

- Moniot H. (2005), in Chabchoub A. (Editeur), Regards actuels sur les didactiques des disciplines, Tunis.
- Passeron J.-CL. (2002), Logique formelle, schématique et rhétorique, in Michel de Fornel et Jean Claude Passeron dir, L'argumentation preuve et persuasion, Enquête Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, Paris
- Passeron J.-CL. (1991/2006), Le raisonnement sociologique, Un espace non poppérien de l'argumentation, Éditions Albin Michel, Paris.
- Passeron J.-CL. (2001/2009), «La forme des preuves dans les sciences historiques», *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XXXIX-120/2001, mis en ligne le 11 décembre 2009. URL : <http://ress.revues.org/655>
- Prost A. (1996), Douze leçons sur l'histoire, Editions Seuil, Paris.
- Richard F. (2004), Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action, 4^{ème} Ed, Armand Collin, Paris.

1 - Nous verrons d'ailleurs dans le cadre didactique que ce processus de pensée est également présent dans les pratiques historiennes des élèves. « *qui consiste ...à mettre en cohérence différents savoirs pour donner du sens à une information historique* » (Cariou, ibid).

2 - Fabre souligne qu'en vérité et termes scientifiques que rien n'est donné, mais que tout est construit.

- De Ketele J.-M . (1994), Vers des formes de connaissances supérieures, in J.-M De Ketele (dir.). L'école n'est pas toute seule, Bruxelles, De Boeck.
- Grise J.-B. (1992), « *Les analogies ont-elles une fonction de modèle ou un rôle de vulgarisateur?* », Revue Aster, n°14, INRP, Paris.
- Grise J.-B. (2000), « les discours du savoir », Revue européenne des sciences sociales (en ligne)XXXVIII-119/2000, mis en ligne le 15 décembre 2009, consulté le 11 décembre 2010, URL: <http://ress.revues.org/677>.
- Lani-Bayle M. (1995-1997), Raconter pour apprendre, in Narration et construction des savoirs, Journée du 7 avril 2006, Centre de Recherche en Education de Nantes. Université de Nantes, p.6-11.
- Lautier N. (1997), A la rencontre de l'histoire, Presses universitaire du septentrion Villeneuve d'Asq.
- Lautier N. (2001), Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire, Perspectives documentaires, INRP, N°53, p. 81-83.
- Lautier N. (2006), L'histoire en situation didactique: une pluralité de registres de savoirs », In V.Haas (dir), Les savoirs du quotidien. Transmission, appropriation, représentations. Rennes: PUR, p. 71-90
- Lautier N. & Allieu-Mary N. (2008), Note de synthèse, La didactique de l'histoire, Revue française de pédagogie, N°162, Lyon, INRP.- Fabre, M, (2009), Philosophie et pédagogie du problème, VRIN, Paris, p.103-110.
- Laville C. (2001), « La recherche empirique en éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles », in Perspectives documentaires en éducation, N°53, p 69-82.
- Leyens S. (2008), La nécessaire articulation de l'argumentation avec la narration, Les vertus d'un modèle « inférentialiste » de la rationalité, in, Argumentation et narration, Groupe de recherche en rhétorique et en argumentation linguistique, Collection philosophie et société, Éditions de l'université de Bruxelles.
- Moniot H. (1993). Didactique de l'histoire .Paris: Nathan

Conclusion

A l'aune des éléments réunis de l'épistémologie des sciences sociales et de l'historiographie et d'un champ psychologique pluridisciplinaire, nous retenons que le raisonnement historique relevant d'un raisonnement naturel se voit ancré dans une pensée sociale. Par conséquent, la prise en considération de ces spécificités est incontournable en champ didactique, pour un enseignement-apprentissage capable de relever les enjeux.

Bibliographie

- Bruner, J. (1991), Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Editions Eschel, 1991, Paris.
- Bruner J. (2008), Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres, Editions Retz, Paris
- Bruner J. (2010), Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit, au fondement de la culture et de l'identité, Editions Retz, Paris.
- Busino G. (2003), Métaphores et analogies dans le discours des sciences de l'homme et de la société, *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XLI-128, mis en ligne le 11 novembre 2009, consulté le 24 juillet 2010. URL : <http://ress.revues.org/377>.
- Busino G. (2006), « À propos du groupe d'étude « Raison et rationalités », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XLIV-133 |, mis en ligne le 12 novembre 2009, consulté le 22 juillet 2010. URL : <http://ress.revues.org/473>.
- Cariou D. (2006), Le raisonnement par analogie un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves, Atelier National de Reproduction des thèses, Lille.

L'étude de Lany-Bayle (2007) vient renforcer les constats établis, bien que sous un autre angle. Cette auteure montre à la suite d'une étude expérimentale auprès des élèves du primaire, que c'est le récit personnel qui a une fonction-clé dans le processus de l'apprentissage. L'introduction explicite d'une démarche narrative, dans une perspective pluridisciplinaire, a des retentissements favorables sur les différents types de langage oral (explicatif, argumentatif, descriptif, informatif) qui s'articule avec elle. Ainsi la maîtrise de la langue orale « *monologuée ou dialoguée* » entraîne-t-elle la réussite scolaire, voire même des effets bénéfiques sur la personnalité de l'enfant, tels que l'estime de soi. Car l'enfant qui raconte, questionne et se questionne, tente de construire son savoir. Ou pour reprendre des termes plus en vogue sur la scène didactique, devient acteur de son propre savoir.

En revanche, les enfants qui ont des difficultés face à la parole narrative manifestent un état d'échec scolaire. Lani-bayle (ibid) explique cette situation par le fait que le langage orale malgré la reconnaissance de son rôle sur le plan cognitif et communicatif, se trouve minoré en faveur des apprentissages techniques. Les programmes scolaires accordent une part limitée pour « *le récit de vie* » des élèves. Par voie de conséquence, le vécu direct de l'enfant n'est pas efficacement et véritablement investi dans sa fonction de réélaboration de ce vécu et de l'apprentissage.

méthodes scientifiques d'historisation en collaboration avec l'enseignant.

Sur la même lignée, Cariou (2006) s'est penché aussi dans son étude expérimentale sur la fonction cognitive du récit historique en se référant à Bruner (1986) qui considère que le don de raconter des histoires caractérise l'homme autant que la station debout. Cariou, (ibid) s'est intéressé à l'effet de l'introduction d'exercices d'historisation dans le but du contrôle de la pensée naturelle chez un échantillon composé de lycéens. Les résultats ont montré que les élèves formés au raisonnement analogique, en mobilisant les démarches de distanciation, parviennent à un meilleur niveau de contrôle de la pensée sociale. Même si celle-ci « *ne disparaît jamais, elle est seulement plus ou moins bien encadrée* ». (Lautier et Allieu Mary, 2008, p. 109).

En dernier lieu nous évoquerons deux travaux de recherche qui nous apportent des éléments particulièrement pertinents, vue leur portée problématique qui va dans le sens de notre approche. Nous évoquons d'abord l'enquête de Laville (2001) sur les travaux empiriques en éducation historique. Laville fait entre autres une projection sur l'étude élaborée par Broppy (1992) et VanSledright (1997), autour des représentations que se font les élèves du primaire de l'histoire. Ces deux chercheurs ont pointé du doigt des lacunes observées chez ces élèves lorsqu'ils sont interrogés sur les événements historiques. Paradoxalement, quand on leur demande de raconter des événements, les mêmes élèves font preuve de capacités surprenantes, en construisant des intrigues de nature historique.

pratique du genre : « cela me rappelle ». Le mode de compréhension des hommes du passé étant proche du nôtre de notre propre mode (Prost, *ibid*), quand on essaie de comprendre leurs actes et leurs intentions. On mobilise alors sa « théorie de l'esprit » ou sa « théorie de l'humain » dans le sens où va Bruner. Ce qui constitue une connaissance relevant de la pensée sociale ou du sens commun sur le comportement des hommes en société. Le rôle de ce type de raisonnement est de mettre à la disposition d'un groupe sociale un système de catégorisation et d'interprétation du monde environnant pour lui permettre de l'intégrer dans son propre univers de pensée.

Le cadre théorique des représentations sociales s'avère donc incontournable pour mettre en œuvre une grille de lecture des processus mobilisés par les élèves, au moment où ceux-ci procèdent à la transformation du savoir scientifique en un savoir commun (Moscovici et Hewstone, 1984). Des mécanismes impliqués dans ce processus sont mis à l'évidence tels que :

- La personnification : qui consiste à établir un rapprochement entre un personnage connu et une idée ou une théorie.

- La figuration : qui consiste à associer une image à un concept.

- La classification : qui consiste à procéder par la transformation d'un objet complexe en un objet familier issu de l'univers de pensée habituel.

2. Second temps : Le raisonnement naturel est contrôlé ou mis à distance par l'élève en mobilisant quelques unes des

individualisée. Les réponses retrouvent des références communes récurrentes. La mémoire sociale procure les cadres de pensée, les valeurs partagées fournissent la tension, « le besoin » nécessaire à l'apprentissage-appropriation » (ibid, p.64 ; Lautier, 2006, p.82).

Une étude expérimentale de Sulin et Dooling (1974) sert aussi d'appui dans ce cadre de recherche de Lautier (1997) en fournissant un exemple qui illustre l'effet de l'ancrage dans les raisonnements des élèves. Les deux chercheurs présentent un texte unique qui décrit les caractéristiques politiques d'un dictateur à deux groupes d'étudiants :

- Au sein du premier groupe le dictateur est désigné d'un nom quelconque, Martin.

- Au sein du second groupe le dictateur porte le nom d'Hitler.

Le texte qui se compose d'énoncés relatif à Hitler est suffisamment général pour s'appliquer pour n'importe quel dictateur. Lautier (ibid, p.76) rapporte que « *Lors de l'évaluation des performances, le deuxième groupe se distingue par un nombre important d'intrusions étrangères au texte si le rapport est immédiat* ». Il est encore plus élevé si le rappel se produisait une semaine après.

Lautier (ibid) propose un modèle intermédiaire d'apprentissage d'histoire qui conçoit le déploiement du processus en deux temps :

1. Premier temps : Les élèves font le rapprochement d'un fait passé à connaître avec un fait déjà connu ou d'un fait émanant de leur vécu social analogue par un raisonnement

moutonnier des hommes en groupe » (Lautier, 2001). Ces éléments d'explication positifs ou négatifs ne constituent pas de simples constructions individualisées, mais plutôt des schèmes d'accueil propres à une mémoire collective. En reprenant les propos de Jodelet (1992), elle note (ibid) que l'approche cognitiviste conçoit la mémoire sémantique à travers deux modèles :

➤ Celui qui renvoi au concept de « grenier » qui prône « *l'idée d'éléments morcelés, de reproduction de contenus figés* » (ibid, p.63).

➤ Celui qui renvoi au concept de « générateur » en définissant la mémoire comme une organisation des expériences restituées dans le but de construire du sens au présent.

Par conséquent, une telle conception manque l'occasion de comprendre la médiation entre le niveau intra-individuel et l'environnement social. Vu qu'elle ne met pas en évidence les mécanismes qui expliquent comment l'appartenance sociale fournit les cadres les plus stables à la mémoire individuel. « *Or l'individu pense et se souvient dans son appartenance aux groupes, dans une « co-construction sociale produite au cours des interactions* » (ibid).

Ces phénomènes de médiation entre les niveaux de savoir individuel et le milieu social ont été relevés dans les réponses des élèves en réaction face à des thèmes historiques.

Ainsi quelque soit la nature des réactions enregistrées ; celles qui expriment un sentiment d'attachement ou plutôt celui de révolte, les rapprochements élaborés par les élèves « *ne surgissent pas spontanément de la mémoire purement*

Il en découle d'ores et déjà la portée fondamentale des raisonnements déployés par les élèves dans l'appropriation de l'histoire. Moniot (1993) insiste à cet effet sur la condition de pouvoir donner aux adolescents les moyens de continuer à questionner le passé à partir des nouveautés de demain; elle consiste à prendre en compte impérativement leurs cadres de pensée et les rapports qu'ils ont pu tisser avec l'histoire. D'ailleurs tous les témoignages recueillis auprès des enseignants, s'accordent à reconnaître que Les séquences ressenties comme étant les meilleures réussites pédagogiques, passent par la prise en considération de la nature des processus cognitifs en jeu (Lautier, 2009).

Lautier (1997; Cariou, 2006), s'inscrivant dans la théorie des sciences sociales, montre que les élèves mobilisent divers registres de pensée dans leurs apprentissages historiques. En termes plus précis, une dualité de systèmes cognitifs des élèves en concurrence sont mis à l'évidence et dont l'histoire scolaire se voit devoir assumer le paradoxe. La circulation entre ces différents registres de raisonnement est désignée par Moscovici (1976) sous le vocable de « polyphasie cognitive ». Selon lui « *La coexistence dynamique (...) de modalités distinctes de connaissances correspondant à des rapports définis de l'homme et de son entourage, détermine un état de polyphasie cognitive* » (ibid, p.286).

Lorsque les élèves sont en face du récit historique, ils l'interprètent par le biais de leur monde de théories disponibles : « *la soif du pouvoir* », « *la vanité des hommes* », « *la soif d'argent* », « *la bêtise humaine* », « *le suivisme* », « *l'esprit*

Richard fait un étayage sur les vertus du transfert analogique qui n'ont pas été suffisamment dévoilées, sous l'effet d'une conception négative de certains auteurs à son égard :

« Le transfert analogique a été considéré sous son aspect négatif par Luchins, qui le voit comme effet de mécanisation de la pensée. Il faut le voir aussi sur son aspect positif : si face à une situation nouvelle mettions systématiquement à l'analyser pour voir si les procédures que nous connaissions peuvent lui être appliquées, nous serions extrêmement lents et il n'est pas sûr que nous ferions mieux, car nous nous priverions des informations apportées par notre action qui sont en général très pertinentes pour faire apparaître les différences entre la situation présente et les situations auxquelles nous empruntons la procédure

Le transfert analogique n'est pas l'importation aveugle d'une procédure : il est compatible avec une interprétation possible de la situation » (Richard, 2004, p.242)

Pour revenir sur le plan didactique, mais toujours sur la même ligne à Lautier qui souligne que les principales opérations cognitives des élèves dans l'apprentissage de l'histoire, sont les procédures analogiques en gérant « *la tension entre le familier et le nouveau* » (2006, p.81). Elle précise dans le même contexte que « *Les représentations imagées paraissent essentielles dans l'élaboration des marqueurs qui permettent aux individus de construire leurs perspectives temporelles. Elles fournissent des jalons, des structures d'accueil possibles pour organiser le temps de l'histoire* ». (Lautier, 2001, p. 63).

(sélection des informations, figuration, référence à des schèmes familiaux). Les deux catégories mobilisent leur compréhension narrative et leur connaissance du monde vécu. En même temps toutes les deux mettent en œuvre des processus d'historisation ou de mise à distance (contrôle des informations, structuration des temporalités, élaboration des personnages et des entités). Les élèves mobilisent donc une structure narrative sur le modèle d'une compréhension narrative de « *ce qui nous arrive* » (Bruner, 1991).

Comme le raisonnement par analogie est l'un des centres d'intérêt de la psychologie cognitive, nous nous appuyons aussi sur les travaux de Richard qui montrent l'importance des mécanismes du transfert analogique dans les processus cognitifs. Il note à ce sujet :

« C'est que l'analogie aide à la fois à comprendre et à agir. Le transfert analogique consiste dans le fait que dans une situation nouvelle sont activées des procédures qui réalisent le même but dans un autre contexte ...Le transfert analogique correspond à ce qu'on appelle à l'école de Genève le schème familial (Cellerier , 1987 ; Boder, 1992, lequel joue un rôle essentiel, comme le dit Boder : « Un schème familial est un schème au sens piagétien, qui a la particularité d'être facilement accessible, c'est-à-dire reconnu comme outil privilégié dans un certain nombre de situations...Nous pensons que c'est autour des schèmes familiaux que s'organisent dynamiquement, pour le sujet , la représentation du problème et du but ».

2-3 Une compréhension des élèves par construction de schèmes familial

Trois postulats épistémologiques, qui sont communément admis chez les didacticiens de l'histoire, reprennent des éléments essentiels déjà formulés :

- L'historicité caractérisant les sciences sociales fait que le raisonnement sociologique relève du raisonnement naturel.
- Pour comprendre les hommes et les sociétés du passé, les historiens mobilisent un mode d'explication qui ne diffère pas de l'individu ordinaire. Par conséquent, il ne se distingue pas non plus de celui de l'élève, si ce n'est le niveau de mobilisation de la méthodologie disciplinaire.
- La pensée historienne mobilise une compréhension narrative qui organise les faits historiques selon un schème familial en fonction du changement du cours des choses (Lautier et Allieu Mary, 2008).

Plusieurs études se sont souciées d'expliquer raisonnements des élèves en histoire en prenant en considération ces postulats épistémologiques. Elles montrent la similitude entre les formes de pensée des historiens et celle des élèves. Moniot précise ainsi que la compréhension du passé chez les experts et les profanes s'élabore par la mobilisation du monde vécu; la différence se situe cependant « *à des niveaux plus sophistiqués* » (1993, p123) en ce qui concerne évidemment l'historien. Lautier (2006) lui fait écho en postulant que les modes d'appropriation savante et scolaire ne sont pas complètement étranger l'un à l'autre. Ils relèvent à la fois des processus de la pensée naturelle

frais de vieux défis posés par l'enseignement, tout en rencontrant de plus proprement contemporain (Moniot, *ibid*). De Ketele (1994) a d'ailleurs consacré une analyse intitulée « *Vers des formes de connaissances supérieures* », et dans laquelle ces défis sont en partie soulevés. Cet auteur met l'accent sur les enjeux de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui. Cette situation illustre parfaitement les problèmes actuels liés à l'explosion des connaissances, notamment sous l'impact de l'interaction des sociétés universelles et de leurs mutations qui résultent des mouvements de migrations et de la globalisation. Ce qui nécessite inévitablement l'élargissement de « *notre atlas historique mental* ». Par conséquent, L'enseignement de l'histoire ne peut être dissocié d'une formation intellectuelle qui permet aux élèves d'apprendre à situer les informations historiques, à les analyser et à les interpréter.

Dans ce même contexte, Il est également important de se pencher à notre tour sur les études de recherche en didactique d'histoire qui ont apporté des éclairages sur les raisonnements des élèves pour pouvoir cerner leurs modes d'appropriation. La richesse de ces travaux est due particulièrement à leur portée pluridisciplinaire ; tout en s'inscrivant dans le champ de l'épistémologie de l'histoire, ces études se sont nourries d'éléments pertinents provenant des sciences humaines.

argumentation propres au modèle de rationalité formelle en notant : « *elle est...impuissante pour réduire les distances, elle devra s'ouvrir à une autre dimension du jeu de donner et de demander des raisons, une dimension qui laisse une bonne place à la narration (car) C'est dans le registre de la narration que le sens implicite nous fait signe* » (ibid., 183).

2. Le raisonnement historique des élèves et leur processus d'appropriation

2-1 La didactique de l'histoire face aux enjeux

Avant d'aborder les impacts didactiques de ce qui a précédé, nous pensons qu'il serait utile de brosser de façon bien brève, un tableau de la situation actuelle de la recherche en didactique de l'histoire. Cette démarche nous permettrait de mieux déterminer le positionnement de notre approche par rapport à cette situation.

Plusieurs auteurs remarquent que la recherche en didactique d'histoire a connu un véritable essor durant cette dernière décennie. Moniot (2005) souligne que les études de recherche en didactique de l'histoire et la réflexion collective à son sujet ont très sensiblement progressé depuis une vingtaine d'années, en servant efficacement la formation et la pratique des enseignants. Bien que les travaux qui permettraient d'explicitier les formes que doit prendre l'exercice de la pensée critique en histoire, marquent un retard par rapport aux autres disciplines Ce retard s'expliquent en partie, d'après par le fait que la recherche et la réflexion en didactique d'histoire affrontent à nouveaux

lesquelles se trouve les protagonistes, et qui en même temps laisse une marge de manœuvre à celui qui raconte l'histoire et à ceux qui l'écoutent. C'est « par excellence » l'outil de construction de la culture (...) En outre le récit peut être analysé et décrit en tant que mode « logique » et « scientifique » d'organisation de savoir » (2008, p.7-8).

Il estime ainsi que nos représentations sont en fin de compte des modèles narratifs que nous utilisons pour donner forme ou donner sens à nos expériences quotidiennes. Bruner se base sur sa propre expérience en notant : « *Et c'est cela qui avait été à peu près complètement négligé par les psychologues (moi y compris)* » (ibid). Ceci le poussera à développer son approche pour conclure dans une nouvelle œuvre qu'il consacrera au récit sous le titre : « *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* » (2010, ibid, p.98) : « *Une chose est maintenant bien établie : raconter des histoires est une affaire bien plus complexe que ce que nous avons toujours cru* ».

Cette vision nous renvoie à d'autres auteurs sur un plan plus épistémologique. A ce propos, Leyens élabore une analyse qui montre la place de la narration dans l'argumentation (2008, p.179) sous un titre éloquent: « *La nécessaire articulation de l'argumentation avec la narration: les vertus d'un modèle "inférentialiste" de la rationalité* ». En s'inscrivant dans l'approche philosophique de Robert Brandom (1994, 2000), il met l'accent sur le fait que l'argumentation qui s'appuie sur la rationalité formelle ne peut accomplir sa mission qui se déploie « *là où une question qui se pose suscite une alternative de réponses possibles* ». Leyens justifie son idée de lacunes en

1. Le caractère documentaire de la pensée historique.
2. Le travail de l'imaginaire dans l'interprétation du donné⁽²⁾.
3. La réeffectuation du passé.

Il en découle que « *Le caractère ultimement narratif de l'histoire* » forme la première condition de l'intelligibilité de l'histoire qui organise les événements selon un schème familier en fonction du changement du cours des choses (Ricoeur, 1983 p. 165 ; Cariou, 2006, p. 127 ; Lautier et Allieu Mary, 2008).

Des spécialistes en psychologie cognitive, psychologie sociale et culturelle tel que Bruner ont soulevé le renouvellement de l'intérêt envers le récit : « *Depuis dix ou vingt ans, l'intérêt pour le récit, en particulier pour donner forme aux conceptions que nous avons de ce qui est réel ou légitime, n'a cessé de croître. Nous avons ainsi assisté à un véritable « tournant narratif », dans lequel les historiens ont joué un rôle essentiel* » (2010, p. 96). Mais Bruner, ne se limite pas à cette affirmation. Il nous fournira des explications sur les mécanismes qui commandent ce phénomène de narrativité chez l'homme et son ressort sur la pensée en général, voire sur la construction du savoir. Il observe à ce propos :

« *Notre « principal » outil pour mettre de l'ordre dans l'expérience, pour forger une sorte de continuité entre le présent, le passé et le possible, est « le récit », la narration ...Le récit est notre moyen spécifiquement humain de mettre en ordre les événements au fil du temps, de les ordonner de manière distincte qui prenne en compte les états et les circonstances dans*

psychosociologique. Moscovici (1976) nous renvoi à cette occasion au « *principe de compensation* » défini par ce fait inévitable d'établir d'une sorte de consensus, face à une situation conflictuelle qui résulte des divergences entre les expériences et points de vue d'un groupe social. Cette situation qu'il désigne comme « *l'état de tension cognitive* » (ibid, p.268-274 ; Cariou, ibid, p. 42), exige donc au recours à la mise en accord des différents objets pour assurer le rétablissement de l'équilibre cognitif⁽¹⁾.

1-2 La pensée narrative des historiens et le ressort du récit

La compréhension narrative est liée à la capacité dont dispose chaque humain pour suivre le déroulement d'un récit et pour produire le sien. C'est pourquoi le mode de raisonnement des hommes du passé est semblable à celui que nous utilisons dans notre vie quotidienne, en tentant de comprendre ce que les autres ont « *derrière la tête* » pour saisir leurs intentions et les motifs de leurs agissements. Aussi l'historien s'arme-t-il de sa compréhension de l'histoire, pour analyser la logique des hommes du passé par analogie à des situations émanant du passé ou voire même de son propre vécu. Prost (1996, p. 158-160) ira jusqu'à considérer que son explication ne se distingue en rien de celle de l'homme de la rue, à la suite d'un accident de la circulation dont il aurait été témoin. La différence réside néanmoins dans le contrôle de l'historien de son explication en mettant en œuvre des procédures méthodologiques propre à sa discipline qui, de manière très ramassée, se déploient en 3 phases :

Il est également important de rappeler que le sens de logique naturelle est désigné par Grize (1992, p.65) comme « *l'étude des opérations logico-discursives qui permettent de reconstruire une schématisation* »; cette démarche qui se trouve liée à toutes les opérations des sciences socio-historiques. Grize (2000/2009), pour plus de précision remarque par ailleurs que « *L'adjectif "naturel". Il est là pour marquer que la pensée est examinée à travers son expression dans une langue naturelle et non pas à l'aide de langage artificiel de nature logico-mathématique* ».

Carlo Ginzburg a abordé cette dichotomie en termes plus spécifiquement historiographiques en faisant une distinction entre « *les sciences de la nature galiléennes nomologiques attachées au général, des disciplines indiciaires fondées sur l'interprétation d'indices pour remonter dans le temps et établir des conjectures de ce qui s'est passé, à l'image du chasseur qui lit les traces des animaux ou du médecin qui établit un diagnostic à partir de symptômes* (Ginzburg, 1989 ; Cariou, 2006, p.23). Les travaux de Guinzburg se sont d'ailleurs fondés autour d'un noyau qu'il a appelé « *le paradigme indiciaire* ». C'est à ce propos que Busino (2003), par référence à lui affirme que Ginzburg est le seul à traiter la problématique de l'argumentation historique de manière systématique. Il rappelle que son modèle consiste à considérer que si les causes ne sont pas reproductibles, il faudrait les inférer par les indices, les traces, les effets, au moyen des procédures cognitives.

D'autres auteurs se sont souciés d'expliquer les mécanismes du raisonnement analogique sur un plan

provoquent l'expérience et la contrôle, tandis que l'historien ne fait que constater, regarder et découvrir des combinaisons qui se déroulent d'elles mêmes dans les expériences spontanées offertes par la réalité passée. Ainsi un professeur d'histoire militaire, pour illustrer son cours, ne peut convoquer des centaines de milliers d'hommes et les faire s'entre-tuer pour montrer à ses élèves comment se déroule une bataille » (Bloch 1937, p.32 ; Cariou ibid, p.35).

Busino (2006) dans une vision proche de celle de Passeron, conçoit que devant l'impossibilité de la comparaison du singulier, les sciences sociales doivent recourir à des raisonnements interprétatifs formulés en langage naturel. Au sein de celui-ci, la conceptualisation ne peut être que typologique et l'unité théorique ne peut s'élaborer qu'avec des métaphores réglées et par confrontation des séries d'observation. Ce processus permet de vérifier la validité de l'opération analogique. C'est pourquoi les concepts et les notions sont souvent métaphoriques et les catégories d'identification et de référenciation sont d'usage analogique. Busino (Ibid) conclue que les sciences sociales ont la tâche de donner du sens et de rendre intelligibles les rapports sociaux gouvernés par des logiques brutes ou naturelles. Pourtant, « *Il peut paraître paradoxal de parler de métaphores pour le langage scientifique qui semble s'ingénier à les chasser* », tel que l'observe Fabre, (2009, p.225). C'est pourquoi l'utilité d'un rappel n'échappe pas à ce philosophe de l'éducation, pour préciser que l'étymologie de la métaphore désigne celle-ci comme transfert de sens (ibid).

du monde social, comme on le fait dans la vie courante : on comprend une situation nouvelle en fonction d'une situation que l'on connaît déjà ou que l'on a déjà vécue, on compare des phénomènes analogues présentant des caractéristiques communes » (Cariou, 2006 p.36).

L'argumentation historique est donc basée sur des valeurs de véridicité justifiant le fait qu'une explication historique peut coexister avec d'autres, sans qu'il y ait réfutation ou falsification de l'une par l'autre. Le champ demeure ouvert devant la confirmation, la rectification, l'affaiblissement ou l'amélioration de la véridicité en recourant à de nouveaux constats effectués dans de nouveaux contextes. Il s'agit bien de la forme de généralisation propre aux assertions sociologiques (Passeron, *ibid*) connu chez Weber par le modèle « *idéal-type* » (Passeron, 2006, p. 162).

Un raisonnement sociologique ne peut donc jamais être entièrement réductible au mode d'inférence caractérisant le raisonnement hypothético-déductif au sens stricte du terme. C'est pourquoi les théories des sciences sociales revêtent toujours des formes argumentaires concurrentes entre elles, ne pouvant que les associer au sein d'un raisonnement naturel. Les faits naturels, quant à eux, se constituent de caractéristiques dont la sélection et la reconstruction par l'expérimentation peuvent engendrer l'observation de répétitions régulières; d'où la généralisation par la formalisation de lois scientifiques, comme il a été souligné. D'ailleurs Marc Bloch a fourni depuis plusieurs décennies en exemple qui très illustratif à ce propos : « *si toute science se fonde sur l'expérience, les scientifiques des sciences de la nature*

leurs contraintes méthodologiques communes. Cette parenté méthodologique s'explique par un positionnement épistémologique déterminé par l'objet d'étude en commun ; à savoir l'histoire des sociétés humaines. Passeron (2006, p. 153) note qu'elles ne sont "sociales" que parce qu'elles restent des sciences historiques, vu que «*Une discipline est historique dès que ses énoncés ne peuvent être désindexés des contextes dans lesquels sont prélevés les données ayant un sens pour ses assertions* ».

Le raisonnement au sein des sciences formelles et nomologiques est basé sur les valeurs de vérité, impliquant nécessairement la question de «*tout ou rien*» (Passeron 2002, p.151-152),. Ce qui renvoi à la thèse de Popper qui prône le principe de la falsification sans laquelle la scientificité d'une théorie ne saurait être garantie. Si les sciences de la nature expliquent les phénomènes par le principe de généralisation, l'historien n'opère pas par construction de lois universelles et invariantes, mais plutôt en mobilisant un raisonnement naturel qui se concrétise par un système de comparaison. Ainsi en établissant des typologies empiriques à partir d'opération analogiques, arrive-t-il à dégager des propriétés communes; c'est à dire par l'établissement de ressemblances ou de différences entre les éléments d'une série d'observations qui se développent en généralisations successives. Celles-ci s'appliqueront à plusieurs objets singuliers non aptes à être pensés isolément. Leur intelligibilité ne peut être que tributaire des processus de comparaison qui ont permis de construire ces «*typologies empiriques par des analogies afin de décrire analyser la réalité*»

méthodologie rigoureuse au même titre que les autres disciplines scientifiques, et « *par la production d'un savoir validé par l'ensemble de la communauté historienne* » (Cariou, 2006, p.37). D'autre part, Sa portée scientifique ne peut effacer son inscription dans un régime de pensée sociale ; bien au contraire puisqu'il contribue à la construction même de ce raisonnement, toujours situé « *sur cette frontière muable entre le donné et le créé* » (De Certeau, 1974, p.17 ; Lautier , 1997,p.8).

C'est la raison pour laquelle l'histoire est une discipline qui revêt une originalité. Car tout en relevant du savoir scientifique, elle se voit en même temps intimement liée à la vie des hommes. De Certeau (ibid) explicite clairement ce rapport particulier : « *L'histoire est en même temps celle que chacun a dans sa tête, « cette mémoire » qui alimente des comportements, qui produit des formes d'identification et de rejet, qui forge du sens et des sentiments. La nature de la discipline- l'étude de la vie des hommes en société en fait un savoir toujours en prise avec les attitudes et les valeurs* ».

De récents travaux de recherche en épistémologie des sciences sociales se sont penchés sur le raisonnement historique en questionnant les méthodes inhérentes à ses disciplines. Passeron, en se préoccupant de comprendre « *comment les sociologues justifient-ils leurs inférences?* » (2001, p.32-33), abouti à montrer que le raisonnement sociologique est un raisonnement naturel. Mais essayons d'abord de suivre le fil de sa pensée le conduisant à cette conclusion. Il s'est intéressé à décortiquer le raisonnement sociologique dans le contexte de la « parenté épistémologique » liant les sciences historiques due à

liant les savoirs enseignés aux savoirs savants ou les savoirs de référence se trouve au centre des débats.

Pour notre part, nous focaliserons notre attention sur la discipline de l'histoire, tout en veillant à garder un regard pluridisciplinaire. Cette approche sera donc abordée à partir de deux volets :

- ✓ Le volet épistémologique
- ✓ Le volet didactique

En premier lieu, nous allons centrer notre attention sur le champ épistémologique des sciences sociales et plus spécifiquement de l'historiographie, à l'aune d'un ensemble de travaux. Ceux-ci nous fourniront les outils nécessaires nous permettant de cerner les caractéristiques et mécanismes du raisonnement historique scientifique.

Nous nous pencherons en second lieu sur les raisonnements historiques des élèves pour pouvoir définir leur mode d'appropriation en cette discipline. Nous prendrons ainsi appui sur les études élaborées en didactique d'histoire, ainsi que sur des travaux en psychologie cognitive, psychologie sociale et culturelle.

1. Le raisonnement historique : vision épistémologique

1-1 Le raisonnement historique et la pensée sociale

Plusieurs études ont suscité le caractère mixte du raisonnement historique, en mettant en évidence son ancrage dans une pensée sociale. D'une part, ce raisonnement relève du régime scientifique en s'inscrivant dans un régime de

Un nouveau regard porté sur les sciences sociales et ses enjeux didactiques

Zinat Sadaoui

Université Hadj Lakhdar Batna

Résumé

Ce présent article tente d'établir un état des lieux des récents travaux en épistémologie et didactique des sciences sociales qui reflètent un nouveau regard porté sur ces disciplines. Pour notre part, nous faisons spécifiquement une projection sur la discipline d'histoire. Il est donc important et de tenir compte de cette nouvelle vision vu ses enjeux en champ didactique de sciences sociales, et en vue des éclairages qu'elle peut éventuellement nous apporter au profit de la recherche éducative en Algérie.

Mots clé :

Raisonnement naturel, pensée sociale, raisonnement par analogie, compréhension narrative, schèmes familiers.

Introduction

Un champ de recherche se trouvant aujourd'hui en plein développement, s'intéresse aux raisonnements qui caractérisent les sciences sociales notamment d'un point de vue épistémologique. L'intérêt de ces travaux n'est pas sans enjeux pour la didactique, puisque en parallèle la question de la relation