

 Open access • Journal Article • DOI:10.3406/RFP.2004.3120

La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves — [Source link](#)

Didier Cariou

Published on: 01 Jan 2004 - [Revue Francaise De Psychanalyse](#) (Centre pour la communication scientifique directe)

Related papers:

- [La didactique de l'histoire](#)
- [À la rencontre de l'histoire](#)

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/la-conceptualisation-en-histoire-au-lycee-une-approche-par-3oszrwnr61>



HAL
open science

La conceptualisation en histoire au lycée

Didier Cariou

► **To cite this version:**

Didier Cariou. La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions, 2004, pp.57-67. hal-00620709

HAL Id: hal-00620709

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00620709>

Submitted on 3 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Didier CARIOU

Laboratoire Savoirs et socialisation, Université de Picardie Jules-Verne (Amiens)

LA CONCEPTUALISATION EN HISTOIRE AU LYCEE : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves

RESUME : Cet article reprend quelques résultats de mon travail de thèse sur les raisonnements par analogie dans les écrits des élèves d'une classe de Seconde en histoire. Les théories de l'apprentissage de Vygotski et des représentations sociales de Moscovici éclairent les transformations du savoir opérées par les élèves quand ils rapprochent, par ces analogies, le savoir historique et leur pensée sociale, les concepts scientifiques et les concepts quotidiens. Il s'avère que les élèves généralisent et s'approprient ainsi le concept historique non par l'abstraction mais par l'indexation du concept à des situations et à des personnages concrets, selon un modèle de *généralisation par individualisation*.

MOTS-CLE : Didactique de l'histoire, Raisonnement naturel, Représentations sociales, Conceptualisation, Apprentissage.

Toute didactique s'intéresse à la nature des concepts de la discipline enseignée en classe et à leur mode d'appropriation par les élèves. Une étude de l'ensemble des écrits produits en classe d'histoire par des élèves de Seconde, aussi bien lors des séances en classe que des évaluations, signale l'une des voies possibles de la conceptualisation en histoire¹. Le modèle de « *la double germination des concepts scientifiques et des concepts quotidiens* » de Vygotski offre à cet égard un modèle d'analyse particulièrement efficace de ce qui se passe quand les élèves écrivent longuement pour s'approprier le savoir. On sait en effet que l'apprentissage ne peut se réduire à la transmission directe aux élèves des concepts de la discipline mais que l'appropriation d'un concept implique sa compréhension progressive « *à partir d'une représentation confuse, son emploi par l'enfant lui-même et, en bout de chaîne seulement, son assimilation effective* » (Vygotski 1934, p. 280). C'est ce cheminement complexe qui mène de la première rencontre avec un concept historique jusqu'à son assimilation par les élèves que je me propose d'étudier ici.

Le questionnement sur l'apprentissage des concepts historiques renvoie plus largement à la fonction du langage écrit dans la construction du savoir en histoire. A cet effet, je me réfère aux modèles d'analyse des écrits d'élèves élaborés notamment par l'équipe ESCOL (Bautier & Rochex 1998) et par la didactique du français (Bucheton & Chabanne 2002) afin de les adapter à la didactique de l'histoire. Il s'agit de mettre en lumière les activités cognitives présidant à la rédaction des écrits d'élèves en classe d'histoire, et connues par l'épistémologie et la didactique de l'histoire (Moniot 1993, Lautier 1997), pour dévoiler leur logique d'apprentissage.

Toutefois, en didactique de l'histoire, la question des concepts est rendue complexe par le statut du général et du particulier dans cette discipline. Je me propose de montrer dans cet

article que la conceptualisation en histoire ne conduit pas vers une généralité de plus en plus abstraite mais procède paradoxalement d'une individualisation et d'un ancrage croissants dans le concret de la situation historique étudiée. Il convient donc d'éclairer ce paradoxe inhérent à l'histoire et de préciser au préalable ce que l'on appelle un concept en histoire par une référence nécessaire à l'épistémologie de l'histoire, avant d'analyser quelques écrits significatifs d'élèves.

Raisonnement historique et raisonnement naturel

Il peut sembler contradictoire d'évoquer les concepts en histoire, discipline éloignée de toute forme de généralité invariante car, science du changement, elle étudie des faits singuliers qui ne se répètent jamais. Mais on ne saurait éviter de catégoriser un fait historique pour savoir de quoi l'on parle, ni de le rattacher à une problématique pour penser le passé.

Cette contradiction se trouve en partie résolue si l'on considère que, tout comme la sociologie, l'histoire relève du raisonnement naturel et que les démarches historiennes de la compréhension, de l'explication et de la conceptualisation sont spécifiques (Passeron 1991). Ainsi, le mode de compréhension des hommes du passé est analogue à celui que nous appliquons dans le présent aux actes de la vie en société, quand nous cherchons à savoir ce qu'autrui a « derrière la tête » pour comprendre ses dires et ses actes : « *L'historien raisonne par analogie avec le présent et transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience quotidienne de tout un chacun* » (Prost 1996, p. 159). En d'autres termes, l'historien rapproche le fait historique à connaître d'un élément de sa pensée sociale, construite par son expérience personnelle et sociale, à l'occasion d'un raisonnement pratique du type : « Cela me rappelle... ». Il applique à la compréhension des hommes du passé sa propre *théorie de l'esprit* (Bruner 1996, p. 218-219) construite par l'observation des hommes et de la société qui l'entourent et qui lui permet d'expliquer pourquoi, selon lui, dans telle situation du présent ou du passé, les hommes agissent généralement de telle manière. Ainsi Marc Bloch (1949) a montré à quel point son expérience des tranchées de la Première Guerre mondiale lui avait permis de comprendre les hommes du Moyen Age marqués eux aussi par la guerre.

Mais, ce qui différencie le raisonnement historique du raisonnement naturel, c'est sa mise à distance et son contrôle par des opérations d'historisation qui renvoient à la méthode scientifique de l'historien. Il s'agit de la critique des sources, du contrôle du raisonnement analogique, de la périodisation et de la construction d'entités historiques (Lautier 2001). C'est pourquoi le raisonnement historique est un *mixte* de pensée sociale - par les rapprochements opérés pour comprendre une situation du passé à la lumière d'une situation analogue du passé ou du présent - et de pensée scientifique - au sens où l'histoire est une science par sa méthode et par son mode de production de savoirs validés par la communauté des historiens.

On comprend alors mieux la spécificité des concepts en histoire car, à la différence des sciences de la nature hypothético-déductives qui expliquent le monde par des lois générales, l'histoire ne construit pas des généralités universelles et invariantes. L'historien mobilise plutôt la compétence du raisonnement naturel consistant à comparer sans cesse et à établir des typologies empiriques sur la base de raisonnements analogiques. Il dégage par généralisations successives les propriétés communes à plusieurs objets singuliers que l'on ne saurait penser indépendamment les uns des autres. Ces propriétés définissent un concept pour catégoriser et penser ces faits singuliers (Prost 1996, p. 129-130). Ainsi, les historiens ont-ils longtemps pensé la Révolution française en référence à la Révolution russe, et inversement. Cependant, les historiens ne cherchent pas tant à construire le concept de « révolution » qu'à penser l'une ou l'autre de ces deux révolutions dans sa spécificité.

En conséquence, le concept historique est une généralité incomplète, empirique et fortement contextualisée car il s'applique uniquement aux faits comparés et à la typologie qui a conduit à son élaboration (Passeron 2002). Pour reprendre les termes de Passeron, le concept

historique reste une « description résumée », une énumération de traits communs à diverses situations historiques, telles les règnes de Louis XIII, Louis XIV, Louis XV et Louis XVI pour caractériser la Monarchie absolue. Il est un « semi-nom propre » indexé aux singularités et aux personnages les plus typiques dans lesquels il s'incarne, tels Louis XIV et Louis XV. Il est enfin « élastique » et sans valeur universelle car, à la différence des concepts des sciences de la nature, un exemple contraire n'invalide pas le concept historique, il en réduit simplement le domaine de validité. Ainsi, chaque historien considère que le concept de Monarchie absolue caractérise une période historique plus ou moins vaste : l'un peut s'en tenir au seul règne de Louis XIV et l'autre peut étendre plus largement la période concernée en décidant par exemple que la monarchie du XVIII^e siècle, influencée par la pensée politique des philosophes des Lumières, appartient toujours à ce type de régime politique.

Un modèle didactique de l'appropriation du savoir en histoire

La nature du raisonnement historique, entre le raisonnement naturel de la pensée sociale et le raisonnement plus scientifique de la pensée historique contrôlée, permet de penser par dérivation la continuité entre le raisonnement des élèves en histoire et le raisonnement des historiens (Lautier 2001, 2003). Sans considérer les élèves comme des petits historiens, on peut rappeler que l'histoire des historiens et l'histoire enseignée en classe ont en commun d'être construites à partir de la pensée et de la mémoire sociales de chacun (Moniot 2001). Elles doivent en même temps les bousculer, les critiquer, les recycler et les contrôler pour produire du savoir scientifique.

Ainsi, le « modèle intermédiaire de la compréhension de l'histoire » défini par Nicole Lautier (1997, p. 213-222) montre que, à l'instar des historiens mais à leur niveau, les élèves procèdent d'abord par rapprochements et typologies pour comprendre les concepts de la discipline en leur donnant un sens concret. Ils mobilisent à cet effet leurs « représentations sociales », ce mode de connaissance du sens commun socialement élaboré et partagé relevant de leur pensée sociale et résultant de l'intériorisation par chaque individu d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée (Moscovici 1976). Les représentations sociales régissent notre relation aux autres et au monde, elles opèrent la médiation entre l'individuel et le collectif et participent de la construction sociale de la réalité. Elles fournissent aux membres d'un groupe social un cadre théorique du sens commun sur le monde, un système de catégorisation leur permettant de se représenter un objet pas encore connu pour l'intégrer dans leur univers habituel de pensée. En tant que processus cognitifs, elles contribuent à la transformation du savoir scientifique des spécialistes en un savoir de sens commun accessible aux profanes, aux « savants amateurs » - et donc pour nous, aux élèves *historiens amateurs* - à des fins d'appropriation du savoir scientifique (Moscovici & Hewstone 1984). Le savoir scientifique est transformé et assimilé par le rapprochement entre ce savoir et des éléments de leur pensée sociale permettant le passage d'une modalité de connaissance à une autre : du complexe au simplifié, de l'abstrait au concret, du mot à la chose, du concept à l'affect, du langage scientifique au langage naturel, etc. Cette transformation emplit le savoir de sens concret.

La théorie des représentations sociales est utile pour décrire les processus cognitifs à l'œuvre dans les écrits des élèves et qui se manifestent par des indices textuels aisément identifiables. Ces derniers renvoient aux « processus d'objectivation » des représentations sociales qui - selon une définition inverse de l'acception commune de ce terme - permettent de *se représenter* les concepts en rendant concret l'abstrait (Moscovici 1976, p. 107-126). L'objectivation est notamment caractérisée par la « personnification » qui associe un concept à un individu symbolique pour lui donner corps et existence concrète (Louis XIV pour la monarchie absolue) et par la « figuration » qui substitue une image ou une métaphore à un

concept (le Roi soleil pour le monarque absolu). La théorie des représentations sociales nous apprend que ces deux opérations signalent une transformation du savoir scientifique en un savoir profane et donc l'attribution par l'élève *historien amateur* d'un sens concret et quotidien au concept historique à connaître.

En même temps, ce savoir scientifique ainsi approprié et socialisé comme partie intégrante du savoir de sens commun de nos *historiens amateurs*, imprègne ce dernier de rationalité. Il contribue à opérer le contrôle de la pensée sociale et du raisonnement naturel pour conduire les élèves vers un raisonnement historien plus recevable. Il transforme progressivement la formulation naïve et approximative des concepts en une formulation valide, par les opérations de distanciation et d'historisation déjà évoquées. De même que le raisonnement de l'historien est un mixte de pensée sociale et de pensée scientifique, de même l'apprentissage de l'histoire par les élèves suppose la mobilisation du raisonnement naturel puis sa mise à distance par cette seconde transformation pour tendre vers un raisonnement contrôlé (Lautier 2001).

Bien plus, ce qui a été indiqué sur la fonction des représentations sociales comme mode d'appropriation du savoir scientifique est cohérent avec la théorie de Vygotski sur la dialectique des « concepts scientifiques » (auxquels j'assimile ici les concepts historiques construits par les historiens) et des « concepts quotidiens » (Vygotski 1934, p. 291-297 et p. 368-404). Certes, les didacticiens des sciences sont réticents à mobiliser en l'état cette théorie (Joshua 1998) qui semble en revanche particulièrement pertinente en didactique de l'histoire. Rappelons que Vygotski distingue le concept quotidien de l'expérience personnelle, concrète et pratique de l'enfant et le concept scientifique, formé dans son expérience scolaire, qui ne renvoie pas à un objet concret mais à une formulation scientifique. Le concept quotidien se caractérise par « *une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire* », tandis que le concept scientifique peu concret est mobilisé consciemment et volontairement (Vygotski 1934, p. 275). Ces deux types de concepts se réfèrent à deux modes de pensée distincts mais en étroite interaction, la pensée sociale d'une part et la pensée scientifique d'autre part. Ils se développent selon deux voies inverses qui ne supposent pas l'éviction de l'un par l'autre mais leur transformation réciproque à des fins d'apprentissage : « *Le concept spontané de l'enfant se développe de bas en haut, des propriétés plus élémentaires et inférieures aux propriétés supérieures, alors que les concepts scientifiques se développent de haut en bas, des propriétés plus complexes et supérieures aux propriétés plus élémentaires et inférieures (...). Les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques* » (Vygotski 1934, p. 371-372). Ce passage célèbre n'est pas sans faire écho aux propos de Moscovici sur la socialisation du savoir scientifique par les savants amateurs concomitante de la rationalisation du sens commun par l'apprentissage du savoir scientifique.

Toutefois, pour appréhender la place de la pensée sociale et l'importance de son contrôle dans les processus d'apprentissage des élèves, on ne saurait mobiliser ensemble la théorie de Vygotski et celle de Moscovici sans oublier qu'elles relèvent d'épistémologies fort éloignées. La démarche éclectique présentée ici ne vise pas la synthèse de ces théories pour les faire entrer de force dans un cadre interprétatif unique, mais les considère comme des éclairages pointés sur notre objet selon des angles différents pour atteindre une connaissance plus complète de la conceptualisation par les élèves en histoire.

Raisonnement par analogie et construction du savoir en histoire

L'objet de cet article est d'ébaucher un modèle de la conceptualisation et de la construction du savoir en histoire par les élèves ainsi formulé en des termes analytiques : *les élèves conceptualisent et s'approprient le savoir historique en transformant le savoir scientifique des historiens en un savoir passé au filtre de leur pensée sociale représentative qui*

l'interprète et lui donne du sens, avant d'être mis à distance par une série d'opérations d'historisation en vue d'une formalisation scolairement recevable de ce savoir.

Parmi les procédures d'historisation définies plus haut, je m'attache à celle du contrôle du raisonnement par analogie qui me semble efficace pour aider les élèves dans la conceptualisation en histoire. Alors que la comparaison constate des ressemblances ou des différences entre deux objets (A est *semblable* à B ou A est *différent* de B), le raisonnement par analogie établit la ressemblance entre deux rapports qui relient entre eux quatre objets différents (A est à B *ce que* C est à D) (Ricoeur 1975). Le raisonnement par analogie laisse à voir les modalités des rapprochements et des transformations opérés par les élèves entre le savoir scientifique et leur savoir scolaire, personnel et social. C'est pourquoi j'ai distingué un premier couple d'analogies : les *analogies sauvages* rapprochent un savoir historique de la pensée sociale présente des élèves, les *analogies savantes* rapprochent un fait historique d'un autre fait du passé ou d'un élément de la pensée sociale contrôlé par les élèves. Cette distinction nullement péjorative entre « savant » et « sauvage » renvoie aux analyses de Lévi-Strauss sur la pensée sauvage (1962) où il a montré que l'homme occidental mobilisait conjointement ces deux modes de pensée en fonction du contexte dans lequel sa pensée s'exerce.

Le raisonnement par analogie signale une activité cognitive complexe quand le second rapport déjà connu de l'analogie (C / D) permet de comprendre le premier rapport (A / B) par l'inférence de leur relation commune à un principe identique. C'est pourquoi j'ai distingué un second couple de raisonnements par analogie recouvrant le couple des analogies sauvages et savantes. Si, d'une part, le principe à l'origine de l'analogie est une généralité, alors le raisonnement par *analogie conceptuelle* conduit à la conceptualisation à partir de la comparaison de plusieurs faits du passé et / ou du présent pour dégager des propriétés communes renvoyant à cette généralité. Ainsi peut-on écrire que Dieu était à l'empereur romain du IV^e siècle ce qu'il était également au monarque absolu de droit divin du XVII^e siècle : il légitimait dans les deux cas un pouvoir d'essence religieuse. S'il s'agit d'autre part d'un principe explicatif, alors le raisonnement par *analogie explicative* applique une relation de causalité entre deux faits déjà connus à d'autres faits pas encore connus. Ainsi, quand on sait que l'apparition d'impôts nouveaux avait provoqué de nombreuses révoltes au XVII^e siècle, on peut inférer un lien de causalité entre une fiscalité trop pesante et l'impopularité de Louis XIV à la fin de son règne.

Le raisonnement par analogie, provoqué par les consignes de travail proposées aux élèves, constitue donc une micro-séquence expérimentale aisément identifiable dans les écrits des élèves par certains indices textuels tels que les conjonctions (*c'est comme, de même que, tandis que...*) qui marquent l'opposition à l'origine de l'analogie, et les verbes (*c'est* pour la conceptualisation) ou les connecteurs (*d'où, donc* pour l'explication) qui signalent l'inférence et la conclusion du raisonnement.

Enfin, il est possible d'étudier l'évolution de chaque raisonnement par analogie tout au long d'une séquence, de la construction du cours par les élèves à l'évaluation finale, pour envisager les chemins empruntés par les élèves dans la construction progressive du savoir en histoire. L'hypothèse à la base de mon travail suppose que le raisonnement par analogie permet aux élèves d'opérer des rapprochements entre des éléments de leur pensée sociale et le savoir historique qui, à des fins d'appropriation du savoir, donnent du sens aux concepts historiques.

Méthodologie de recherche

Les données ont été produites durant l'année scolaire 2001-2002 par les élèves d'une classe de Seconde d'un lycée général et technologique classé en « Zone de prévention violence » et situé dans une proche banlieue défavorisée de Paris. La population de cette classe expérimentale était constituée de 31 élèves répartis en deux groupes distincts : 16 élèves suivant l'option SES (Sciences économiques et sociales) et dont la moitié fut orientée en Première

scientifique à la fin de l'année scolaire, 15 élèves suivant l'option SMS (Sciences médico-sociales) qui mène à un baccalauréat technologique et à des professions socialement peu valorisées et qui, dans le contexte local, regroupe des élèves n'ayant pas été jugées capables de suivre une filière d'enseignement général. Ces deux groupes se situaient donc aux deux pôles de la réussite scolaire d'un lycée.

Le matériau de cette recherche est constitué de 278 raisonnements par analogie recueillis dans l'ensemble des écrits des élèves de cette classe à l'occasion des cinq premiers chapitres du programme d'histoire de Seconde : « La citoyenneté à Athènes », « Naissance et diffusion du christianisme », « La Méditerranée au XIIe siècle », « Humanisme et Renaissance », « La remise en cause de l'Ancien Régime ». Chacune des séquences s'est déroulée sur douze séances, évaluation comprise, soit un étalement sur trois semaines et un total de 60 heures pour l'ensemble de l'expérimentation. Par une pédagogie socio-constructiviste, les élèves ont travaillé constamment en groupes autonomes de deux à quatre élèves. Ils disposaient de documents classiques, photocopiés ou figurant dans leur manuel, accompagnés d'un ensemble de consignes relativement ouvertes qui leur offraient la possibilité de procéder à des raisonnements par analogie. Leurs écrits étaient périodiquement relevés et validés. Une mise en commun magistrale consistait, à la fin de chaque séquence, en un travail spécifique sur le raisonnement analogique à partir d'une recherche collective et réflexive de l'ensemble des notions, lieux et personnages de la séquence rédigée sous la forme d'un index disposé dans un tableau à double entrée pour favoriser des rapprochements.

Parallèlement, deux classes témoins ont été constituées. Elles présentaient un profil scolaire analogue à celui de la classe expérimentale. Les séquences de ces deux classes étaient organisées avec des documents, des consignes et des évaluations identiques, à l'exclusion du travail spécifique sur le raisonnement par analogie. Ces deux classes témoins ont surtout révélé, par défaut et en creux, que le raisonnement par analogie constituait une variable didactique fort utile pour amener les élèves à opérer des rapprochements porteurs de sens et à produire des écrits qui ne soient pas seulement des énumérations factuelles.

L'hypothèse à la base de ce travail porte sur les modalités de la conceptualisation en histoire, dont les indices nous sont fournis par les rapprochements à l'origine des raisonnements par analogie. On se demandera donc si la conceptualisation suppose le passage du registre sauvage au registre savant, du particulier au général, du concret à l'abstrait.

Des résultats quantitatifs

Des calculs statistiques ont été réalisés avec le test de Fischer à partir des 278 raisonnements par analogie de la classe expérimentale pour déterminer et caractériser des groupes d'élèves produisant en moyenne plutôt un certain type d'analogie. Ces calculs ont établi la pertinence de la seule variable des résultats scolaires (moyenne générale annuelle de l'élève inférieure ou supérieure à la moyenne de la classe) et considéré comme peu valides les variables du sexe, de l'option suivie et de l'origine sociale. Tous les élèves ont produit de manière égale des analogies sauvages (2,64 par élève dont les résultats sont inférieurs à la moyenne ; 3,07 par élèves dont les résultats sont supérieurs à la moyenne), ce qui conforte le modèle établi *a priori* supposant le passage nécessaire par la pensée sociale représentative de l'élève pour donner un sens concret aux concepts de la discipline. En revanche, les élèves en réussite scolaire – dans leur filière respective - se distinguent des autres par la production plus abondante d'analogies explicatives savantes (4,5 par élève en réussite en moyenne ; 2,2 en moyenne pour les autres élèves) supposant le contrôle des raisonnements par analogie.

En cohérence avec le « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire », ces résultats quantitatifs montrent que les élèves en réussite mobilisent les analogies sauvages au même titre que les autres élèves, mais qu'ils manient plus largement des analogies contrôlées conduisant à

une formalisation du savoir. L'apprentissage suppose le croisement permanent d'une pluralité de registres de savoirs relevant de la pensée sociale et de la pensée scientifique mieux formalisée : des processus cognitifs de la pensée sociale, des connaissances sociales sur le comportement des hommes des sociétés, une psychologie naïve et des jugements de valeurs, mais aussi des savoirs scolaires et des démarches disciplinaires (Lautier 1997, p. 220-222). Cette capacité à *jouer* des divers modes de pensée est appelée « polyphasie cognitive » par Moscovici (1976, p. 279-290).

Concepts quotidiens et concepts scientifiques

Passons à une analyse qualitative de quelques écrits d'élèves significatifs de l'ensemble du corpus étudié pour examiner et mettre à l'épreuve notre modèle d'appropriation du savoir. Le but est de comprendre les voies de la conceptualisation empruntées par les élèves de notre échantillon, à la lumière des théories de Vygotski et de Moscovici.

À l'occasion de la séquence de la classe de Seconde sur « La remise en cause de l'Ancien régime » et à partir d'un certain nombre de documents, les élèves ont été amenés à définir le concept de « séparation des pouvoirs ». Certains d'entre eux ont produit une analogie *inverse* que l'on peut résumer ainsi : l'exercice conjoint des trois pouvoirs par le seul roi était à la monarchie absolue française ce que la séparation des pouvoirs était à la monarchie constitutionnelle anglaise au XVIII^e siècle pour garantir la liberté politique. Dans son cours, Bintou - élève appartenant à la catégorie des élèves en réussite scolaire - a tout d'abord produit ce raisonnement par analogie explicative sauvage :

« Dans la monarchie absolue, tous les pouvoirs sont au roi, or dans le régime anglais tous les pouvoirs n'appartiennent pas au roi : le pouvoir législatif appartient au parlement, le pouvoir exécutif et judiciaire appartient au roi, mais il est contrôlé donc il ne peut pas faire ce qu'il veut ».

Dans cet écrit, le concept historique - ou scientifique au sens de Vygotski - n'est pas encore verbalisé, si ce n'est de manière imparfaite par la déclinaison de la typologie des pouvoirs. En revanche, le concept quotidien apparaît par le biais d'un jugement naïf qui relève également du processus de la figuration des représentations sociales selon Moscovici : si le roi ne possède pas tous les pouvoirs, alors il ne peut pas faire ce qu'il veut. Pour le moment, cette formulation n'est pas juste sur le plan historique car le roi d'Angleterre ne possédait que le pouvoir exécutif et il n'est pas vrai non plus que le monarque absolu pouvait faire tout ce qu'il voulait. Il n'est pas question pour autant d'invalider ce raisonnement dans la mesure où il enclenche chez l'élève un processus de conceptualisation fort intéressant illustrant le modèle d'apprentissage brossé plus haut à grands traits.

Dans la seconde partie de la séquence portant sur l'œuvre politique des philosophes de Lumières, Bintou a produit une seconde analogie mieux contrôlée :

« Et pour eux, une même personne ne doit pas posséder tous les pouvoirs, ils doivent être attribués à plusieurs personnes : c'est la séparation des pouvoirs qu'ils veulent. Le roi aurait le pouvoir exécutif et judiciaire (mais il serait contrôlé) et le parlement aurait le pouvoir législatif »

Dans cet écrit, le concept de « séparation des pouvoirs » est enfin nommé après avoir été défini correctement. Or, selon Vygotski, le langage est un principe de catégorisation du monde : « Le mot se rapporte toujours non à un seul objet singulier mais à tout un groupe ou à une classe d'objets. Chaque mot représente donc une généralisation cachée » (Vygotski 1934, p. 55). Je fais donc l'hypothèse que cette verbalisation signale le processus de généralisation attendu. De même, la figuration naïve de la première analogie a disparu et il n'en subsiste plus

que l'idée du contrôle du roi, par une expression entre parenthèses qui signale la mise à distance de cette question par l'élève. Ce passage illustre parfaitement le mode de développement des concepts selon Vygotski, puisque le concept quotidien a « germé vers le haut », du concret et du naïf vers une formulation mieux contrôlée et plus recevable scolairement (« *il serait contrôlé* »). D'autre part, le modalisateur initial de cette analogie (« *pour eux* ») dénote une autre mise à distance du propos qui est désormais attribué aux philosophes des Lumières. En revanche, le concept scientifique a « germé vers le bas » car un nouveau mode de figuration a chargé ses propriétés générales de sens concret : l'opposition entre la monarchie absolue et la séparation des pouvoirs est désormais redoublée d'une figuration par le dénombrement opposant « *une même personne* » à « *plusieurs personnes* ». Notons au passage que ce processus de figuration est caractéristique de la pensée sociale des élèves de cette classe et des deux classes témoins car il est apparu à de nombreuses reprises dans les écrits d'autres élèves. Ainsi, ce double mouvement de germination des concepts a-t-il vraisemblablement favorisé l'apparition d'une définition correcte du concept de « séparation des pouvoirs ».

On pourrait penser ce processus achevé dans la mesure où le concept quotidien et le concept scientifique se recouvrent plus ou moins : le concept quotidien a chargé le concept scientifique de contenu concret et l'a rendu accessible à l'élève tandis que le concept scientifique a introduit dans le concept quotidien la mise à distance et la formalisation nécessaires. Toutefois, l'analogie de Bintou a subi une troisième transformation à l'occasion de l'évaluation consécutive à cette séquence :

« Les Français ont suivi le modèle des Anglais et des Américains où, contrairement à la monarchie absolue de droit divin (où les pouvoirs étaient attribués au roi), les pouvoirs étaient attribués à plusieurs personnes (en Amérique), c'est la séparation des pouvoirs ».

De prime abord, cette analogie conceptuelle s'apparente à une régression. En effet, les pouvoirs ne sont plus nommés, la figuration par le dénombrement perdure et, surtout, le concept est désormais indexé à un contexte précis (« *en Amérique* ») et à des personnages collectifs (*les Français, les Anglais et les Américains*) sujets de verbes d'action qui introduisent explicitement le processus de la personnification associant, selon la théorie des représentations sociales, un concept à un personnage. Or, cet écrit n'invalide pas le modèle proposé, il en présente plutôt des prolongements essentiels pour la compréhension des processus de conceptualisation en histoire. Il signale que ce concept historique est acquis par les élèves grâce à la figuration par le dénombrement et au terme d'une opération de généralisation supposant non pas l'abstraction, mais l'ancrage croissant dans le concret d'une situation historique et l'indexation à des personnages. Rappelons à cet égard l'expression célèbre de Marc Bloch : « *Ce sont les hommes que l'histoire veut saisir. Qui n'y parvient pas ne sera jamais, au mieux, qu'un manœuvre de l'érudition. Le bon historien, lui, ressemble à l'ogre de la légende. Là où il flaire de la chair humaine, il sait que là est son gibier* » (Bloch 1949, p. 51).

Il est donc préférable de considérer que, contrairement à ce que la typologie des analogies le laissait supposer, la construction du savoir historique ne suit pas un parcours linéaire et téléologique de la pensée sociale vers la pensée scientifique, de l'analogie sauvage à l'analogie savante. Le texte de Bintou nous rappelle que le développement des concepts suit plutôt la logique *spiralatoire* de Bruner. D'autres écrits d'élèves précisent ce paradoxe.

La conceptualisation par l'ancrage dans une situation historique concrète

Les écrits de deux autres élèves appartenant cette fois au groupe des élèves en difficulté – dont les résultats scolaires sont inférieurs à la moyenne de la classe – montrent avec force la fonction cognitive de l'ancrage des concepts historiques dans le concret d'une situation du passé.

Une séquence antérieure sur « La naissance et la diffusion du christianisme » était organisée autour des raisons pour lesquelles les empereurs romains avaient officialisé la religion chrétienne au IV^e siècle, après l'avoir persécutée au III^e siècle. Il s'agissait de comprendre que, aux yeux des Romains, la religion romaine et le culte impérial ne protégeaient plus l'Empire des crises économiques sociales et militaires. En conséquence, les empereurs avaient toléré puis officialisé le christianisme afin de gagner le soutien politique des chrétiens en nombre croissant, puis de faire communier l'ensemble des citoyens de l'Empire dans un culte unique présentant en outre l'empereur comme l'image de Dieu sur terre (Carrié & Rousselle 1999).

Dans l'analogie de son cours, Rania n'est pas parvenue à produire l'explication attendue puisqu'elle a glissé vers la distinction entre religion monothéiste et religion polythéiste qui est juste mais ne répond absolument pas au problème traité. Cette distinction a surtout aidé Rania à caractériser l'opposition entre « *avant* » et « *à présent* » :

« On peut dire que le christianisme remplace le culte impérial au IV^e siècle quand il devient la religion officielle de l'Empire romain car ils sont toujours protégés, ce qui est différent à présent c'est qu'il n'y a qu'un seul Dieu. Les Romains sont devenus monothéistes alors qu'avant ils étaient polythéistes ».

En revanche, dans son évaluation, Rania a produit une analogie explicative sauvage qui résulte d'une intense transformation par la mobilisation de sa pensée sociale représentative. Cette analogie, certes naïve mais revenue dans les écrits de huit élèves, a contribué à remplir de sens concret le concept historique de « religion officielle » :

« Constantin remporta la victoire. Les Romains pensaient que c'était grâce à la croix qu'ils avaient gagné. Pour eux le christianisme était efficace. Tandis que les dieux des Romains n'étaient plus efficaces. Quand les Romains donnaient des offrandes (des bœufs, etc.) aux dieux, aux empereurs, eux ils ne donnaient rien en échange. Quand les Romains demandaient quelque chose, ils refusaient. De toute façon, ils ne servaient plus à grand chose (les dieux des Romains) car au III^e siècle, il y avait eu des crises économiques et sociales, et des menaces d'invasions barbares. Voilà pourquoi les Romains ont fait du christianisme la religion officielle de l'Empire Romain ».

Le concept historique n'est ni nommé, ni vraisemblablement approprié. En outre, l'analogie réside en un développement du concept quotidien par le processus de la figuration. Ce dernier attribue une signification concrète au concept scientifique par l'opposition entre une religion *efficace* qui donne la victoire à Constantin - d'après le texte célèbre d'Eusèbe de Césarée sur la vision de Constantin avant la bataille du Pont Milvius en 312 - et une religion inefficace et inutilement coûteuse en sacrifices. L'intérêt de cette analogie réside dans le processus de la personnification par l'évocation de l'empereur Constantin, des Romains et de leurs dieux, personnages singuliers ou collectifs dotés d'intentions et sujets de verbes d'action. Ce processus a permis à Rania de mobiliser sa propre théorie de l'humain pour se placer en imagination aux côtés des Romains et de les comprendre par la *réeffectuation* – au sens de Collingwood - de leur appréciation du contexte et des crises du III^e siècle afin de rendre compte de leur vision des choses et des dieux (« *ils ne servaient plus à rien* »), et de leurs intentions rendues par des modalisateurs (« *Les Romains pensaient que* », « *Pour eux* »). En outre, Rania a restitué ici la dimension contractuelle de la religion antique qui consistait, pour une cité, à changer de dieu tutélaire si les services rendus par ce dernier n'avaient qu'un faible rapport avec la valeur des sacrifices qui lui étaient accordés.

En d'autres termes, le concept de « religion officielle » a été compris par Rania grâce à la production d'un récit mettant en scène des personnages singuliers ou collectifs auxquels elle a prêté des intentions en fonction de leur appréciation du contexte, afin de produire une explication de leurs agissements (« *Voilà pourquoi les Romains ont fait...* »). A la lumière des

analyses de Ricoeur (1983), il apparaît que Rania a articulé les personnages, les faits, les concepts, l'explication et le déroulement chronologique par la mise en intrigue du récit historique qui réalise ainsi la « synthèse de l'hétérogène ». Celle-ci relève de la capacité universellement partagée à produire et à suivre une histoire pour rendre compte de son expérience ou de l'expérience des autres. Dans le récit, on expose les intentions des acteurs, et l'interprétation que l'on fait de leurs actions par la « compréhension narrative » en suivant les règles de construction du récit de fiction (Bruner 1991, 1996). L'évolution entre les deux analogies de Rania présentées ici, signale toute l'importance du récit pour entrer dans les démarches de pensée historique.

Toutefois, même si Rania a atteint une définition naïve du concept scientifique concerné, elle en est restée à un récit saturé de pensée représentative et donc peu recevable scolairement. Il nous faut envisager un dernier écrit d'élève pour comprendre la fonction cognitive du récit historique et de l'ancrage dans un contexte déterminé.

Lors de la séquence suivante sur « La Méditerranée au XIIe siècle » organisée autour des relations entre chrétiens et musulmans dans un contexte marqué par les croisades, Esther, une élève également en difficulté, a produit dans son cours puis dans son évaluation une analogie conceptuelle puis une analogie explicative sur la croisade et le djihad, renvoyant tous deux à cette époque au concept plus général de « guerre sainte » (Flori 2002):

« Djihad : c'est une guerre de religion entre les musulmans contre les chrétiens qui va consister à reprendre Jérusalem des mains des chrétiens. C'est une guerre vue par les Arabes. C'est la croisade vue par les Arabes » (cours)

« Donc le Pape Urbain II va organiser une croisade contre les musulmans car les chrétiens veulent prendre Jérusalem (ville sainte pour les chrétiens et les musulmans). Ensuite, quand les chrétiens auront Jérusalem, les musulmans voudront reprendre Jérusalem et il y aura le djihad (guerre sainte qui va consister aussi à reprendre les lieux saints en 1187) » (évaluation)

La première analogie présente une définition du djihad en référence à la croisade. Cependant, cette définition reste très générale (« une guerre de religion ») et il est difficile de savoir si cette élève s'est approprié le concept.

La seconde analogie révèle d'importants changements sur le plan textuel et cognitif. Il s'agit, là aussi, d'une analogie explicative ancrée dans le concret d'une situation historique singulière. Elle met en scène des personnages individuels et collectifs pour restituer leurs intentions (« prendre » et « reprendre Jérusalem »). Plus clairement encore que toutes les analogies déjà citées, elle est organisée selon une trame narrative puisque, à l'appel à la croisade d'Urbain II en 1095 qui conduisit à la prise de Jérusalem en 1099, répond la reconquête de la ville par Saladin en 1187 au nom du djihad. Il s'agit là d'une mobilisation très simplifiée du procédé historique de la *périodisation* qui consiste à découper une chronologie en périodes, chacune d'elles étant considérées comme un tout cohérent avec des caractéristiques propres (Prost 1996, p. 114-118). Ainsi le XIIe siècle peut être caractérisé par l'affrontement entre chrétiens et musulmans puisque la croisade et le djihad présentaient alors des caractères communs dans leur relation à la religion et à l'autre. C'est pourquoi cette analogie conduit finalement à une définition certes incomplète mais correcte de la croisade et du djihad et favorise surtout l'apparition du concept de « guerre sainte », qui caractérise ce siècle d'une manière plus appropriée que celui de « guerre de religions » lié au XVIe siècle français.

A une échelle modeste, ce bref passage illustre les « coupures épistémologiques » du récit historique qui le distinguent du récit de fiction selon Ricoeur (1983, p. 311-384). La première est la mise en évidence des temps de l'histoire et de la périodisation, rapidement rendue ici par l'évocation de l'appel d'Urbain II (en 1095) et de la date de 1187. Cette périodisation est

rapportée aux concepts mobilisés, en l'occurrence la « *guerre sainte* » qui s'applique effectivement à ce siècle. La seconde coupure tient aux entités collectives dotées d'intentions et sujets de verbes d'action, tout comme les personnages singuliers des récits de fiction. La troisième coupure tient à la procédure de l'explication historique qui restitue l'intention à l'origine de l'action humaine sur le cours des événements et qui, tout comme dans l'analogie précédente de Rania, est signalée ici par des verbes de volonté et d'action : « *les chrétiens veulent prendre Jérusalem* », « *les musulmans veulent reprendre Jérusalem* ».

Conclusion : la généralisation par l'individualisation

Ces différents exemples signalent finalement un processus parfois inabouti, mais unique et commun à l'ensemble des élèves de l'échantillon étudié. La généralisation progressive du concept quotidien marquée par l'apparition de termes plus scientifiques est concomitante des processus de figuration et de personnification qui ancrent le concept scientifique dans le concret des situations du passé et de personnages historiques singuliers ou collectifs tels que Constantin, Urbain II, les Romains, les dieux, les chrétiens, les musulmans, les Français, les Anglais, les Américains. Ce paradoxe de *la généralisation par l'individualisation* renvoie à la nature des concepts des sciences sociales, généralités incomplètes, indexées à des contextes et à des personnages singuliers. Il valide pour l'histoire le modèle dynamique et dialectique de la double germination des concepts de Vygotski puisque le concept historique est effectivement approprié quand le cheminement des deux concepts recoupe le même plan. Ce processus met également en lumière la fonction de la pensée sociale des élèves dans la construction du savoir historique.

Bien plus, ce paradoxe est la condition nécessaire à la mobilisation des procédures de contrôle du raisonnement historique. En effet, seule l'indexation d'un concept au concret d'une situation historique précise donne chair et sens aux concepts historiques par l'intervention d'entités collectives dotées d'intentions et sujets de verbes d'action dans un contexte donné, comme nous l'avons vu avec les Romains au III^e siècle ou avec les musulmans en 1187. Mais surtout, l'ancrage dans une situation concrète et datée favorise la périodisation, cette opération essentielle d'historisation qui éprouve le domaine de validité des entités et des concepts mobilisés comme l'a montré la substitution du concept de « *guerre sainte* » au concept de « *guerre de religion* » moins pertinent au XII^e siècle. Ainsi, le paradoxe initial entraîne un second : les processus d'objectivation des représentations sociales et l'ancrage dans le concret de la situation historique sont un préalable obligé à la mise en œuvre efficace des opérations de mise à distance et d'historisation.

Ainsi, ce qui distingue les élèves en réussite des autres, c'est leur capacité à mener le processus de conceptualisation jusqu'à son terme, jusqu'à la mise en œuvre des procédés de mise à distance et de contrôle des processus d'objectivation des représentations sociales. Ils parviennent à une formalisation recevable des concepts historiques et mobilisent davantage d'analogies explicatives savantes car ces dernières supposent le déploiement de la compréhension narrative des hommes du passé par la figuration et la personnification, condition nécessaire à la mobilisation des procédés d'historisation pour conceptualiser.

Ces observations engagent donc quelques conclusions d'ordre pédagogique. Faire travailler par les élèves le contrôle du raisonnement analogique, la périodisation - dont les ressorts restent encore trop mal connus - et la production de concepts et d'entités est essentiel pour les faire entrer dans les démarches de la discipline. Sous réserve de vérifications ultérieures, ce travail présente vraisemblablement une clé pour une meilleure réussite des élèves en histoire puisque c'est principalement la maîtrise de ces procédés qui leur fait défaut. Mais il reste inséparable de la production par les élèves d'écrits suffisamment longs pour qu'ils se coulent dans les critères du genre du récit historique selon Ricoeur.

BIBLIOGRAPHIE :

- Bloch M. (1949/1993), *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Armand Colin.
- Bautier E. & Rochex J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- Bucheton D. & Chabanne D. (dir.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, P.U.F.
- Bruner J. S. (1991), ... *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. fr., Paris, Georg Eshel.
- 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.
- Carrié J.-M. & Rousselle A. (1999), *L'Empire romain en mutation des Sévère à Constantin 192-337*, Paris, Seuil, coll. Points.
- Flori J. (2002), *Guerre sainte, jihad, croisade. Violence et religion dans le christianisme et l'islam*, Paris, Seuil, Points.
- Joshua S. (1998), « Les "obstacles épistémologiques" et le cadre vygotkien », in Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Lautier N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier N. (2001), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », in *Perspective documentaires en éducation*, n° 53, INRP, p. 61-68.
- Lautier N. (2003), « Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire », in Baquès M.-C, Bruter A. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, l'Harmattan, p. 357-380.
- Lévi-Strauss Cl. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Moniot H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.
- Moniot H. (2001), « La question de la référence en didactique de l'histoire », in Terrisse A. (dir.), *Didactiques des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 65-75.
- Moscovici S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, P.U.F.
- Moscovici S. & Hewstone (1984), « De la science au sens commun », in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris P.U.F, p. 547-574.
- Passeron J.-Cl. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, Coll. Essais et recherche.
- Passeron J.-Cl. (2002), « Logique formelle, schématique et rhétorique », in Fornel M. de & Passeron J.-Cl. (dir.), *L'argumentation. Preuve et persuasion*. Paris, Editions de l'EHESS, p. 149-182.
- Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points.
- Ricoeur P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
- Ricoeur P. (1983), *Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- Vygotski L. S. (1934/1997), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, La Dispute.

ⁱ Cet article reprend quelques résultats de ma thèse en sciences de l'éducation sur : *Le raisonnement par analogie : un outil au service de l'appropriation du savoir en histoire par les élèves*, dirigée par Madame la Professeure Nicole Lautier et soutenue en décembre 2003 à l'Université de Picardie Jules-Verne d'Amiens.