du réel par des individus qui interprètent les objets de savoir, et moyen de communication entre ces individus qui échangent sur ces objets par des codes socialement construits et partagés. Elles offrent surtout une dimension pratique en ce qu'elles fournissent aux membres d'un groupe social un cadre d'interprétation et de catégorisation du monde ainsi qu'un cadre d'accueil d'un savoir scientifique nouveau dans leur univers de pensée habituel.

En transformant le savoir scientifique en un savoir du sens commun afin de se le représenter et de l'intégrer à son mode de pensée habituel, l'individu ou le groupe social réalise une activité de pensée qui rend possible l'apprentissage. Cette socialisation du savoir scientifique repose sur la dialectique de la conceptualisation qui organise le réel et de la perception qui rend concret le concept (Moscovici, 1976 : p. 56). Elle suppose fait passer le savoir scientifique d'une modalité de la connaissance à une autre : du mot à l'image, du concept à l'émotion, du langage scientifique au langage courant, etc. On connaît les subtils *processus d'objectivation* qui permettent cette transformation du savoir scientifique en un savoir du sens commun qui transforme l'abstrait en concret (Moscovici, 1976 : p. 107-126 ; Moscovici et Hewstone, 1984). La *personnification* associe une idée ou un concept à un personnage emblématique : Louis XIV personnifie la monarchie absolue. La *figuration* associe une image concrète à un concept abstrait : Louis XIV était le roi-soleil. La *classification* déconstruit un fait complexe et insolite en une réalité plus familière et plus simple à comprendre : Louis XIV était un dictateur. Enfin, on retrouve souvent des représentations sociales identiques dans des écrits d'élèves appartenant à des classes différentes car celles-ci sont *ancrées* socialement dans le savoir du sens commun, dans les cadres de pensée, la culture, les codes, les valeurs propres au groupe social auquel appartiennent ces élèves (Moscovici, 1976 : p. 74-78).

Toutefois, dans un second temps, les élèves mettent à distance ce savoir du sens commun pour le contrôler à des fins de validation et de formalisation scientifiques. Le savoir scientifique intériorisé transforme à son tour le sens commun en le rationalisant. Les élèves mobilisent ainsi, en coopération avec l'enseignant, les procédés *d'historisation* qui signalent l'entrée des élèves dans les modes de pensée de l'histoire : critique des sources, contrôle du raisonnement analogique, périodisation, construction d'entité (Lautier, 2001). Dès lors, on espère que Louis XIV n'est plus comparé à un tyran digne de Hitler mais plutôt à l'empereur romain qui se présente lui aussi comme l'image ou le lieutenant de Dieu sur terre. C'est seulement à cette condition que les élèves peuvent donner un sens pertinent au concept de monarchie absolue de droit divin.

De même, on observe toujours une évolution du niveau de formulation des concepts désignés au départ par des expressions du sens commun pour arriver à des désignations historiquement pertinentes. Par exemple, dans le chapitre sur "la remise en cause de la monarchie absolue", l'expression : " *c'est le peuple qui vote* " est remplacée au fil des écrits par : " *la démocratie* " puis par : " *la souveraineté nationale* ".

On ne peut s'empêcher de rapprocher au final ce modèle d'appropriation de l'histoire du modèle plus général de la *zone de développement potentiel* (Vygotski, 1934 : p. 343-358). Vygotski considère en effet que l'apprentissage suppose d'emmener l'enfant de ce qu'il sait déjà faire par lui-même à ce qu'il ne peut faire qu'avec l'aide d'un autre plus expert dans une relation d'interaction asymétrique.

Apprentissage de l'histoire et polyphasie cognitive

Le savoir historique est conçu ici comme une construction complexe croisant des registres de connaissances multiples : des savoirs scolaires et scientifiques déjà acquis, une pensée du sens commun forgée dans l'expérience individuelle et sociale de chacun, des représentations sociales, des jugements de valeurs, une sociologie et une psychologie naïves sur le comportement habituel des hommes en société (Lautier, 1997 : p. 220-222). Ces registres renvoient à la pluralité des cadres de socialisation de chaque individu qui évolue, aux différents moments de sa vie quotidienne, dans une grande diversité des contextes sociaux. La sociologie a montré également que chaque individu ne baigne pas dans une culture ou un mode de raisonnement uniforme mais que chacun mobilise conjointement ou successivement une pluralité de références culturelles ou de modes de pensée dissonants en fonction du moment et de la situation sociale dans laquelle il interagit avec autrui (Lahire, 2004). Cette capacité à tisser ensemble différents modes de pensée fonde la théorie de la *polyphasie cognitive* (Moscovici, 1976 : p. 286) au fondement du modèle d'apprentissage de l'histoire. L'objet de mes recherches a consisté à analyser les indices de l'activité de la pensée des élèves mise en action par la polyphasie cognitive qui constitue le point nodal de la théorie de l'apprentissage de l'histoire.

Conclusions des recherches

Le cadre théorique des sciences sociales a éclairé mes recherches sur la mobilisation des modes de pensée de l'histoire par les élèves quand ils écrivaient en histoire. Il a donc fallu chercher dans leurs écrits des traces de leur activité cognitive, au fil d'écrits successifs, lors d'une recherche sur les raisonnements par analogie (Cariou, 2003, 2004), ou bien au long d'un seul écrit, lors d'une recherche sur le récit historique (Cariou, 2006). Avec le recul, ces recherches ont conduit à deux conclusions principales sur les modalités de la conceptualisation en histoire. Ces résultats n'ont de sens qu'en référence à l'épistémologie de l'histoire et des sciences sociales dont ils constituent une illustration concrète.

La porosité du sens commun et du sens scientifique

Le premier résultat des recherches concerne la dialectique du sens commun et du mode de pensée scientifique (historique), théorisée également par Vygotski dans son modèle de la conceptualisation (Vygotski, 1934 : p. 291-297 et p. 368-404). Selon lui, l'apprentissage d'un concept opère dans le développement inverse mais conjoint du *concept scientifique*, formalisé et appris à l'école et du *concept quotidien* appris dans la vie de tous les jours, gorgé de sens commun, de concret et d'expérience singulière. Ces deux types de concepts recouvrent chacun une part du concept à s'approprier car ce dernier est unité du sens commun et de la science. Le développement des concepts ne suppose l'éviction du concept quotidien par le concept scientifique, mais leur transformation réciproque. Le concept scientifique se développe "vers le bas", des propriétés abstraites et supérieures du concept vers ses propriétés élémentaires et concrètes accessibles au profane, il s'emplit de sens concret sous l'influence du concept quotidien. Ce dernier se développe "vers le haut" par généralisations successives, il est mieux contrôlé et formalisé, sous l'influence du concept scientifique. Quand le développement de chacun des deux concepts recoupe le même plan, alors le concept est acquis par l'enfant.

Cette dialectique a été étudiée en recherchant, dans les écrits des élèves, les processus d'objectivation à savoir la personnification et la figuration principalement – qui relèvent de la théorie des représentations sociales mais qui ont à voir avec les concepts quotidiens - et les procédés d'historisation qui rationalisent le sens commun, à l'instar des concepts scientifiques. Il est apparu que les processus d'objectivation se maintiennent et ne

disparaissent jamais au profit d'un mode de pensée scientifique. Mais ils se modifient sous l'influence des procédés d'historisation, à l'instar de la formulation des concepts du sens commun qui tend vers une désignation scientifiquement plus acceptable.

A titre d'exemple, une élève se figure la signification de la séparation des pouvoirs au XVIII^e siècle en ces termes : “ *Tous les pouvoirs n'appartiennent pas au roi (...) mais il est contrôlé donc il ne peut pas faire ce qu'il veut* ”. Dans son texte suivant, le concept est nommé car il s'est empli de sens concret, certes naïf et inexact. La figuration est maintenue mais, plus juste et mieux formalisée, elle passe désormais par le dénombrement : “ *Les pouvoirs doivent être attribués à plusieurs personnes : c'est la séparation des pouvoirs* ”.

Plus généralement, qu'elle soit naïve ou élaborée, la figuration reste le procédé essentiel pour la production d'explication par la restitution des intentions des personnages historiques qui sont évoqués par la personnification. Elle relève toujours du sens commun puisqu'elle suppose que l'élève mobilise sa propre “ théorie de l'esprit ” pour attribuer à un homme du passé des sentiments, des calculs, des intentions qui pourraient également être les siens. Ainsi, les élèves expliquent parfois que les Romains ont adopté la religion chrétienne parce que le Dieu chrétien semblait plus efficace (il a donné la victoire à Constantin) et son culte moins coûteux (il exigeait seulement des prières à la place de sacrifices d'animaux à un grand nombre de dieux). Cette explication naïve n'est pas totalement éloignée des explications savantes des historiens quand ils recherchent les motivations de Constantin à officialiser la religion chrétienne (Veyne, 2007). Dans les écrits des élèves, il ne saurait donc y avoir d'explication historique sans figuration ni personnification relevant du sens commun.

Il s'avère également que des expressions relevant apparemment du sens commun sont en réalité empruntées aux textes étudiés en classe : les documents sources de l'histoire nourrissent à leur tour la pensée représentative des élèves. Par exemple l'appel d'Urbain II à la croisade conduit les élèves à écrire que les musulmans sont vus comme des “ *barbares* ” par les chrétiens, la description de Saint-Jean d'Acre par Ibn Jubayr les conduit à écrire que, pour les musulmans, les chrétiens sont des “ *cochons* ”. Ces emprunts peuvent aller jusqu'au détournement ou au gauchissement du sens du texte comme l'indique cette réflexion construite à partir de la célèbre phrase de Rabelais (“ sciences sans conscience n'est que ruine de l'âme ”) : “ *A l'époque les hommes croyaient que la conscience c'était un moyen de communiquer avec Dieu, ils croyaient que c'était Dieu qui leur parlaient* ”.

Ces exemples montrent que l'apprentissage de l'histoire suppose constamment la mobilisation de la pensée sociale des élèves. Les représentations sociales ne disparaissent jamais, elles reviennent aux différentes étapes de l'apprentissage, renouvelées, transformées par la pensée historique, certes mieux contrôlées mais toujours plus riches, par un processus *spiralatoire* de l'apprentissage (Bruner, 1996 : p. 149-150). Elle se nourrit en outre aux différentes sources de savoir auxquelles les élèves ont accès, jusques et y compris dans les sources historiques elles-mêmes, à l'instar du meunier Menocchio qui avait construit sa propre cosmologie à partir d'un vieux fonds de croyances rurales et de la lecture de quelques ouvrages savants de son époque (Ginzburg, 1976). En conséquence, il est bien souvent difficile et vain de chercher à faire la part entre pensée scientifique et pensée sociale, totalement imbriquées par la dynamique de la polyphasie cognitive.

Une conceptualisation par détermination

Le second résultat de mes recherches concerne la fonction particulière de la polyphasie cognitive dans la dynamique du processus de conceptualisation.

Il est apparu dans certains cas que le processus de personnification substituait progressivement des acteurs collectifs voire même individuels aux entités historiques plus abstraites. Ainsi, à propos de la crise finale de l'Ancien Régime, dans plusieurs textes d'élèves, l'Etat abstrait devient “ *le roi Louis XVI* ”, le clergé et la noblesse deviennent “ *les* ”

privilégiés ” dotés d’intentions (“ *ils refusaient de payer des impôts* ”), le Tiers-état devient “ *les Français* ”. Dans un premier temps, ils veulent être “ *tous pareils* ”. Dans le dernier écrit, ils revendiquent “ *l’égalité* ” par la suppression des privilèges. Ainsi, conformément au modèle de Vygotski, la personnification croissante et la figuration des intentions de ces acteurs contribuent au développement du concept scientifique “ vers le bas ”, tandis que le concept quotidien se développe “ vers le haut ” jusqu’à atteindre un niveau de formulation satisfaisant quand le concept d’égalité est enfin formulé avec sa définition contextualisée. Ce chassé-croisé entre les entités collectives de premier ordre du récit historique et les entités plus abstraites et génériques de second ordre contribue à l’émergence du concept (Ricoeur, 1983 : p. 339-362).

Alors que dans les sciences de la nature la conceptualisation opère par *abstraction*, du singulier et du concret vers le général et l’abstrait, il apparaît que la conceptualisation opère davantage par *détermination*, vers toujours plus de singulier et de concret, du haut vers le bas, de l’indifférencié au différencié, du général au particulier (Vygotski, 1926 : p. 262-264). Selon Vygotski, le processus de conceptualisation débute toujours par une représentations confuse et floue du concept découvert pour la première fois (Vygotski, 1934 : p. 276-280). A titre d’exemple, le processus de conceptualisation de la guerre sainte au XIIe siècle est bien établi. Au départ, les élèves n’ont qu’une conscience vague des affrontements entre chrétiens et musulmans qu’ils qualifient généralement de “ guerres de religions ” terme anachronique qui relève de leur pensée sociale car il désigne une guerre ou s’affrontent deux religions. La construction du concept historique, au fil d’un écrit long ou lors de plusieurs écrits successifs, suppose que l’élève accumule des indications sur les faits, la périodisation, et le contexte concret de l’action décrite, qu’il mobilise sa “ théorie de l’esprit ” pour comprendre l’interprétation que les hommes du passé pouvaient en faire, et restitue les intentions qui ont présidé à leurs actions. En comprenant les raisons pour lesquelles Jérusalem est une ville sainte pour les deux religions, les élèves saisissent les motivations des chrétiens comme des musulmans à combattre pour Jérusalem. Ils les intègrent dans le récit du déroulement des différentes croisades et du djihad, définis alors comme des combats pour la possession de la ville sainte. Ce processus s’achève lorsque l’énumération des propriétés du concept historique accompagnées d’exemples concrets et d’interprétations du sens commun se clôt par une désignation correcte du concept. On observe en effet que l’expression “ guerre sainte ” surgit toujours à la fin des textes des élèves, à l’issue de l’énumération des propriétés du concept et de la comparaison de la croisade et du djihad. Le travail d’attribution d’un sens concret ou imagé au concept conduit à sa désignation pertinente au regard de la science historique. La polyphasie cognitive constitue un ressort de la conceptualisation.

Le mot attendu survient quand le concept est compris par l’élève : la pensée se réalise dans le mot qui signale la généralisation : “ Le mot se rapporte toujours non à un seul objet singulier mais à tout un groupe ou à une classe d’objets. Chaque mot présente donc une généralisation cachée, tout mot déjà généralise (...). Mais la généralisation (...) est éminemment un acte verbal de la pensée ” (Vygotski, 1934 : p. 55). Désigner un objet singulier par un mot revient à classer cet objet dans la classe des objets qui peuvent être désignés par ce mot. En conséquence, le mot ne peut être dit ou écrit qu’à partir du moment où l’on a énuméré la classe des objets singuliers qu’il recouvre, c’est-à-dire à partir du moment où l’on a énuméré et défini les propriétés du concept désigné par le mot (Vygotski, 1926 : p. 113-114).

Dans la plupart des cas, les écrits des élèves révèlent que le processus de conceptualisation et de généralisation en histoire supposent paradoxalement toujours plus d’individualisation et de concret. La conceptualisation en histoire et dans les sciences sociales consiste donc à : “ s’élever de l’abstrait au concret ” (Marx, 1857 : p. 165). Annonçant d’une certaine manière le modèle de la conceptualisation de Vygotski, Marx insiste sur la nécessité

de donner un sens concret aux généralités abstraites pour les concevoir : “ Ainsi, les abstractions les plus générales ne prennent somme toute naissance qu’avec le développement concret le plus riche, où un caractère apparaît comme commun à beaucoup, comme commun à tous. On cesse alors de pouvoir le penser sous une forme particulière seulement ”. (Marx, 1857, p. 168). Le mouvement de la pensée vers le réel concret et singulier favorise la généralisation par détermination. C’est bien dans le réel singulier et concret que se déploie la pensée historienne des élèves

Ce mode de généralisation suppose une analyse des caractéristiques particulières à un objet singulier afin d’y retrouver le général qui se réalise dans cet objet, avant d’étendre les conclusions ainsi obtenues à tous les objets de la même classe. Vue du côté des élèves, la conceptualisation historique nous rappelle que tout concept historique est unité du concret et de l’abstrait, du singulier et du général. Les historiens ne construisent jamais des lois générales abstraites, ils vont plutôt au cœur d’un fait singulier car ils cherchent toujours des différences. De dernier est érigé en fait historique quand il permet de développer le sens du concept qui le sous-tend et qui n’est pas visible d’emblée. Un fait historique est “ significatif dans sa singularité ” (Weber, 1904 : p. 156). Nous retrouvons ce “ paradigme indiciaire ” des sciences sociales par lequel un détail anodin, une trace, un indice, un symptôme permettent au médecin, au policier ou à l’historien de diagnostiquer une réalité profonde et pas immédiatement identifiable (Ginzburg, 1986).

L’analyse, par la didactique de l’histoire, du processus de conceptualisation chez les élèves ne saurait donc faire l’économie d’une réflexion plus générale sur la nature du fait historique. Ce dernier n’est pas un singulier par opposition au général, il est plutôt un *singulier général*, ce que Veyne appelle le *spécifique* (Veyne, 1978 : p. 81-85). Le spécifique, est une individualité singulière représentative de sa catégorie. C’est pourquoi on peut se la représenter concrètement dans sa singularité en mobilisant sa pensée sociale représentative et sa “ théorie de l’esprit ”, mais on peut également la penser, la comprendre et l’expliquer grâce à son caractère général. Nous retrouvons ici la justification de la polyphasie cognitive et de la dialectique des concepts quotidiens et des concepts scientifique appliquées à la didactique de l’histoire. Ainsi, Veyne paraphrase et complète Marx pour réfuter Aristote quand il écrit que, en racontant ce qu’a fait Pompidou et ce qui lui est arrivé : “ on s’élève par là même à la spécificité ” (Veyne, 1978 : p. 85).

Conclusion

Ces conclusions sur l’apprentissage de l’histoire résultent de deux recherches empiriques de terrain, nécessairement limitées par leur objet. Elles m’incitent toutefois à envisager l’épistémologie de la didactique de l’histoire comme une partie de l’épistémologie de l’histoire et des sciences sociales. Elles sont en commun de régler à leur manière la question des rapports entre le singulier et le général, entre le concret et l’abstrait, entre le sens commun et la science. Or, ce sont précisément les réponses apportées à cette question qui fondent la spécificité d’une science. La didactique de l’histoire a donc partie liée avec l’épistémologie de l’histoire et avec l’histoire elle-même.

Enfin, comme l’apprentissage de l’histoire opère de manière *spiralatoire* vers toujours plus de concret et de singulier pour comprendre un fait historique en relation avec une généralité porteuse de sens, ces conclusions sont également susceptibles d’orienter la mise en œuvre pédagogique dans les classes.

BIBLIOGRAPHIE :

- Aristote (1997), *La poétique*, trad. fr., Paris, Les belles lettres.
- Bruner J. S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, trad. fr., Paris, Retz.
- Bruner J. S. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Trad. fr. Paris : Retz.
- Cariou D. (2003), *Le raisonnement par analogie, un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, sous la direction de Nicole Lautier, Université de Picardie Jules-Verne, Lille, ANRT, Thèses à la carte.
- Cariou D. (2004), "La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves", *Revue française de pédagogie* n° 147, p. 57-67.
- Cariou D. (2006), "Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée", *Le cartable de Clio* n° 6, p. 174-184.
- Ginzburg C. (1976/1980), *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVIe siècle*, trad. fr., Paris, Aubier.
- Ginzburg C (1986/1989), "Traces. Racines d'un paradigme indiciaire" in *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, trad. fr., Paris, Flammarion, p. 139-180.
- Heimberg Ch. (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Paris, ESF.
- Houdé O. (2004), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- Lahire B. (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- Lautier N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier N. (2001), "Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire", *Perspectives documentaires en éducation* n° 53, INRP, p. 61-68.
- Marx K. (1857/1972), "Introduction à la critique de l'économie politique" in *Contribution à la critique de l'économie politique*, trad. fr., Paris, Editions sociales, p. 147-175.
- Moniot H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Moscovici S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Moscovici S. et Hewstone M. (1984), "De la science au sens commun", in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 547-574.
- Passeron J.-Cl. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points.
- Ricoeur P. (1983/1991), *Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, Points.
- Veyne P. (1978/1991), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, Points.
- Veyne P. (2007), *Quand notre monde est devenu chrétien (312-394)*, Paris, Albin Michel.
- Vygotski L. (1926/1999), *La signification historique de la crise en psychologie*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Vygotski L. (1934/1997), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, La Dispute.
- Weber M. (1904/1992), "L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales", in *Essais sur la théorie de la science*, trad. fr., Pocket, p. 203-299.
- Weber M. (1913/1992), "Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive", in *Essais sur la théorie de la science*, trad. fr., Pocket, p. 301-364.