

LES PARADIGMES PÉDAGOGIQUES, D'HIER À AUJOURD'HUI

ANNIE BRUTER

Comme tout secteur du savoir bâti en fonction des besoins d'une pratique (l'exemple paradigmatique en étant la médecine), la didactique des disciplines emprunte ses instruments conceptuels à divers champs scientifiques comme la psychologie cognitive et sociale, la sociologie du savoir et de l'éducation, etc. On voudrait montrer ici le profit qu'elle peut tirer de l'histoire des disciplines scolaires qui se développe depuis une quinzaine d'années, c'est-à-dire, et ce n'est pas un hasard, en même temps que la didactique : toutes deux naissent sans doute d'un même besoin, celui de réfléchir à un enseignement en profonde évolution. C'est pourquoi elles peuvent se rencontrer et s'enrichir mutuellement : c'est ce qu'on va essayer de montrer en présentant la notion de paradigme pédagogique, élaborée au cours d'une recherche sur l'histoire enseignée au XVIII^e siècle qui a fait l'objet d'une thèse de didactique de l'histoire¹.

On commencera par montrer en quoi la démarche suivie dans cette thèse relève d'un champ où se croisent préoccupations historiennes et souci didactique : celui du

travail sur les concepts. On présentera ensuite la notion élaborée pour tenter de répondre aux problèmes conceptuels rencontrés au cours de cette recherche : la notion de paradigme pédagogique, et on essaiera pour finir de proposer quelques pistes de recherche ouvertes par cette notion à la didactique de l'histoire aujourd'hui.

UN CHAMP COMMUN : LE TRAVAIL SUR LES CONCEPTS

En quoi l'histoire d'une discipline constitue-t-elle un point d'appui pour la réflexion didactique ? Une première réponse est que la recherche sur l'histoire des disciplines scolaires incite à travailler sur les concepts à l'aide desquels on pense l'enseignement. L'étude des pratiques scolaires anciennes met en effet face à des réalités qui n'entrent pas dans les catégories conceptuelles actuelles. Voici quelques exemples des incompatibilités entre le matériel documentaire devant lequel on se retrouve lors d'une recherche sur les pratiques

1. Bruter, A., *Les Paradigmes pédagogiques. Recherches sur l'enseignement de l'histoire au XVIII^e siècle (1600-1680)*, Th. Doctorat : Didactique de l'histoire : Université Paris VII : 1993, 426 p. Une version remaniée de cette thèse a paru sous le titre *L'Histoire enseignée au Grand Siècle*, Paris : Belin, 1997, 237 p.

scolaires des collèges d'Ancien Régime et les notions habituellement utilisées aujourd'hui.

La notion de programme existe bien au XVII^e siècle, puisque les plans d'études proposent une liste de textes latins et grecs dont l'étude est répartie entre les différentes classes. Mais le mot « programme » n'évoque pas comme de nos jours des champs spécifiques du savoir, autrement dit des disciplines constituées. Il n'y a pas de programme d'histoire, de même d'ailleurs qu'il n'y a ni horaire, ni professeur distinct pour cette matière. Il semble donc qu'elle n'existe tout simplement pas : c'est la conclusion à laquelle étaient parvenus des historiens de l'enseignement comme Compayré² ou Durkheim³. Mais cette situation n'est pas propre à l'histoire : il n'y a ni programme ni horaire ni professeur distinct pour aucune matière. C'est la notion même de « discipline scolaire » au sens actuel qui n'existe pas⁴.

La notion de cours n'est pas non plus appropriée pour décrire l'enseignement de cette époque, car le régent des collèges d'humanités n'expose pas des connaissances structurées en fonction de la logique propre à un champ de savoir (par exemple, en histoire, selon l'ordre chronologique). Il fait la « classe », ce qui n'est pas la même chose⁵ : concrètement, la classe est le lieu où le professeur vérifie le travail des élèves, c'est-à-dire fait réciter les leçons et corrige les devoirs avant d'en donner d'autres, l'explication de texte à laquelle il se livre entre-temps étant principalement un support pour l'exposé des règles (grammaticales ou rhétoriques) que les élèves auront à mettre en œuvre dans les devoirs proposés. Ces devoirs seront faits pendant l'étude, qui a autant d'importance que la classe : la classe est incompréhensible sans l'étude dont elle est le complément. La finalité première de l'enseignement est en effet la maîtrise rhétorique : il s'agit d'apprendre à s'exprimer, oralement ou par écrit. Si les historiens latins et grecs figurent au programme de certaines classes, c'est donc essentiellement comme modèles du style historique, non comme source d'information.

La notion de manuel n'est pas non plus pertinente pour l'enseignement de cette époque. La source de toute connaissance étant constituée – au moins dans l'idéal – par les textes antiques, généralement mis à la disposition des élèves sous forme de « feuilles classiques ». Les ouvrages d'histoire utilisés dans un but pédagogique au XVII^e siècle ne sont donc pas des manuels au sens actuel du terme ; on ne les appelait d'ailleurs pas ainsi, le mot « manuel » n'ayant reçu son sens scolaire que bien plus tard : c'étaient des abrégés chronologiques, leur fonction étant de servir d'aide-mémoire pour situer dans le temps les faits décrits par les textes. Il est vrai que l'élaboration d'une chronologie fiable, résultat des recherches de la science humaniste, a entraîné l'habitude de la faire mémoriser (par diverses techniques : apprentissage de listes de patriarches et de souverains, de vers artificiels, etc.), mais cet apprentissage est longtemps resté distinct de l'étude de l'histoire, toujours conçue comme étude des textes écrits par les historiens⁶.

On pourrait donner, de ces différences entre les pratiques enseignantes du XVII^e siècle et celles d'aujourd'hui, d'autres exemples encore. Ceux-ci suffisent sans doute pour montrer combien les catégories par lesquelles nous pensons aujourd'hui l'enseignement diffèrent de celles d'autrefois. D'où un premier point de rencontre entre l'histoire des disciplines scolaires et leur didactique : celui du travail à opérer sur les concepts par lesquels on rend compte des pratiques enseignantes. Il ne s'agit pas, bien entendu, de prétendre imposer l'un des deux domaines de recherche les concepts de l'un dans l'autre, mais de constater qu'il y a là un terrain commun de préoccupations. C'est par souci de rigueur au plus près ce en quoi consistait effectivement la fréquentation du passé dans les collèges du XVII^e siècle que les sources étudiées (plans d'études, productions de régents et abrégés d'histoire) ont été abordées en suspendant toute référence à nos catégories contemporaines de programme, de cours et de manuel. Réciproquement, c'est pour rendre compte de ces pratiques

2. Compayré, G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris : Hachette, 1879, 2 vol. in-8°.

3. Durkheim, E., *L'Évolution pédagogique en France*, 2^e ed., Paris : PUF, 1969, 403 p.

4. Cf. Chervel, A., L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation* n° 38, mai 1988, p. 59-119, repris in Chervel, A., *La Culture scolaire*, Paris : Belin, 1998, p. 9-56. Les références utilisées ici renvoient à ce dernier ouvrage.

5. Sur le passage de la classe au cours, voir Compère, M.-M. et Savoie, P., Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles, in Compère, M.-M. dir., *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : INRP/Economica, 1997, p. 267-312.

6. Bruter, A., *L'Histoire enseignée au Grand Siècle*, op. cit.

enseignantes du passé qu'on s'est efforcé de forger un instrument conceptuel capable d'en rendre compte : la notion de paradigme pédagogique.

LA NOTION DE PARADIGME PÉDAGOGIQUE

Comment en effet rendre compte de pratiques enseignantes à première vue si étrangères aux nôtres si on refuse l'explication en termes d'avance et de retard sur une échelle unique, celle d'un « progrès » ou d'une « évolution » devant fatalement mener à l'enseignement actuel ? On a fait l'hypothèse que ces pratiques à première vue aberrantes en fonction des présupposés conceptuels qui sont les nôtres reprendraient sens si on les replaçait dans le cadre culturel qui était le leur. C'est pour reconstituer ce cadre qu'on a recouru à un modèle fourni par l'histoire des sciences, en empruntant le concept de « paradigme scientifique » à l'ouvrage bien connu de T. Kuhn *La Structure des révolutions scientifiques*⁷.

Sa problématique a en effet des points communs avec celle de l'histoire des disciplines scolaires dans la mesure où elle pose, elle aussi, le problème des concepts – scientifiques, cette fois – par lesquels on rend compte de pratiques du passé. T. Kuhn fait en effet partie des historiens qui cherchent à montrer « ce que c'était que de penser scientifiquement à une époque où les canons de la pensée scientifique étaient très différents de ceux qui sont courants aujourd'hui »⁸ : il abandonne le point de vue téléologique en histoire des sciences, ce qui le conduit à remplacer la vision du progrès des sciences comme accumulation de découvertes par celle de « révolutions » scientifiques successives. C'est pour décrire le mécanisme de ces révolutions scientifiques qu'il a élaboré les notions corollaires de « paradigme scientifique » et de « science normale », un paradigme scientifique étant « une performance scientifique qui fournit à un groupe un modèle d'activité scientifique à suivre », tandis que l'expression « science normale » désigne « l'activité scientifique menée dans le cadre d'un paradigme déterminé », conformément à la *norme* scientifique qu'il définit. Une révolution scientifique inter-

vient dans un moment de crise où le paradigme accepté jusque-là est remis en question, ce qui empêche la recherche *normale* de se poursuivre ; elle consiste en une lutte opposant plusieurs paradigmes concurrents et se termine avec l'adoption d'un nouveau paradigme, entraînant le développement d'un nouveau type d'activité scientifique « normale », menée dans un nouveau cadre.

Il est apparu qu'il pouvait être fructueux de transférer ce réseau conceptuel au domaine de l'enseignement puisqu'il permet de référer les pratiques passées, pédagogiques aussi bien que scientifiques, au cadre culturel, épistémologique notamment, qui était le leur et non plus au nôtre : la notion de « révolution scientifique », définie comme crise lors de laquelle un paradigme scientifique précédemment reconnu se trouve disqualifié, permet en effet de reconnaître qu'un savoir peut avoir été considéré comme scientifique en son temps, même s'il est irrémédiablement périmé de nos jours. On peut de même faire l'hypothèse que des « révolutions pédagogiques » ont disqualifié un certain nombre de conceptions du savoir et de l'apprentissage : on pourrait décrire en ces termes la lutte des humanistes contre la scolastique médiévale au XVI^e siècle, ou la réorganisation de l'enseignement secondaire à la fin du XIX^e siècle. Celle-ci a en effet vu la victoire des enseignements disciplinaires, dispensés par des spécialistes et légitimés par leur lien affiché avec la recherche scientifique, sur l'enseignement à finalité rhétorique et morale de l'époque précédente – ce qui expliquerait que la façon d'enseigner l'histoire avant cette époque ne nous soit plus spontanément compréhensible, même quand ses contenus semblent identiques aux nôtres. Et on pourrait aussi, pour finir, se demander dans quelle mesure nous vivons aujourd'hui une « révolution » de ce genre...

Quant à la notion de « paradigme pédagogique », elle désigne le modèle, l'idéal pédagogique (car aucune réalisation scolaire concrète n'est jamais totalement conforme à l'idéal) en fonction duquel s'orientent enseignants et familles. Ce modèle s'est incarné, au XVII^e siècle, dans la pédagogie jésuite, considérée à l'époque comme la plus achevée du temps, et se caractérise par un certain nombre de traits qui le différencient nettement de l'enseignement actuel : encyclopédique, puisqu'il

7. Kuhn, T.S., *La Structure des révolutions scientifiques*, trad. française de la 2^e éd. anglaise (1970), Paris : Flammarion, 1983, (coll. « Champs »), 284 p.

8. *Ibid.*, p. 8.

aborde tous les champs du savoir, ce modèle n'est pourtant pas disciplinaire, puisqu'il n'y a dans chaque classe qu'un enseignant unique, censé disposer de connaissances de toutes natures dont il se sert pour expliquer les auteurs anciens. Par ailleurs, les objectifs de ce modèle éducatif ne sont pas essentiellement cognitifs : il vise certes, entre autres, à faire acquérir des connaissances, mais sa finalité ultime est tout à la fois d'ordre rhétorique (faire acquérir une compétence oratoire) et religieux (former un bon chrétien).

Son succès atteste qu'il incarne une *norme* assez largement reconnue (car certains groupes sociaux étaient réfractaires à ce genre d'éducation, par exemple les milieux marchands des ports de commerce⁹). C'est cette norme sous-jacente au modèle qu'on entreprit d'étudier pour en reconstituer la logique, ce qui a lancé la recherche dans trois directions :

– vers les finalités éducatives du modèle, c'est-à-dire vers ses fonctions sociales. Ces finalités sont des finalités avant tout rhétoriques, répondant aux besoins d'une société dans laquelle l'action est surtout action sur d'autres hommes : elle passe par l'intermédiaire du langage. Correspondant aux besoins des élites, politiques aussi bien que militaires ou religieuses, la maîtrise oratoire est recherchée par ceux qui aspirent à s'élever dans la hiérarchie sociale : le XVI^e siècle est l'époque où on peut obtenir une place de secrétaire du prince en faisant des vers latins...

– vers le régime de vérité de l'époque, c'est-à-dire vers son épistémologie implicite : on y retrouve la valeur éminente accordée au langage, la connaissance s'acquérant à travers les mots. Ce primat donné au langage se combine avec une conception régressive du devenir, qui pose la perfection à l'origine : la connaissance vient de Dieu, créateur du monde et auteur de la Révélation (on comprend ainsi qu'il n'y ait pas de contradiction entre les finalités religieuses de l'enseignement et ses finalités purement cognitives). De ces deux présupposés résulte la valeur de l'écrit, du texte, qui a permis de conserver la parole révélée sans altération au cours des siècles. Accéder à la connaissance est donc conçu comme lecture des textes ou du monde (lequel est

vu comme un texte) ; enseigner, c'est apprendre à lire, d'où le nom donné à la prestation du maître : la *praelectio*, la « prélecture » ;

– vers ce qu'on pourrait appeler la technologie intellectuelle propre au modèle : c'est-à-dire vers ses méthodes d'étude et de pensée aussi bien que vers leur substrat matériel, les deux étant évidemment en interrelation. La méthode d'étude des textes est la méthode philologique : son instrument est l'analyse de la langue dans laquelle ils sont écrits, ce qui lui donne le moyen de les dater puisque la grande conquête de l'humanisme a été la découverte de l'historicité du langage¹⁰. La méthode philologique est donc historique dans son principe, mais ses datations restent tout à fait approximatives, car la langue ne donne pas une échelle temporelle très précise, et surtout il s'agit d'une datation relative : il n'y a pas encore d'échelle unique du temps permettant de situer les textes venant de différentes cultures (et les événements qu'ils rapportent) les uns par rapport aux autres. L'intérêt de la notion de paradigme pédagogique est ainsi de tenir ensemble les éléments d'ordres divers à mobiliser pour rendre compte de pratiques enseignantes que nous ne comprenons plus. Certains sont d'ordre social, d'autres sont d'ordre épistémologique, d'autres encore d'ordre méthodologique. C'est leur combinaison qui produit la norme (laquelle ne se forme pas arbitrairement, mais résulte d'un certain nombre de contraintes incontournables) à laquelle le modèle apporte une réponse « en acte », ce qui la rend plus facile à reproduire et assure la pérennité de la tradition pédagogique qu'il fonde. La compréhension de cette norme nécessite du coup une reconstitution de la manière dont elle s'est formée, d'autant plus qu'elle est constituée d'éléments antérieurs à l'époque où va régner le modèle : la sacralisation du texte et la méthode philologique appartiennent à la période de la culture manuscrite, dont elles prolongent l'épistémologie et la méthodologie en plein XVII^e siècle, alors que l'imprimé a déjà supplanté le manuscrit, et que la révolution scientifique bat son plein...

Une dernière remarque, enfin : cette reconstitution est bien sûr de nature idéal-typique, au sens webérien du terme¹¹. Le paradigme pédagogique n'est donc qu'une

9. Dainville, F. de. Villes de commerce et humanisme, in Dainville, F. de, *L'Éducation des Jésuites*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1978 (réimp. 1991), p. 25-42.

10. Kelley, D.R., *Foundations of Modern Historical Scholarship*, New York/London : Columbia University Press, 1970, 321 p.

11. Weber, M., *Essais sur la théorie de la science*, trad. de l'allemand et introduits par Julien Freund, rééd., Paris : Presses Pocket, 1992, p. 17-172.

construction intellectuelle à confronter avec les phénomènes constatés dans la réalité, pour voir si elle contribue à les éclairer. C'est à cette condition qu'on peut envisager d'en faire l'application à d'autres types d'enseignement que celui duquel elle a été abstraite, en particulier à celui d'aujourd'hui.

QUEL PARADIGME AUJOURD'HUI ?

Bien entendu, la notion de paradigme pédagogique n'est pas transposable telle quelle à l'enseignement actuel, lequel présente avec celui du XVIII^e siècle des différences évidentes. L'usage qu'on en proposera ici sera à peu près inverse de celui qui en a été fait dans la recherche décrite plus haut : alors qu'on cherchait le moyen de rendre compte de pratiques enseignantes qui ne rentraient pas dans le cadre disciplinaire, on se demandera maintenant dans quelle mesure le cadre disciplinaire est approprié pour décrire ce qui se passe réellement dans l'enseignement de l'histoire. Autre utilisation possible de la notion de paradigme pédagogique, on peut aussi se demander quelle place semble dévolue à l'enseignement historique du fait des transformations qui affectent les structures éducatives d'aujourd'hui. Elle suggère, au total, un élargissement du regard : une contextualisation des conditions d'existence de la discipline.

Tout d'abord, le cadre disciplinaire ne limite-t-il pas la perception de ce qui se passe dans une classe d'histoire ? Les enseignants du secondaire, spécialisés dans un domaine disciplinaire (qui peut comporter de fait plusieurs disciplines au sens étroit du terme, comme par exemple histoire, géographie, éducation civique), n'ont de l'enseignement dont ils sont acteurs qu'une vue partielle alors que les élèves font simultanément des apprentissages divers, dont les effets ne peuvent qu'interagir (les enseignants du primaire, étant « polyvalents », sont davantage amenés à établir des liens entre les différents aspects de leur enseignement). La notion de paradigme pédagogique amène ainsi à poser la question de la « solidarité didactique »¹² entre disci-

plines, ce qui ouvre une première direction de recherche : sur l'articulation à penser entre l'histoire et les autres disciplines au sein d'un même niveau d'enseignement. Cette question a été peu abordée en didactique de l'histoire et, si elle l'a été, ce n'a pas été à l'initiative des historiens : les seules contributions à la question sont dues à des enseignants de français¹³. Il est vrai qu'elle réclame plus qu'un discours de légitimation : il y faut la connaissance de l'acculturation¹⁴ effectivement réalisée dans les classes d'histoire, dont l'étude ne fait que commencer¹⁵. Autre question, qui croise en quelque sorte la précédente : parle-t-on bien de la même chose quand on parle de « l'histoire » quel que soit le degré d'enseignement considéré, de l'école élémentaire à l'Université ? La didactique de l'histoire a jusqu'à présent répondu à ces questions par le choix de ses terrains : de préférence le secondaire, un peu moins le primaire, encore moins la maternelle ou l'enseignement supérieur. Il serait bon que sa réponse soit explicite, et argumentée : cette réponse met en jeu le régime épistémologique de l'histoire, et par conséquent la validité scientifique de son enseignement. On est certes passé, dans le long terme, d'une situation où le savoir historique, comme les autres, était un donné (par Dieu) à une situation où le savoir est construit : ce qui permet de comprendre pourquoi le professeur peut désormais faire un cours, c'est-à-dire reconstruire le savoir qu'il expose au lieu de se borner à faire la « prélecture » d'un texte déjà écrit ; ce qui permet aussi de comprendre pourquoi on peut désormais se « centrer sur l'enfant », censé construire lui-même son savoir. D'où l'idée parfois émise qu'il faut « placer l'élève en situation d'historien », lui faire faire de la recherche historique. C'est se faire illusion, et la répandre, sur l'énorme travail de conservation des documents et d'accumulation des connaissances qui nous a précédés et sur la sophistication des procédures actuelles de la recherche. Plutôt que de maintenir les élèves dans la même illusion de transparence que celle du récit historique où les « faits » semblaient se dérouler d'eux-mêmes sous leurs yeux, ou de limiter l'enseignement historique à ce qu'ils peuvent étudier par eux-mêmes, c'est-à-dire

12. Chervel, A., *art. cit.*, p. 47-49.

13. *Pratiques* n° 69, mars 1991.

14. Ce terme est emprunté à A. Chervel, *La Culture scolaire, op. cit.*, *passim*.

15. Comme exemple, voir Lautier, N., *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1997, 240 p.

au passé le plus récent, accentuant le rétrécissement temporel qui est celui de notre société, ne vaudrait-il pas mieux réfléchir aux progressions possibles dans l'apaisement de quelques réflexes historiens ? Cette fois, la notion de paradigme pédagogique invite à élargir la réflexion au-delà de la sphère purement enseignante, vers les pratiques du chercheur aussi bien que vers les réflexions du psychologue cognitiviste.

Autre élargissement possible, celui de l'investigation sur les raisons du discrédit du cours d'histoire traditionnel : la notion de paradigme pédagogique suggère de l'articuler sur une interrogation plus générale sur le devenir de la forme scolaire d'éducation, mais aussi sur les phénomènes de « déscolarisation » et « rescolarisation » des diverses matières dont le passé offre maints exemples¹⁶, ainsi que sur le problème du « renforcement » réciproque – ou non – entre l'histoire enseignée et les attentes des adultes¹⁷.

Le problème est d'autant plus aigu que conserver un contact avec le passé est toujours un problème au moment où changent les supports d'information : c'est le passage du rouleau au codex, et du papyrus au parchemin qui a fait disparaître des pans entiers de la littérature antique au moins autant que les invasions barbares. Les banques de données, les câbles et les réseaux aussi contribuent au changement du cadre dans lequel nous pouvons penser l'enseignement de l'histoire. Quel statut pour le cours, pour le manuel, dans un monde où l'information, au lieu d'être rare et figée par l'écrit, est surabondante et volatile ? Devant le nouveau type d'enseignement qui se cherche, la didactique de l'histoire a décidément bien des tâches à remplir.

Annie BRUTER
Maître de conférences
Service d'histoire de l'éducation, INRP, Paris

16. Chervel, A., *art. cit.*, p. 46.

17. Cf. Riemenschneider, R., La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective, in Moniot, H. dir., *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne : Peter Lang, 1984, p. 127-140.