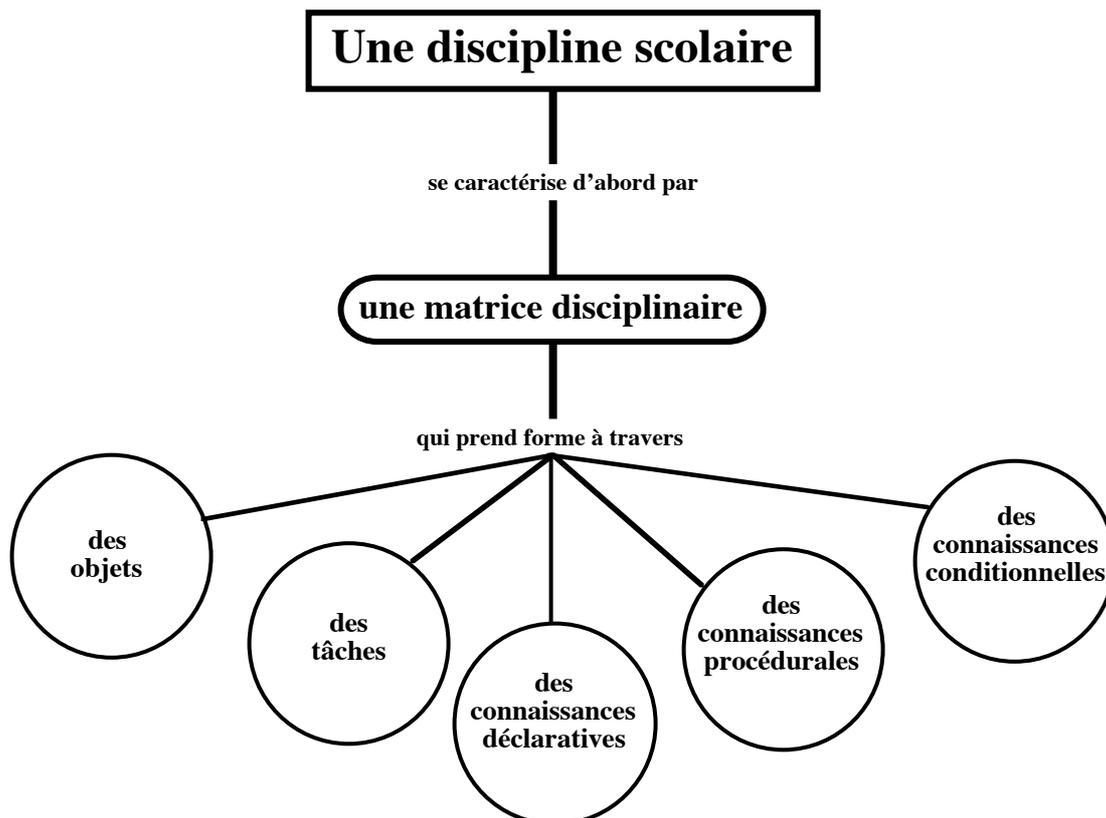


## Les éléments constitutifs d'une discipline scolaire

Selon Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris ESF éditeur, 1992, 2004<sup>6</sup>, p. 32, «une discipline scolaire peut être définie par des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice disciplinaire qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence». On ajoutera à ces quatre éléments un cinquième : les connaissances conditionnelles.



- Les **objets** «matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact» (Develay, 1992, 32). Ils comprennent tout ce qui peut être reçu comme «outil pédagogique» : dans l'enseignement de l'histoire, les manuels, les «collections de sources», les «fiches méthodologiques», le mobilier (rétroprojecteur d'acétates, beamer, lecteur vidéo...).
- Une **tâche** est «un but donné dans des conditions déterminées» (Develay, 1992, 35). Elle constitue ce que les élèves font pour satisfaire à une consigne (Françoise Raynal & Alain Rieunier, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 1997 : «Consigne : Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre»). Une tâche scolaire est généralement effectuée par l'élève sur base d'un corpus documentaire donné, en utilisant des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.
- Les **connaissances déclaratives** relèvent du discours, oral ou écrit, du *déclaré*, sur tout ce qui est de l'ordre des idées, des concepts, des réseaux de propositions présents de façon relativement stable dans la mémoire de l'individu ; elles relèvent du *savoir que...*

Develay (1992, 36-41) distingue quatre types de connaissances déclaratives :

- le fait et la notion (ou concept) ;
- le champs notionnel ou trame notionnelle (ou conceptuelle) ;

- c. les registres de conceptualisation d'une notion ;
  - d. les concepts intégrateurs.
- d) Les **connaissances procédurales** sont constituées «*par une suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi*». (Develay, 1992, 41). Ces connaissances recouvrent ce qui est de l'ordre des procédures, des méthodes, des *savoir-faire* requis pour l'exécution de la tâche.
- e) Les **connaissances conditionnelles** relèvent de l'identification, dans une situations donnée, des connaissances déclaratives et procédurales qu'il convient de mobiliser, par exemple, pour réaliser une tâche proposée : «*si la tâche consiste en..., alors j'utiliserai ceci ou cela...*».
- f) «*A la suite de T. S. Kuhn, dans la seconde édition de La structure des révolutions scientifiques (Paris, Flammarion, 1972), nous nommerons **matrice disciplinaire**, le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains aussi nomment son cadre de référence. Le sens métaphorique de matrice (nom commun de l'utérus) renvoie à l'image de moule, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline, son essence*».
- «*Ainsi une matrice disciplinaire nous paraît constituée par le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence. Ce point de vue est constitué par le choix d'une identité pour la discipline considérée. Il entraîne à privilégier, de fait, certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amène en dernier ressort à valoriser certains objets d'enseignement. Le choix d'une matrice disciplinaire renvoie, de surcroît, à un choix idéologique rarement explicité au fond*» (Develay, 1992, 43-44; 46-47).

**Les matrices disciplinaires dans l'enseignement de l'histoire.** Ce que, en France, on nomme «*écoles historiques*»<sup>1</sup> (école positiviste, école méthodique, école des Annales, nouvelle histoire, histoire marxiste, micro-histoire) renvoient à autant de paradigmes, de «*matrices disciplinaires*», c'est-à-dire à autant de cadres de référence qui indiquent les concepts, les théories et les méthodes acceptés par une communauté d'historiens à un moment donné et qui décident de ce qui est reconnu par eux comme objets d'histoire, comme sources historiques, comme problème ou question historique et comme réponse et solution à ces problèmes.

Monique Clary («*Les écoles historiques*», dans *Troisième rencontre internationale sur la didactique de l'histoire, de la Géographie, des Sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, 1988 ; voir le document *infra*) montre que, selon l'«*école*» à laquelle on fait référence, les objets de l'intérêt historien, les sources, les méthodes d'investigation, le statut et le rôle de l'historien, le statut du temps historique seront différents.

L'enseignement scolaire de l'histoire a fait et fait, le plus souvent *implicitement* —et parfois même inconsciemment —, référence à l'une ou à l'autre de ses «*écoles*». On peut s'attendre donc aussi à ce que ces choix portent à privilégier certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amène ainsi à privilégier certains objets d'enseignement, certaines tâches, certaines connaissances déclaratives et procédurales.

C'est ce que tente de montrer Michel Staszewski dans son ouvrage *1830-1980 : cent cinquante ans de cours d'histoire dans l'enseignement secondaire officiel francophone en Belgique*, Bruxelles, ULB, 2001. L'auteur veut répondre à la question suivante : «*Comment a évolué la matrice disciplinaire du cours d'histoire dans l'enseignement secondaire officiel francophone, en Belgique, de 1830 à 1980 ?*» (Staszewski, 2001, 6).

Pour répondre à cette question l'auteur s'intéresse «*aux relations entre l'évolution de l'histoire comme science et l'évolution des cours d'histoire de l'enseignement secondaire. C'est pourquoi*

<sup>1</sup> Le terme d'«*école historique*» est ambiguë. Guy Thuilier, Jean Tulard, *Les écoles historiques*, Paris, PUF, 1993, p. 7 notent: «*En fait le mot école recouvre des réseaux d'amitiés, d'affinités de pouvoir, de clientèle d'idéologie, il implique, parfois, une philosophie commune du métier d'historien, du rôle de l'historien dans la société (elle se définit dès lors de l'intérieur)*».

le premier chapitre de cette étude est consacré à un bref aperçu de l'évolution de la science historique occidentale depuis le dix-huitième siècle» (Staszewski, 2001, 7). Il passe donc en revue l'école méthodique, l'école des Annales et la nouvelle histoire.

Il cherche ensuite «dans les contenus et les méthodes d'enseignement de l'histoire (ceux qui sont observables dans les instructions officielles ou programmes et dans les manuels) des indices de l'influence de l'évolution de l'histoire savante sur celle de l'enseignement de cette discipline à l'école secondaire».

Il peut conclure par exemple : «Avec l'avènement de l'enseignement rénové (i.e. dès les années 70) de l'histoire, on assiste à une modification sensible de sa matrice disciplinaire. Le programme envisage une histoire "totale", ne privilégiant plus l'histoire des temps courts (événementielle) mais réservant au contraire une grande place à l'histoire "structurale" (temps moyens et longs). Pour la première fois, il fait place, à côté de l'approche chronologique de la matière historique, aux approches diachronique et régressive (voir pages 75 et suivantes). En ce qui concerne ses objectifs, les "savoir-faire" (localiser dans le temps, dégager les idées essentielles d'un document, saisir le sens implicite d'un message, utiliser efficacement un dictionnaire, etc.; voir page 80) prennent le pas sur les "savoirs" (contenus notionnels plus ou moins conceptualisés). En matière d'éducation civique, l'objectif n'est plus de faire de l'élève un patriote respectueux des lois, mais bien un citoyen responsable, comprenant "la nécessité du choix et l'importance de l'action"» (Staszewski, 2001, 88).

### Les écoles historiques

(d'après M. Clary, «Les écoles historiques» dans *Troisième rencontre internationale sur la didactique de l'histoire et la géographie, des sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, 1988)

	<b>Ecole positiviste, méthodique</b>	<b>Ecoles des annales</b>	<b>Nouvelle histoire</b>	<b>Ecole marxiste</b>
<b>Objets</b>	Histoire des Etats, des nations, des grands hommes (diplomatie, guerre, régimes politiques).  Les événements singuliers.	Histoire économique et sociale ; ambition d'une histoire totale.  Les structures, les faits historiques, répétitifs et quantifiables.	Eclatement du champ de l'histoire : nouveaux objets (mentalités, corps, climats, fêtes, familles, les sans-grade)	Les modes de production.
<b>Sources</b>	Documents écrits. Connaissance historique limitée par le stock inélastique des documents. Sciences auxiliaires (philologie, épigraphie, paléographie).	Diversification des documents : écrits et non écrits. Tout peut être document d'histoire. L'historien «invente» ses sources ; il les construit en fonction d'une question préalable.  Allongement incessant de la liste des sciences auxiliaires (numismatique, archéologie, archéologie expérimentale, sémiologie, linguistique, dendrochronologie...).		
<b>Investigation</b>	Le fait historique	Le fait historique est construit à partir		Confrontation de

Investigation	<p>existe en soi. Etablissement du fait par la critique externe et interne des documents. Rejet des documents faux.</p>	<p>d'une question, d'un problème préalablement posé. Corpus de documents établi en fonction d'une question. Contre utilisation des documents</p>		<p>la théorie (lutte des classes, idéologie) avec la réalité de la société étudiée</p>
		<p>Histoire quantitative.</p>	<p>Histoire sérielle. Relecture des sources déjà utilisées.</p>	
Méthodes	<p>L'interprétation découle des faits dûment établis.</p>	<p>Interrelation dialectiques entre les composantes de la réalité.</p>	<p>Découpage de systèmes et sous systèmes explicatifs.</p>	<p>L'économie comme détermination en dernière instance. Infra-structure et super-structure</p>
Synthèse	<p>L'historien est le miroir impartial de la vérité historique.</p>	<p>L'historien ne se pose pas en juge par la détermination de ce qui est vrai ou faux. Il vise un savoir objectif...</p>	<p>...tout en reconnaissant l'enracinement social et personnel des questions qu'il pose au passé. Relativité de la connaissance historique.</p>	<p>L'histoire est une science (matérialisme historique).</p>
Historien et histoire	<p>Succession linéaire et uniformément progressive d'événements uniques. Périodisation politique.</p>	<p>Diversité des rythmes d'évolution (temporalité différentielle). Eclatement de la périodisation traditionnelle : chaque objet d'étude a sa propre périodisation.</p>	<p>Succession des modes de production. Coexistence possible des différents modes de productions dans une même formation sociale.</p>	<p>Le temps historique</p>

### Bibliographie complémentaire

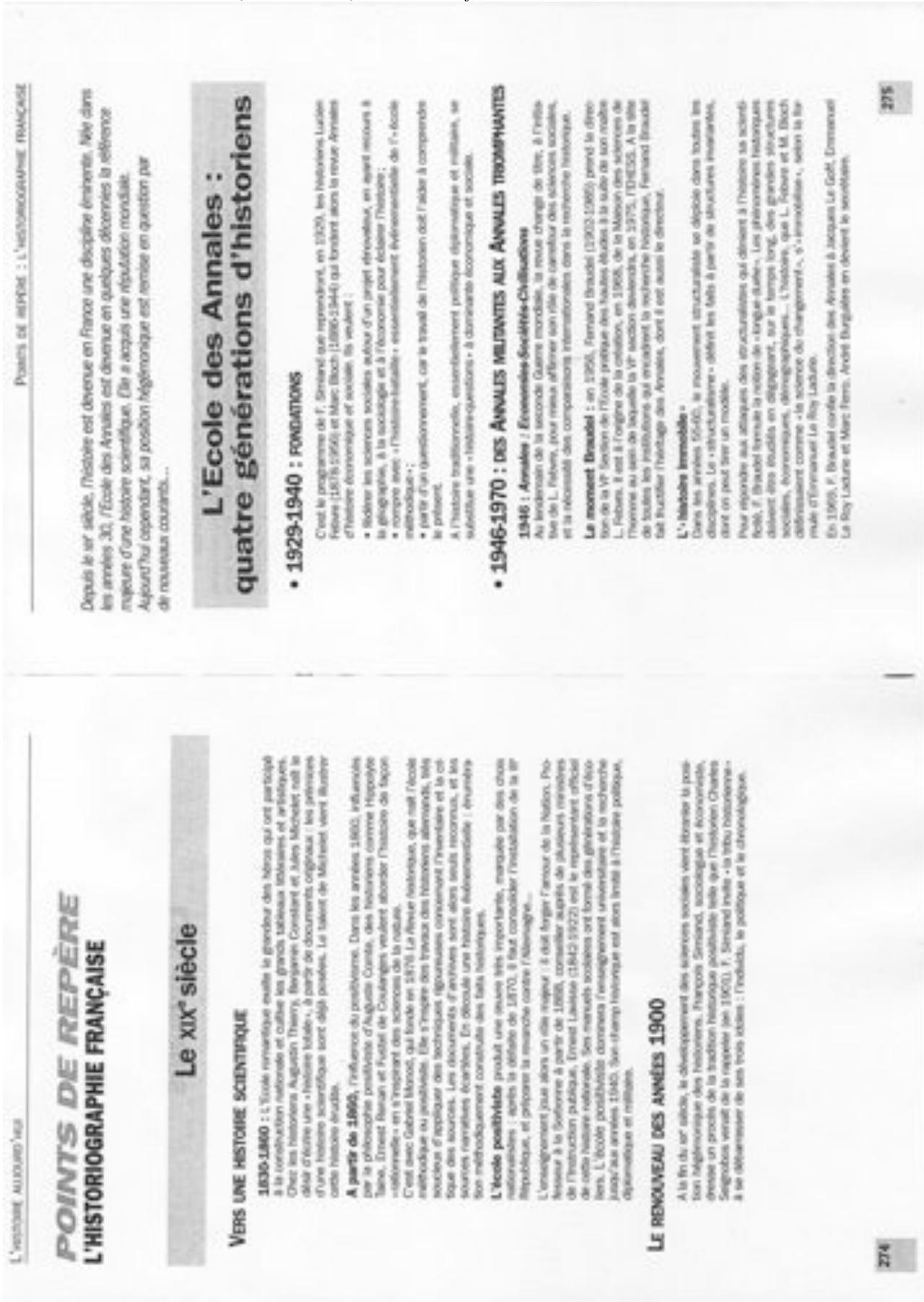
Hartog François, *Evidences de l'histoire*, Paris, Gallimard, folio histoire n° 157, 2005.

Leduc Jean, Le Pellec Jacqueline, Marcos-Alvarez Violette, *Construire l'histoire*, Toulouse, Bertrand-Lacoste, 1994.

Pomian Krysztof, *Sur l'histoire*, Paris, Gallimard, folio histoire, 1999.

Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, points histoire, 1996.

Jean-Claude Ruano-Borbalan (sous la dir. de), *L'histoire aujourd'hui*, Paris, Sciences Humaines Editions, 1999 :





Les écoles historiques en France au XX<sup>e</sup> siècle

	École méthodique	École des Annales	Nouvelle Histoire	Histoire culturelle, politique
<b>Objets</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histoire politique des États et des nations</li> <li>• Histoire diplomatique et militaire</li> <li>• Histoire des grands hommes et des événements « historiques »</li> <li>• Histoire des églises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histoire économique et sociale, ambition d'une histoire totale</li> <li>• Histoire des structures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éclatement du champ de l'histoire : mentalités, climat, vie privée...</li> <li>• Histoire des humbles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour du politique, de l'événement et des acteurs</li> <li>• Histoire des représentations collectives</li> <li>• Histoire du temps présent</li> </ul>
<b>Sources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents écrits, conservés dans des archives publiques ou privées</li> <li>• Sciences auxiliaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversification des sources écrites ou non</li> <li>• Toute trace du passé peut être source</li> <li>• Allongement de la liste des sciences auxiliaires</li> <li>• Coopération avec d'autres sciences humaines</li> </ul>	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sources orales, témoignages</li> <li>• Sources iconographiques, audiovisuelles</li> </ul>
<b>Méthodes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établissement des faits à partir de la critique externe et interne des sources</li> <li>• Histoire récit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le fait historique est construit à partir d'une problématique, le corpus de sources est constitué à partir de la problématique</li> <li>• Histoire quantitative et sérielle</li> <li>• Histoire problème</li> </ul>	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour du récit</li> <li>• Micro-histoire</li> <li>• Prosopographies</li> </ul>
<b>Temps historique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temps linéaire impliquant une causalité linéaire</li> <li>• Périodisation politique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversité des temporalités</li> <li>• Chaque objet d'études a sa propre périodisation</li> <li>• Systèmes complexes de causalité</li> </ul>	→	
<b>Repères</b>	Fin du XIX <sup>e</sup> siècle Ch. Seignobos E. Lavisse	Années 1920 L. Febvre M. Bloch F. Braudel R. Chaunu	Années 1970 G. Duby E. Leroy-Ladurie J. Le Goff	Années 1990 et 2000 J.-R. Rioux J.-F. Sirinelli A. Corbin S. Berstein

LA NECESSITE DU POSITIONNEMENT HISTORIOGRAPHIQUE 47

(tiré de Gérard Pinson, *Enseigner l'histoire, un métier, des enjeux (collège, lycée)*, Paris, Hachette, 2007)