

La didactique de l'histoire

The didactics of history

La didáctica de la historia

Didaktik der Geschichte

Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/926>

DOI : 10.4000/rfp.926

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2008

Pagination : 95-131

ISBN : 978-2-7342-1118-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/926> ; DOI : 10.4000/rfp.926



NOTE DE SYNTHÈSE

> didactique de l'histoire

Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary

Cette note de synthèse souligne la spécificité de la discipline enseignée. L'histoire scolaire occupe une position originale dans le champ des didactiques par la complexité de ses références (production savante, auto-référence scolaire et usages publics de l'histoire). Tendus entre une transmission de connaissances consensuelles et la recherche d'une posture critique, les objets d'histoire enseignés demeurent soumis à des questionnements renouvelés au gré de la demande sociale comme le montrent les récents débats autour des questions mémorielles vives et concurrentes. L'histoire enseignée apparaît ainsi comme un mixte articulant représentations sociales, savoirs privés et connaissances validées. Depuis une quinzaine d'années, des travaux ont permis de mieux cerner le « penser en histoire » et les processus cognitifs spécifiques en jeu dans la classe (temps historique, conceptualisation, problématisation, construction de schèmes explicatifs). Des recherches contextualisées ont permis d'explorer les pratiques professionnelles effectives et d'en modéliser le fonctionnement « normal » : une discipline qui privilégie la transmission de savoirs disant la réalité du passé et attachée à la neutralité du texte enseigné ; une discipline qui peine à mettre en cohérence des finalités intellectuelles ambitieuses (outiller le citoyen actif dans la cité de demain) et des activités dans la classe souvent cantonnées à la mémorisation, au repérage et à la catégorisation. Aussi voit-on se dessiner dans les travaux actuels, une problématique centrée sur les écarts entre les intentions et les pratiques. En articulant la notion de soumission aux règles du « contrat didactique » avec les autres modèles théoriques des sciences humaines et sociales mobilisés au sein des équipes de recherche, les travaux menés de manière encore trop dispersée, laissent apparaître des acquis importants qui pourraient être pris en compte dans la formation des enseignants.

Descripteurs (TEE) : apprentissage, processus cognitifs, conceptualisation, épistémologie de l'histoire, discipline scolaire, représentations sociales, mémoire et histoire, pratiques professorales, identité professionnelle, contrat didactique, raisonnement naturel.

INTRODUCTION

La didactique de l'histoire n'a jamais été un domaine scientifique très structuré en France. Elle s'est constituée et continue de produire des travaux de recherche dans l'indifférence, si ce n'est le mépris des historiens. Ses lieux d'ancrage, peu





nombreux, demeurent l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) et l'université Paris VII, même si, au sein des IUFM, des équipes d'enseignants-chercheurs et d'enseignants-formateurs ont pu se constituer, au gré des recrutements (pour l'essentiel en histoire et peu en sciences de l'éducation). Sans association ni revue faisant autorité – malgré l'éphémère IREHG (1) – une « communauté » informelle de chercheurs s'est toutefois cristallisée autour des *Rencontres* de l'INRP (2). Henri Moniot, qui a largement contribué à l'institutionnalisation universitaire de la didactique de l'histoire en France, rappelle en quelques pages, dans un dossier publié dans *Historiens & Géographes* (2006) (3), ses fondements ainsi que les centres d'intérêt fondamentaux des recherches menées jusque récemment. Le premier est celui de la « discipline scolaire ». Le second, « fondamental pour la conscience didactique est celui de l'appropriation de l'histoire par les élèves » : « [...] dans cet enseignement, c'est bien de penser en histoire qu'il s'agit. Il n'y a pas seulement à transmettre des énoncés raisonnablement construits par les historiens, mais à assurer du même pas un rapport raisonnable avec les énoncés historiques, la pratique consciente des modes de pensée de l'histoire et la gestion raisonnée des usages publics. » (4)

Fondée sur une attention conjointe aux savoirs, aux pratiques des enseignants et aux modalités d'apprentissage, la didactique de l'histoire s'est nourrie au départ, en France, de la réflexion menée par les autres didactiques (en particulier celles des sciences). Cependant, son objet l'a toujours placée dans une situation singulière. Au-delà de la transmission de ce qui constitue traditionnellement le fondement d'une discipline scolaire, ce sont bien les « usages publics » de l'histoire (et sans doute de l'ensemble des sciences humaines et sociales) qui assurent son originalité. Les questions de la référence savante, de la transposition didactique, des pratiques sociales de référence des savoirs enseignés – chères aux didacticiens – se posent ici autrement. L'histoire scolaire est tout à la fois le produit de connaissances validées par la recherche universitaire, d'élaborations proprement disciplinaires remises régulièrement en cause par la demande sociale, mais aussi pour tous – élèves, enseignants, parents – un moyen « de connaissance et de reconnaissance », un partage « de la connaissance et de la connivence » (Moniot, 1996, 2001). Ainsi, les « pratiques sociales de référence » se situent au cœur même de l'histoire scolaire. Nous avons donc délibérément choisi de privilégier une approche croisant une perspective de recherche inspirée des thèmes des didactiques des sciences et les interrogations propres aux sciences sociales et aux finalités civiques de l'histoire enseignée.

D'autres choix auraient été possibles. De très nombreux travaux étrangers s'inscrivent dans des approches complémentaires en privilégiant l'étude des *curriculums* et celle des manuels scolaires. Ces travaux occupent même une place centrale dans certains pays : les débats qui traversent et accompagnent les réformes curriculaires nourrissent des postures et des recherches différentes selon les contextes culturels et politiques. Nous renvoyons aux bilans nuancés de ces questions présentés par C. Laville (2006) pour le Québec, C. Kohser-Spohn (2006) pour l'Allemagne, P.-P. Bugnard & D. Moser-Léchoy (2006) pour la Suisse, M. Hassani Idrissi (2006) pour le Maroc ; aux articles de L. Cajani (2002) et I. Mattozi (2003) sur l'Italie, de B. Aisenberg (2002) pour l'Argentine et de L. M. Castro Siman pour le Brésil (2002) (5). Concernant les analyses extrêmement nombreuses des manuels scolaires, M.-C. Bacquès (2006) a montré la pertinence d'une analyse didactique, à côté et en complémentarité des apports qui peuvent être ceux d'historiens, d'historiens de l'éducation ou des sociologues.

Notons que la didactique de l'histoire – telle que nous l'avons circonscrite plus haut – connaît des avancées notables depuis une quinzaine d'années. Quelques





indicateurs récents en témoignent comme le succès et l'internationalisation des *Journées d'études didactiques* (JED) avec une part croissante de contributions internationales depuis 2004 ainsi que l'accroissement des communications se référant à des recherches en cours, menées dans les IUFM, au sein d'équipes pluridisciplinaires. Enfin, la création en 2001 de la revue *Le cartable de Clio*, revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire (6), contribue largement à la diffusion de travaux francophones et non francophones ancrés dans cette perspective. Cette note de synthèse, centrée sur les problématiques essentiellement francophones de la didactique de l'histoire, ne s'interdit pas des approches comparatistes, des incursions dans les champs de recherche de nos collègues étrangers. Précisons cependant que l'originalité française du lien historique entre histoire et géographie nous conduira à pratiquer très librement quelques emprunts en territoire voisin ; et que le primaire et le secondaire seront abordés pour rendre compte des travaux existants, mais sans occulter les différences qui organisent les deux niveaux, âge des élèves et polyvalence des enseignants du primaire.

Notre propos sera organisé autour de quatre thèmes. Nous aborderons, dans une première partie, l'enseignement des questions dites sensibles. Rendues particulièrement visibles par les programmes de 1995 pour le collège en France, mais présentes de manière récurrente sur le temps long, elles permettent de poser de façon exemplaire ce statut particulier de l'histoire enseignée, traversée du coup par la « tension entre posture critique et sens partagé » (Moniot, 2001), toujours soumise à des questionnements cependant renouvelés au gré d'une large demande sociale. Les deux parties suivantes mettront en regard ce que les travaux didactiques permettent de dire aujourd'hui des processus du « penser en histoire », de leur construction en classe, et des pratiques professorales effectives. À cet égard, au delà d'un discours institutionnel prônant un « modèle disciplinaire » requestionné en vue de favoriser un rapport personnel et actif de l'élève au savoir historique, qu'en est-il de la réalité sur le terrain ? Enfin, nous proposerons dans la dernière partie une lecture possible des questions de recherche actuelles. La diversité des cadres théoriques mobilisés (Tutiaux-Guillon, 2001), la variété, pour ne pas dire l'émiettement de ses objets et l'hétérogénéité scientifique de ses recherches (voir le bilan présenté en 2001 par Gérin-Grataloup & Tutiaux-Guillon) sont souvent pointées. Il nous semble possible néanmoins de dégager autour de la « problématique des écarts » entre les intentions et les pratiques, entre des attentes ambitieuses et les difficultés de mise en œuvre dans les classes, une cohérence des travaux cités dans le cadre des attentes liées à la situation didactique. En articulant la notion de soumission aux règles du « contrat didactique » avec les autres modèles théoriques des sciences humaines et sociales mobilisés, les recherches menées de manière sans doute trop dispersée, laissent apparaître des acquis importants, des interrogations et des pistes possibles.

L'HISTOIRE SCOLAIRE, UNE DISCIPLINE TOUJOURS CONVOQUÉE ET QUESTIONNÉE

Objet d'une forte demande sociale, l'histoire scolaire connaît des interrogations renouvelées sur ce qui peut n'apparaître finalement qu'une « actualisation de la finalisation civique traditionnelle » de l'histoire enseignée (Delacroix & Garcia, 1998). Néanmoins, les objets sur lesquels elles portent – culturellement et socialement très sensibles (la Shoah, l'esclavage, le fait religieux, etc.) – agissent comme un révélateur des rapports complexes et ambigus qu'entretiennent





l'histoire historique et l'histoire scolaire. L'une comme l'autre produisent, manipulent, des savoirs dans une tension consubstantielle entre posture critique (nécessaire à toute activité de connaissance) et connivence avec un sens social partagé qui irrigue leurs univers de production. L'histoire historique se nourrit partiellement des interrogations qui traversent la société. Elle s'imprègne de « l'imaginaire social » qu'elle malaxe et recycle, selon les expressions de H. Moniot. Enseigner l'histoire n'est pas seulement transmettre des énoncés validés par la science historique, c'est faire entrer à l'École ce « monde social du sens [...] comme partenaire actif et responsable » (Moniot, 2001, p. 71). Cette imbrication des deux disciplines (savante et scolaire) explique la complexité des « jeux » entre demande sociétale et initiatives paraissant comme plus spécifiquement scolaires. Quatre exemples permettent d'en donner à voir certains ressorts et les tensions qui s'y expriment. Un constat commun néanmoins : la faible connaissance des pratiques professorales réelles et de la « réception » de leur enseignement chez les élèves due – dans ce champ parfois polémique – au caractère souvent exploratoire des recherches entreprises (7).

**Des demandes relevant plus particulièrement de l'institution :
enseigner le fait religieux à l'École : une brèche dans le principe de Laïcité ?**

La question d'un enseignement relatif aux religions est devenue un objet de débat dans de nombreux pays d'Europe, renvoyant ceux-ci aux singularités de leur histoire, mais aussi à la difficile nécessité d'opter pour une position consensuelle sur la place des religions dans les fondements d'une culture européenne commune. En France, les débats, particulièrement vifs dans la décennie quatre-vingt, montrent une évolution vers une « laïcité d'intelligence » (Rapport Joutard, 1989 ; Colloque de Besançon *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, 1991 ; Rapport Debray, 2002 ; Colloque *Enseigner le fait religieux*, 2002). L'inflexion que les programmes ont connue dans ce sens soulève des interrogations sur le prescrit, les modalités et la déontologie de cet enseignement (Borne & Willaime, 2007). Néanmoins, la réflexion est le plus souvent philosophique, prescriptive, curriculaire, pédagogique au sens propositionnel. Force est de constater que face à la perplexité, voire au malaise de nombre d'enseignants, rares sont les travaux didactiques sur ce thème : ils rencontrent, d'une certaine manière, la réflexion menée sur les débats en classe (Allieu-Mary, in Martin, 2007). La question posée, en effet, est celle du rôle d'une parole privée, libérée par les débats inévitables sur ces sujets sensibles, dans la double construction d'une identité singulière et de référents communs, et de la distinction opérée par Debray (2002) entre le religieux comme « objet de culture » et le religieux comme « objet de culte ». Abordé dans une posture distanciée, un tel enseignement permet de rejoindre des interrogations de l'histoire savante telles que les aborde Lemaître : dans quelle mesure les « systèmes théologiques adoptés à un moment de l'histoire modèlent nos représentations, nos manières de penser, d'agir et d'aborder le monde » ? Apprendre à « décrypter les symboles des cultures côtoyées chez les autres », n'est-elle pas une contribution à une éducation à la citoyenneté (Lemaître, 2002) ?

**Des demandes de l'institution scolaire sous-tendues par le climat
mémoriel et patrimonial du temps illustrant des interrogations historiques :
enseigner le « Patrimoine » ?**

Témoignage du « tournant patrimonial » ambiant, les programmes de collège de 1995 ont opté pour l'introduction d'objets d'étude qualifiés de « patrimoniaux », c'est-à-dire étudiés « pour eux-mêmes » en tant que porteurs de valeurs et d'un





sens leur conférant un « statut scientifique supérieur ». Cette initiative correspond, en apparence, à un double souci : se démarquer de l'illusion positiviste qui tendrait à faire accroire que les sources sont intrinsèquement porteuses d'une quelconque « vérité » et peuvent être utilisées – en tant que document – comme illustration de la parole du maître ; mais aussi rompre avec des pratiques pédagogiques empruntées de naïveté, laissant entendre que l'étude de documents (véritable marqueur de la discipline) est une initiation au travail de l'historien (Delacroix & Garcia, 1998). En fait, au-delà de ces préoccupations épistémologiques et pédagogiques, c'est la « réduction patrimoniale » des documents, le primat donné à la transmission de valeurs identificatoires, qui sont bien en cause et ont divisé la communauté des enseignants d'histoire.

Une étude, *Enseigner le patrimoine, quelle culture pour quelle identité ?* (INRP, 2002) (8) a tenté d'explorer la complexité de ce type d'enseignement. La constitution du patrimoine à « enseigner » se fait en fonction de critères multiples : valeurs identitaires, culturelles, politiques voire économiques attribuées à ces objets (*La liberté guidant le peuple* de Delacroix par exemple) qui sont tous le résultat de choix impliquant des acteurs (individuels et collectifs), dans une temporalité en permanente évolution, en prise avec le processus même de « patrimonialisation ». Si le patrimoine contribue bien à la construction identitaire des sujets, la patrimonialisation d'un objet par un élève, repose sur la part de « familiarité » qu'il reconnaît à ces objets en regard de sa propre identité ainsi qu'au projet conscient (ou pas) de « se » reconnaître dans un groupe d'appartenance qui s'y réfère. Les rapports entretenus (ou modélisés comme tels) avec les objets patrimoniaux enseignés se révèlent en effet complexes, entre résistances et processus de patrimonialisation. Si l'objet étudié est valorisé par l'élève, chargé de valeurs éthiques, politiques et mémorielles jugées positives, qu'il entre dans son panthéon personnel ou dans celui d'un groupe auquel il admet appartenir, le processus de « patrimonialisation » s'opère plus aisément. Dans ce cas, il y a « transcendance » – ce que l'équipe de recherche définit comme dépassement de soi, réduction de la distance à l'Autre – par acceptation de valeurs et d'un sens partagés. Lorsque la distorsion est faible, la transmission du patrimoine peut être effectuée par simple « réactivation » voire par « réception passive ». Le processus peut être aussi le résultat d'une construction consciente, qui fait appel à la participation de l'élève, c'est-à-dire à une posture active et critique (cas de « réception active »). Enfin, des positions de rejets peuvent être mises en évidence, et qui n'affectent pas seulement des élèves issus d'autres cultures, lorsque la distorsion entre l'identité personnelle de l'élève et celle portée par l'objet patrimonial étudié est trop forte (cas de « réception réactive »). Finalités patrimoniales, finalités culturelles et finalités identitaires ne semblent pas obéir à une déductibilité simple.

Il sera sans doute nécessaire de développer des études plus fines sur ces questions en raison de l'accentuation de cette demande étendue à la dimension civique dans l'articulation faite dans le *Socle commun* (9), entre les objectifs d'une culture humaniste (pilier 5) et les objectifs citoyens (pilier 6), que l'histoire contribue particulièrement à fixer. Comment construire, aujourd'hui, tout à la fois une communauté d'individus et une société de citoyens ? Comment concilier appartenance et posture critique ? La question est-elle le signe de notre « exception » française qui s'exprime dans le lien étroit entre histoire, géographie et éducation civique ? Rien n'est moins sûr. Au plan international, la demande de citoyens « compétents » semble largement partagée. On veut former des citoyens-participants et non plus seulement des citoyens-sujets (Laville, 2003), on attend que les finalités de l'histoire (et des sciences humaines et sociales en général) puissent être évaluables, y compris au niveau des attitudes, chez les élèves. À cet égard, semblant ainsi





donner raison au projet politique de l'Éducation nationale, une enquête menée en Seine-Saint-Denis fournit des pistes intéressantes (10). Émettant l'hypothèse que l'enseignement du patrimoine se fera avec d'autant plus « d'efficacité » qu'il portera sur des objets auxquels les enseignants sont eux-mêmes attachés, car « incarnant les valeurs d'une communauté à laquelle ils se sentent eux-mêmes appartenir » (Frydman, rapport Patrimoine, p.12), l'équipe a étudié la « réception » de cet enseignement auprès d'élèves de huit à onze ans en privilégiant l'angle de l'identité politique (11). Dans ce panel d'une région jugée sensible, où 40 % des élèves interrogés ont des parents nés à l'étranger, le sentiment d'être Français, du monde et de sa commune est massivement partagé. Les élèves vivent, combinent, articulent des niveaux identitaires pluriels, le plus souvent sans conflit. Le seul niveau territorial où des attitudes de rejet sont sensibles (1/5) est celui de l'Union européenne. De même, il serait utile d'analyser plus finement les écarts repérés entre sentiment d'appartenance à la Cité et volonté de s'y impliquer dans l'avenir, corroborant les distinctions à faire entre « appartenance, conscience et sentiment » qu'opère R. Frank pour l'Europe (2004). Le caractère « explicite » de la dimension patrimoniale de l'objet (valeurs, communautés humaines de référence territorialement définies) ainsi que l'articulation et/ou les emboîtements d'échelles paraissent déterminants. De ce point de vue, la difficulté de ces élèves à penser l'échelon européen, à un moment où cet objet est devenu sensible, invite à interroger plus amplement la question de l'enseignement de « l'Europe » aujourd'hui.

Des demandes témoignant d'une volonté (politique plus que sociétale) autour du projet européen : faire de l'Europe un nouveau socle « d'appartenance »

Un tel objet mériterait une approche comparatiste européenne : elle ne fait que commencer pour ce qui concerne la didactique de l'histoire-géographie (12) dans la mesure où la référence à cet enseignement (Joutard, 1989) ne s'est traduite que récemment dans les textes. L'analyse des Instructions officielles (IO 2002 pour le lycée par exemple) et du texte du *Socle commun* (2007, voir note 9) montre que faire de l'Europe le « territoire » d'une identité qui s'élargit dans un contexte de mondialisation est devenu une préoccupation majeure. Pour le collège, la progression « sans négliger les autres cultures, est essentiellement organisée autour de la lente constitution du patrimoine européen » préparant un programme en seconde tourné vers les fondements du monde contemporain. Les interrogations sur les finalités que l'enseignement des objets patrimoniaux soulève se retrouvent dans cette approche : « La linéarité que nous insufflons désespérément dans l'histoire de l'Europe n'est-elle pas le reflet nostalgique de ce qui était attendu précédemment de l'histoire de France ? » (13). Fidèles au modèle « Troisième République » de l'enseignement de l'histoire, les injonctions considèrent que la construction du sentiment d'appartenance, de l'identité, voire de la citoyenneté procède des mêmes processus, à l'échelle européenne comme à l'échelle nationale. Au-delà du débat sur le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la construction identitaire, la question du « relais enseignant » est posée : le projet identitaire et civique de l'enseignement de l'Europe est-il relayé par les enseignants (Tutiaux-Guillon, 2000) ? Le phénomène de « vulgate » observé dans cette étude sur un objet considéré comme froid à la fin des années quatre-vingt perdure-t-il aujourd'hui ? L'étude citée a ainsi mis en évidence que, déjà en 1999, des enseignants confrontés à cet objet, présenté par l'équipe de recherche comme « projet politique » et non plus réifié, manifestaient des inquiétudes : place jugée excessive des valeurs ; crainte de devoir prendre en compte un futur indéterminé où des choix politiques sont en jeu ; nécessité d'enseigner « autrement » (Tutiaux-Guillon, 2000, p. 95-102).





Comme le notait déjà l'Inspection générale dans son rapport sur *La dimension européenne dans les contenus d'enseignement* (1996), il s'agit bien de passer d'un « contenu académique » à un « système d'attitudes et d'approches intellectuelles » et de privilégier « pluralisme et tolérance et l'ouverture aux autres ». Un changement de « paradigme pédagogique » en somme (Bruter, 1997). Par ailleurs, l'enjeu citoyen pour les élèves – déjà pointé par l'Enquête Frydman – serait à analyser plus finement. Notons, à cet égard, les premiers résultats d'une recherche en cours sur ce que des lycéens comprennent et apprennent de séquences d'enseignement sur l'Europe et leur manière de se positionner dans leur rapport à une appartenance européenne. Des textes (proches de récits), produits en tout début de première, permettent une analyse fine de ce rapport personnel que les élèves entretiennent avec des objets ou des lieux perçus dans leurs espaces familiers et des valeurs, convictions, idées qu'ils expriment dans une relation à l'Europe. Les auteurs de cette recherche soulignent l'imbrication des niveaux d'appartenance (de soi au nous ; de l'ici à l'ailleurs) et la difficulté à isoler ce qui tient à l'enseignement de l'histoire (et de la géographie) sur ces questions qui touchent à l'intime (Thémines, 2008). Réflexion qui vaut pour le dernier exemple.

Des demandes sur des objets socialement et scolairement vifs autour de la problématique Histoire-Mémoire

Des sujets sensibles ont depuis longtemps cristallisé le débat sur la difficile conciliation entre transmission d'une mémoire commune et formation de futurs citoyens critiques (la Commune, le communisme, la Révolution française, etc.). Cependant, dans la pratique, ils ont souvent été lissés, refroidis, incorporés dans la *vulgate*, parfois même élisés ou survalorisés au gré des projets politiques (mémoire de la résistance, par exemple). Ainsi, plus que le renouvellement d'objets vifs, ce qui fait débat aujourd'hui, c'est la question des tensions entre histoire et mémoire et celle de la concurrence mémorielle, en écho aux débats qui traversent la société (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint & Falaize, 2007). Des questions ont récemment focalisé l'attention et suscité des recherches didactiques : la traite de l'esclavage, le fait colonial, l'histoire des immigrations, la question du génocide arménien, la Shoah (14).

Ces études pointent les tensions entre injonctions, évolutions historiographiques et réalités pédagogiques dans les classes. Analysant plus particulièrement le lien Algérie-France dans les programmes et les manuels du xx^e siècle, F. Lantheaume (2007) met en perspective la manière dont celui-ci – loin d'être absent de l'enseignement de l'histoire – n'a pas été totalement « réfléchi » et porte fortement la marque des grandes périodes de l'historiographie française. Si les problématiques sont renouvelées, ces auteurs notent, d'une manière générale, un inégal traitement selon les cycles ainsi que le fait qu'il s'agit parfois d'une réponse « aux débats mémoriaux franco-français dans un rapport ethno-centré à l'histoire », une manière de « réduire les fractures de l'identité nationale » davantage que de faire œuvre de « devoir d'histoire » (Porte, 2006).

Pour exemple, notons les enquêtes de 2000-2002 sur l'enseignement de la guerre d'Algérie (Boyer & Stacchetti, 2007), à partir d'entretiens de professeurs de collège comme de lycée, qui analysent les modalités de cours et les difficultés énoncées par ces enseignants. Une étude similaire, menée dans l'académie de Versailles sur l'enseignement de la Shoah et sur les guerres de décolonisations est très révélatrice de la « tension bien réelle entre mémoire et histoire, entre la transmission d'une souffrance et un devoir d'histoire » ressentie par les enseignants. Ce qui, jusque que dans les années soixante-dix, avait pu être les « refoulés de





la mémoire scolaire » deviennent des questions vives où l'on doit enseigner et interroger des « événements qui ont un lien générationnel avec les enseignants et les élèves eux-mêmes » (Corbel & Falaize (dir.), 2003, p. 63) (15). Des cours « pas comme les autres » où l'émotion est moyen pédagogique et attente, où se posent la question de la place des témoins, celle des mémoires concurrentes (phénomènes de saturation-frustration), la question aussi – philosophique et épistémologique – de la transmission de l'indicible.

Mais au-delà de ce ressenti exprimé dans des entretiens, qu'en est-il réellement de ce qui se joue dans la classe ? C'est la question qu'aborde, pour l'enseignement de l'histoire de l'immigration, le récent rapport produit par l'INRP (16) qui traite à la fois de la question de l'histoire de l'immigration (au niveau savant comme scolaire) et des pratiques réelles de son enseignement. Cette question qui occupe une faible place dans les programmes scolaires et dans les manuels – place qui s'étend de manière perceptible dans les dernières éditions – est l'objet d'une confusion entre ce qui relève de l'histoire de l'immigration (peu enseignée du point de vue historique) et ce qui est de l'ordre des questions soulevées par les flux migratoires ou l'intégration de la population issue de l'immigration. Le thème est souvent appréhendé sous l'angle du racisme, de l'apprentissage de la tolérance et du respect d'autrui. Une tension traverse la difficile scolarisation de ces objets. Par la mobilisation des témoignages personnels, des souvenirs des histoires familiales des élèves « issus de l'immigration » – même si les enseignants s'y engagent avec prudence et souvent beaucoup de précautions – il se produit une sorte d'inversion des finalités poursuivies. Une communauté enseignante réceptive aux notions de respect, de tolérance, d'ouverture au monde peut participer sans le vouloir, à figer certains élèves dans le rôle de porteurs d'une « histoire », ou d'une « culture », d'une « identité » supposée, hors contexte et sans la complexité du processus migratoire. En voulant intégrer, faire participer, peuvent s'opérer des processus de stigmatisation : être toujours, même après plusieurs générations considéré comme « issus de l'immigration ». Y aurait-il un impensé de l'histoire migratoire en France véhiculé par l'école et par l'institution tout entière ? « Un impensé qui concerne non pas les immigrés eux-mêmes mais la nation elle-même [...]. Des " autres ", l'école ne cesse de parler. Mais de " nous ", d'un " nous " collectif et construit dans une histoire longue, l'école a manifestement plus de mal » (Falaize (dir.), 2007, p. 183).

La complexité de ce type d'enseignement constitue une préoccupation que partagent bien d'autres pays. Ces questions sont encore souvent traitées à partir des analyses de manuels désignant l'usage des stéréotypes ou de descriptions de séquences pédagogiques volontaristes et bien intentionnées dont les effets ne sont pas souvent étudiés. Le débat médiatique, les publications de témoignages d'enseignants, les ouvrages de réflexion ne peuvent occulter le très petit nombre d'enquêtes sur la réalité de la classe pour laquelle il reste beaucoup à explorer (17). Ce thème a fait l'objet d'un colloque de la Société internationale de la didactique de l'histoire en 2004 : *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre*, publié dans M. Hassani Idrissi (2007). Un dossier *Histoire et altérité* dans le n° 5 (2005), de la revue *Le cartable de Clio* donne un éclairage stimulant de ces questions.

Ce primat, de plus en plus marqué pour une transmission affichée d'une culture et de valeurs communes comme substrat de la construction d'une identité collective doit être mis en regard de ce qui fait la spécificité du « penser en histoire » et de ce que nous en connaissons au plan scolaire.





QUELS PROCESSUS COGNITIFS POUR PENSER EN HISTOIRE ?

Pour envisager les principales opérations cognitives mobilisées au cours de l'apprentissage de l'histoire, les didacticiens privilégient la référence à l'épistémologie de la discipline, suivant ainsi les propositions réitérées par H. Moniot dans plusieurs de ses interventions (1991, 1993, 2006) : « La méthode que l'enseignement peut donner, c'est une méthode pour le commerce du passé, une méthode d'appropriation et d'usage des connaissances historiennes. Car les ressorts de la pensée historique, eux, sont accessibles à tous, pour autant qu'on s'emploie à les cultiver – selon l'âge bien sûr, et sur un mode très pratique » (1993, p. 41-42).

Trois « postulats épistémologiques » sont communément admis, chez les didacticiens de l'histoire :

- le raisonnement sociologique (et historique) relève du raisonnement naturel propre aux sciences humaines et sociales développé par J.-C. Passeron dans son ouvrage *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel* (1991) et par Prost (2002) ;
- pour comprendre les hommes et les sociétés du passé, les historiens mobilisent un mode de *compréhension* proche de celui que les profanes appliquent à la vie sociale (Veyne, 1971 ; Marrou, 1954 ; Certeau, 1975 ; Ricoeur, 1983-1985 ; Prost, 1996) ;
- la compréhension et l'explication opèrent par une même compréhension narrative qui organise les événements selon un schème familier structuré par le changement du cours des choses (Ricoeur, 1983 ; mais aussi repris par le psychologue Bruner, 1991, 1996).

L'apport de la psychologie, en particulier le modèle des représentations sociales de S. Moscovici (1976), la compréhension narrative et l'importance de la culture dans l'appropriation des connaissances avec J. Bruner (1991, 1996, 2000), la double référence des concepts (quotidiens et scientifiques) chez Vygotski (1934) donnent aux didacticiens des cadres théoriques et des outils plus fins pour observer et analyser, dans leur corpus de données, les processus de la pensée naturelle, ou pensée de sens commun.

Enfin pour penser en histoire, ou au moins pour mettre à distance cette pensée naturelle, quelques procédures d'historisation sont distinguées (Moniot, 1993 ; Lautier, 1997b ; Heimberg, 2002, 2003 ; Hassani Idrissi, 2005 ; Martineau, 1999 ; Martineau & Déry, 2002 ; Cariou, 2003, 2006c). Elles correspondent à ce que P. Ricoeur appelle les coupures épistémologiques propres à l'histoire : critiquer les sources ; contrôler le raisonnement comparatif ; périodiser pour construire le temps historique différent du temps subjectif ; contrôler le degré de généralisation des concepts ; travailler à l'élaboration des entités, ces « quasi-personnages » de l'histoire ; distinguer l'histoire et ses usages.

Pour mesurer les acquisitions des élèves au regard des objectifs d'apprentissages scolaires (conduire les élèves vers plus de rationalité dans leurs connaissances et dans leur capacité de réflexion et de mise à distance), les recherches mobilisent des méthodologies classiques des sciences humaines et sociales : observation, recueil de données, description, et explicitation par rapport aux modèles théoriques. Elles analysent les évolutions à l'aide d'études longitudinales effectuées en travaillant sur plusieurs niveaux de classes. En raison de la lourdeur du dispositif que cela suppose, les expérimentations en situation (18) restent encore très minoritaires.





De quels résultats disposons-nous aujourd'hui ? Nous décrivons, dans un premier temps, ceux concernant la question du temps – centrale en histoire, mais négligée par les recherches. Nous évoquerons ensuite les processus de conceptualisation arbitrairement séparés de l'explication. Avec le dernier point traitant de la porosité des registres de pensée, nous réintroduisons ce qui fait l'originalité de la compréhension de l'histoire, ce « mixte » constitué par la reconnaissance « d'un lien indirect de dérivation par lequel le savoir historique procède de la compréhension narrative sans rien perdre de son ambition scientifique » (Ricoeur, 1983, p. 134) ; ce mixte que l'on retrouve dans tous les *corpus* de données des élèves observés.

Penser le temps historique

Les recherches sont peu développées sur l'ensemble des opérations liées au temps historique. Il serait pourtant fort intéressant de mettre en relation les opérations formelles, les représentations du temps historique et les activités de périodisation.

Les travaux en psychologie cognitive (Crépault, 1989) nous renseignent sur les perspectives temporelles des enfants et des adolescents. Elles se mettent en place lentement. Pour naviguer dans le temps, il ne suffit pas seulement d'avoir acquis des capacités à coordonner la durée et la succession, à mobiliser un étalon comme unité de temps, à remonter et descendre le temps (la réversibilité), acquisitions qui se feraient par étapes jusqu'à la maîtrise définitive d'un « schème du temps ». Les perspectives temporelles des adolescents forment un ensemble de capacités jamais acquises définitivement (19), mais qu'il faut exercer souvent et dans des contextes différents. Ces opérations de pensée sont envisagées en primaire dans le cadre plus général du développement cognitif. L'âge des élèves introduit d'emblée les réticences des enseignants par rapport à ces apprentissages complexes (Loison, 2006). Même les manuels ne semblent pas d'une grande aide pour les maîtres dans ce domaine (Ogier-Césari, 2005, 2006) : les plus récents comme les plus anciens abordent la structuration du temps historique avec les mêmes hésitations que les enseignants. Comme si le seul enseignement du programme dans l'ordre chronologique, la présence d'une frise pour chaque chapitre, le repérage de quelques dates et personnages devaient permettre aux élèves d'acquérir une conscience des durées, de repérer les continuités et les ruptures.

Loison (2005) observe dès la maternelle un relatif désintérêt pour les situations d'apprentissage prenant en compte les objets ou les réalités du passé au profit d'activités plus classiques d'organisation du temps vécu de l'élève. Dans le secondaire, la tradition disciplinaire prend à son compte, avec beaucoup d'hésitation, ce qui en constitue pourtant l'un de ses traits d'identification : les recherches se font attendre sur ce point central. Pour élaborer une représentation du temps de l'histoire « depuis que les hommes sont sur terre jusqu'à aujourd'hui », trente adolescents de quinze à dix sept ans interrogés en entretiens semi-dirigés (Lautier, 1997b), mobilisent un nombre restreint de marqueurs temporels : les progrès technologiques, les guerres, la Révolution. Ce sont des événements qu'ils jugent suffisamment « importants » par les changements qu'ils introduisent sur le cours de l'histoire. Ces marqueurs sont toujours organisés par un jugement de valeur : soit perçus comme des événements positifs, fondateurs (l'invention du feu, de l'écriture, de l'ordinateur, la Révolution) ; ou comme des événements négatifs (les guerres, la Révolution dans son aspect destructeur). Il s'agit d'une perspective d'ensemble élaborée à partir de connaissances (scolaires ou non), d'émotions,





d'images, de valeurs, une appropriation qui se fait selon des ajustements successifs. Les représentations les plus étoffées sont toujours portées par une vision d'ensemble finalisée qui sous-tend le temps de l'histoire. Plusieurs enquêtes par questionnaires, effectuées à l'aide de questions assez proches, rendent compte de cette représentation du déroulement de l'histoire : Lautier (1992, 1997a) avec des élèves de 4^e, 3^e, 2^{de}, 1^{re}, qui partagent largement une vision téléologique ; N. Tutiaux-Guillon et M.-J. Mousseau (1996) sur un échantillon de mille élèves de quatorze-quinze ans pour qui les réponses se diversifient davantage (pour 20 % « les choses s'améliorent », pour 33 % elles « passent d'un extrême à l'autre », pour 25 % « les choses se répètent », pour 14 % « les choses ne changent pas ») ; F. Audigier et J.-P. Panouillé (1999) avec des élèves de dix sept-dix huit ans de l'enseignement technique et professionnel en France qui adhèrent avec force à l'idée de progrès ; F. Audigier (2006), avec des élèves du Cycle d'orientation de Genève, qui se répartissent également entre l'amélioration régulière, et des cycles qui passent d'un extrême à l'autre. S'il est difficile de comparer ces résultats, ils invitent au moins à regarder de plus près les conceptions de l'histoire qui organisent les perspectives temporelles des élèves, à envisager les effets de la concurrence éventuelle entre la classique vision téléologique (20) et la vision plus récemment soulignée d'un régime d'historicité « présentiste » (Hartog, 2003).

Pour le collège et le lycée, il y aurait sans doute à travailler sur les liens encore trop peu explicités entre les exercices proposés dans les classes ou exigés au moment des examens et les activités de périodisation qui introduisent la problématisation du récit historique. Apprendre en histoire c'est aussi « ressentir la pluralité possible des périodisations d'un même objet, la pratique possible de la périodisation à diverses échelles et sur divers objets [...], en jouer soi-même, pour éprouver les exigences, les intérêts, les implications de la posture périodisatrice (et non bien sûr pour établir des propositions concurrentes de celles des historiens) » (Moniot, 1993, p. 164). Soulignée dans des perspectives différentes par A. Segal (1991), F. Audigier et C. Basuyau (1994), J. Leduc (1999), P.-P. Bugnard (2002), l'activité de périodisation permet de manipuler les durées, les séries ; elle requiert la capacité à donner du sens à une période en relation avec une problématique ; elle peut structurer l'élaboration du plan d'une dissertation. Dans la classe, de telles opérations sont mises en oeuvre dès que le professeur demande des classements différenciés des séries de faits. Elles sont néanmoins rarement légitimées et explicitées. Or on a constaté que les élèves les mobilisent davantage lorsqu'ils sont placés dans des situations didactiques où les consignes des enseignants les orientent volontairement vers des opérations de pensée plus spécifiquement historiennes (Sérandour, 1998 ; Cariou, 2003 ; Doussot, 2006) (21).

Les processus de conceptualisation

Le « concept » a longtemps été considéré comme un objet tabou dans la mesure où l'exigence de la contextualisation exerce en histoire une contrainte subtile. Néanmoins on commence à savoir comment les élèves construisent et s'approprient un certain nombre de concepts récurrents dans les cours d'histoire (révolution, État, nation, monarchie, dictature, démocratie, guerre sainte) ; et comment ils consolident leurs connaissances sur des périodes historiques, sur divers types de sociétés, sur la colonisation, les conquêtes, etc.

Deux processus essentiels de la théorie des représentations sociales (22) (Moscovici, 1976), l'objectivation et l'ancrage, sont largement utilisés pour rendre compte des modes d'acquisitions des concepts par les élèves.





- L'objectivation (le terme est employé par S. Moscovici, non pas dans son acception habituelle mais pour signifier l'opération de rendre concret ce qui est abstrait) permet de donner du sens en transformant du peu connu (ou trop abstrait) en familier (plus concret) par le recours à la catégorisation naturelle, à la figuration, à la personnification et surtout à la comparaison analogique. Par exemple, comment les élèves donnent-ils du sens aux concepts abstraits qui désignent les régimes politiques ? La monarchie est appréhendée au niveau le plus modeste (Lautier, 1994) par deux attributs : la totalité des pouvoirs et la concentration de ces pouvoirs chez un même individu (« quelqu'un qui a tous les pouvoirs »). Ces deux attributs, totalité et unicité, sont alors réunis chez la plupart des élèves sous l'appellation de « monarchie absolue ». Louis XIV « personnifie » la monarchie absolue à l'aide de « l'image » du roi-soleil. Pour les plus jeunes et les plus démunis, la monarchie absolue fonctionne comme la catégorie de référence, la plus naturellement perçue comme typique. Pour aller plus loin, les plus âgés et plus « savants » introduisent l'idée qu'il existe plusieurs formes de monarchie en mobilisant une « comparaison » avec l'Angleterre. Cette comparaison assure l'appropriation de l'autre type de monarchie, le modèle parlementaire, toujours par analogie avec le premier modèle dès lors que le pouvoir du roi est « tempéré par » ou « partagé avec » le parlement. La comparaison permet aussi d'introduire le concept de dictature : la monarchie absolue, c'est « presque » comme une dictature. Et l'on retrouve les mêmes processus à l'œuvre : pour les niveaux les plus rudimentaires de conceptualisation, l'unicité d'un pouvoir et le recours à la force qui entraîne l'absence de droits, permettent de définir la dictature, toujours personnifiée (essentiellement par Hitler ou Mussolini). Et, par opposition, la démocratie peut être envisagée puisque la dictature est aussi « le contraire de la démocratie ». Tous les exemples convoqués se jouent de l'époque, et les analogies se construisent aussi bien avec du présent qu'avec du passé même très lointain, avec des informations issues du cadre scolaire, de souvenirs familiaux ou de divers médias.
- L'ancrage dans une pensée sociale fournit des schèmes d'accueil (par référence au socio-constructivisme) et des valeurs (par référence à la notion d'attitude utilisée en psychosociologie ; attitude positive ou négative envers l'objet). Mais si les valeurs partagées d'une mémoire sociale structurent les connaissances imprécises de certains élèves, elles peuvent aussi expliquer certaines résistances. Ainsi pour les régimes dictatoriaux, la condamnation de l'usage de la force facilite des constructions métaphoriques efficaces comme celle de la « barbarie » qui donne des images et du sens à un concept abstrait. En revanche, dans le cas des régimes démocratiques, pour franchir le premier niveau de conceptualisation (la liberté et des « droits pour tous », pour « le peuple »), les schèmes d'accueil de la mémoire sociale ne sont pas toujours opérants. Pour accepter l'idée du recours à la délégation des pouvoirs il faut renoncer à l'idéal d'une démocratie directe. Or cet idéal reste puissant, non seulement chez les élèves de 4^e et de 3^e mais encore en lycée. Et pour reconnaître l'autre attribut d'une démocratie moderne, le pluripartisme, il faut renoncer à l'idéal consensuel et être prêt à accepter les conflits partisans. Entre les qualités d'un régime qui accorde des droits pour tous et l'image négative de partis politiques générant le conflit, une sorte de négociation cognitive s'engage. De même, pour mobiliser le concept de Nation (Guyon, Mousseau & Tutiaux, 1993), l'affectif est très fortement convoqué dans les représentations des élèves qui se réfèrent à l'idée de la nation-harmonie (centrée sur le bonheur), de la nation-espèce (biologiquement déterminée, liée au besoin de stabilité et de sécurité), de la nation-éternité (relevant du mythe et du sacré). Ces valeurs constituent-elles des obstacles ou des points d'appui ? Les deux cas sont possibles selon la situation étudiée concluent les auteurs.





Des progressions non linéaires du niveau de lecture des concepts

Les analyses effectuées sur plusieurs niveaux du cursus donnent une coupe longitudinale des acquisitions des collégiens et lycéens. Elles témoignent d'une complexification sensible dans le degré de conceptualisation mais sans pour autant enregistrer une progression régulière. On peut suivre, à titre d'exemple, le cheminement de la pensée d'élèves (de la 5^e à la terminale) dans la construction de deux concepts, ceux de révolution et d'État (Deleplace & Niclot, 2005).

La révolution est d'abord associée à la guerre : en classe de 5^e, cela correspond à la norme du groupe. Mais pour ces élèves, derrière la catégorie « guerre », c'est en fait la catégorie de sens commun de « violence » (du bruit, des gens qui s'opposent) qui permet l'expression d'une généralité. Un deuxième ajustement s'effectue par le recours à la catégorie de la « révolte ». De la 3^e à la terminale, certains mobilisent la catégorie « changement ». Tous ne le font pas avec un degré de lecture à portée très généralisable en 3^e. En 2^{de}, le recours à la forme verbale « changer quelque chose » donne une consistance nouvelle au « changement ». Enfin, en terminale, le « changement » est mobilisé avec efficacité et peut aboutir à une généralisation par association de catégories abstraites. Il ne s'agit pas de prétendre qu'individuellement, un progrès linéaire serait réalisé selon le schéma : « Révolution = guerre, violence, puis révolte, puis changement », dans la mesure où chacun propose son parcours de construction par réélaboration structurante. Par ailleurs, cette étude ne porte pas sur l'étude des mêmes élèves dont on aurait observé – individuellement – les sauts cognitifs sur l'ensemble du secondaire. Ces résultats donnent cependant des indicateurs appréciables des « pas » à franchir dans la conceptualisation de cette notion.

L'État serait davantage que la Révolution une « notion-pratique » dans la mesure où il est omniprésent dans les programmes de collège et de lycée en histoire, en géographie et en éducation civique. Il est par ailleurs le support ou le cadre de travail pour d'autres objets d'apprentissage ; enfin, il paraît bénéficier d'une signification immédiate, davantage utilisée pour la formation civique que pour son aspect historique. L'étude du lexique mobilisé par les élèves pour définir l'État coïncide fortement avec le lexique des programmes : la première et la plus stable identification se fait par le terme géographique de « pays » ; puis par une série de termes qui se réfèrent aux agents de l'institution (le président, les ministres), à des abstractions (le gouvernement, la loi) ; un bond qualitatif est franchi avec l'introduction explicite de la notion de territoire : « Un État est un pays ayant un territoire précis délimité par des frontières ». Mais le sens commun continue de s'exprimer par des jugements de valeur sur l'État incapable, prévaricateur et spoliateur. Enfin, à partir de la classe de seconde, l'association de l'État à un territoire et à une institution permet jusqu'en terminale de complexifier le concept. Lorsqu'en terminale, la référence à l'institution et au territoire se confond par le biais de la nation, les élèves se rapprochent alors du modèle historique de l'État-nation comme moment constitutif de la « catégorie » d'État.

Un bricolage des modèles explicatifs

L'histoire est perçue au travers d'événements mais les élèves n'accordent ce statut d'événement qu'à ce qu'ils jugent « important » ; et cette importance est liée au fait qu'un événement entraîne un « changement » sur le cours des choses. Tous les élèves n'entrent pas cependant dans cette compréhension narrative. Les plus jeunes ou les moins informés peuvent se limiter à une représentation statique, souvent imagée, chargée de sens et de valeur (la Grande Guerre symbolisée





simplement par l'horreur, l'absurdité, la boucherie des tranchées ; la crise de 1929, par le Jeudi noir, une crise boursière). La perception dynamique se construit en trois temps : avant, pendant, après. Mais ce qui paraît le plus pertinent aux élèves dans la mise en intelligibilité des événements est un « chemin causal » davantage orienté vers la recherche des transformations intervenues que vers celles des causes proprement dites (Lautier, 1992, 1997a). Néanmoins, la recherche des causes reste fort utilisée en classe d'histoire, sans tenir compte des nombreuses controverses sur la nature de son statut dans la réflexion savante. Les élèves puisent dans un domaine familier pour répondre aux difficultés d'abstraction de cette recherche causale ; ils mobilisent un raisonnement analogique par des emprunts métaphoriques (Cavoura, 1994, 2003). De fait, les cadres interprétatifs les plus couramment mobilisés relèvent de registres diversifiés : on note des imputations causales où est mise en cause la responsabilité directe des hommes ou des entités (les États ou les groupes sociaux) ; des théories spontanées comme la soif du pouvoir, la vanité ou l'esprit grégaire des hommes ; mais aussi des interprétations plus savantes, plus précisément contextualisées. On relève cette grande diversité dans des textes écrits par des élèves dans les conditions habituelles de la classe en 3^e, 2^{de}, 1^{re} (Tutiaux-Guillon & Fourmond, 1998). On peut identifier un petit nombre de copies où les élèves utilisent des configurations en réseau ou en faisceau (par référence au modèle de Berthelot, 1990), maniant conjointement plusieurs schémas explicatifs (conjoncture, intention, structure). Mais le plus grand nombre fait coexister savoirs et processus relevant de sens commun avec des savoirs et des démarches plus rigoureuses.

Or les conditions habituelles d'apprentissage sont peu propices à modifier le recours majoritaire à ce type d'explication. Les modèles explicatifs proposés font l'objet d'un bricolage aussi bien dans l'écriture des manuels utilisés en classe (Bataillon, 1998), que de la part des enseignants observés (Lautier, 1997b). Dans les conditions habituelles du modèle pédagogique dominant, le cours magistral dialogué, les mises en relation explicatives sont données par le professeur qui ne les fait pas re-travailler par les élèves (Tutiaux-Guillon & Mousseau, 1998). En effet, le texte explicatif oral produit dans la classe est contraint par le modèle du dialogue et se réduit à des échanges brefs, souvent limités à des passages explicatifs de sens commun. L'essentiel de l'échange remplit d'autres fonctions telles que convaincre, susciter l'adhésion et la participation des élèves, mais n'amène pas les élèves à raisonner (Tutiaux-Guillon, 1998).

La porosité des registres de pensée

Les travaux précédemment cités font référence à la dualité des modes de pensée, à la « polyphasie cognitive » ou encore à la porosité du sens commun et du sens scientifique pour interpréter les processus cognitifs relevés dans les discours des élèves (à l'écrit comme à l'oral ; dans des postures de communication différentes), pour s'approprier les savoirs historiques. A. Bruner (2000), S. Moscovici (1976), L. Vygotski (1934) sont tour à tour convoqués pour étayer ces analyses. Quelques expérimentations récentes portant sur les modes de pensée en histoire permettent de préciser les hypothèses émises sur la pluralité des registres de pensée. Ces résultats complètent les recueils de données longitudinales recueillis sur plusieurs classes d'un cursus.

B. Aisenberg (2004) a analysé avec son équipe, pendant trois années, les productions écrites et orales d'élèves de onze-douze ans, dans quatre écoles primaires de Buenos-Aires. Dans le cadre de l'enseignement du thème des migrations, les élèves devaient utiliser les témoignages oraux de migrants qu'ils avaient





eux-mêmes recueillis par entretiens. Dans la première étape de l'expérimentation, les démarches de pensée mobilisées relèvent d'une démarche compréhensive (en se mettant à la place des migrants, les élèves sont sensibles à leurs motivations, à leur souffrance encourue par les discriminations, mais également à leur ténacité et à la réussite de leur projet). En bref, des informations fortement organisées par de l'émotion, des histoires individuelles sans grande relation avec le contexte historique des migrations étudiées auparavant, des processus propres à la pensée de sens commun : usage de la simplification, de la « surgénéralisation » à partir d'un cas spécifique, par la tendance à confirmer les premières analyses plutôt que de rechercher de nouvelles informations. Dans une deuxième étape, deux nouvelles consignes sont introduites par les expérimentateurs : comparer et contextualiser. Il s'agit de faire rechercher, dans les témoignages, les constances et les spécificités, et d'encourager les élèves à replacer les témoignages dans l'ensemble des informations fournies en classe sur le contexte historique des migrations. Ces consignes produisent des effets positifs même si la tendance à la « surgénéralisation » persiste. Cependant, les résultats les plus surprenants montrent que les productions qui témoignent d'un degré plus élevé de conceptualisation (les migrations individuelles reliées au contexte, la relation établie entre contextes national et international, le recours à des termes spécifiques) sont aussi celles qui comptent le plus d'erreurs. Les chercheurs font alors l'hypothèse que les élèves qui osent le plus exprimer ce qu'ils pensent prennent des risques. Là encore, comme pour la généralisation trop rapide d'un modèle explicatif, on constate à la fois des progrès et des difficultés inévitables.

D. Cariou expérimente, quant à lui, les effets de l'introduction d'exercices d'historisation destinés à entraîner les élèves à contrôler le raisonnement naturel dans des classes de seconde de lycée de la région parisienne. D'abord en travaillant le raisonnement analogique, puis en introduisant les procédures propres au récit historique.

Dans la première expérimentation (Cariou, 2003, 2004), les élèves de la classe expérimentale sont placés durant l'année scolaire en situation de « mise en activité » par référence à une pédagogie « socio-constructiviste » avec des séquences d'écriture longue et autonome, et un apprentissage explicite du raisonnement par analogie. Les élèves de la classe témoin sont confrontés à la même pédagogie, avec des documents identiques, mais ne reçoivent aucune information sur le raisonnement analogique. Par hypothèse, l'usage des analogies a pour fonction de rapprocher le savoir historique nouveau de savoirs déjà-là (scolaires ou de sens commun) pour lui donner du sens et favoriser son appropriation. De plus, les analogies contrôlées doivent progressivement remplacer les analogies non contrôlées et dans le même temps, le savoir formalisé doit ainsi remplacer le savoir du sens commun. Les résultats ne sont pas aussi simples. Certes, les élèves de la classe expérimentale mobilisent plus d'analogies contrôlées que ceux de la classe témoin, grâce à des procédures de modalisation, de citation, de mise à distance. C'est ainsi que la modalisation apparaît à travers des indices textuels, signalant une mise à distance entre l'élève-auteur et son texte, tels que « pour les chrétiens », « pour les musulmans », ou encore les chrétiens et les musulmans « pensent que... » ou « considèrent que... ». Mais ils produisent également davantage d'analogies non contrôlées. Autrement dit, ils ne renoncent jamais au fonctionnement de la pensée naturelle et au processus d'ancrage dans la mémoire sociale. Au bout du compte, l'introduction volontaire d'exercices explicitement centrés sur les démarches d'historisation produit des effets positifs attendus par les exigences didactiques, mais la pensée du sens commun ne disparaît jamais, elle est seulement plus ou moins bien encadrée. Par un processus spiralaire, la pensée sociale réapparaît dans le processus d'apprentissage quand bien même l'analogie semblait contrôlée, dès lors que l'élève approfondit sa réflexion sur un objet.





Ces résultats sont confirmés par la deuxième expérimentation portant sur l'introduction des critères propres au récit historique (Cariou, 2006a). Les résultats obtenus dans la classe expérimentale se démarquent de ceux des deux classes-témoins en situation banale. Les démarches de mise à distance fonctionnent nettement mieux dans la classe expérimentale. Deux critères de sa mise en œuvre ont été retenus ici : les procédés de modalisation qui permettent la mise à distance ; celui de la périodisation qui suppose la désignation, la définition et la caractérisation de la période en question. Mais là encore, on observe que la pensée sociale représentative ne disparaît jamais des écrits des élèves. Elle leur permet notamment de se figurer les intentions des acteurs pour proposer ensuite des explications de leurs agissements à partir d'une psychologie et d'une sociologie naïves du comportement habituel des hommes en société. La pensée naturelle est seulement de mieux en mieux contrôlée tout en présidant même à un degré plus élevé de conceptualisation. En suivant les analyses de P. Ricœur, on peut penser que le récit historique procéderait d'une « mise en intrigue » capable d'articuler ensemble la pensée sociale des élèves qui se figurent ainsi les intentions des hommes du passé, la description et l'interprétation de leurs agissements, l'évocation du contexte, mais encore des procédés d'historisation qui contrôlent cette pensée sociale.

La conceptualisation résulte d'un mode paradoxal de généralisation par l'intervention croissante de personnages individuels dotés d'intention et par un fort ancrage dans le « concret » d'une situation historique. Parallèlement, au fil du récit (et des étapes de ré-écritures par les élèves), les propriétés du concept sont énoncées avec davantage de précisions. Les mots désignant le concept relèvent de plus en plus du vocabulaire historique attendu. On aboutit ainsi, à la fin des séquences, à une définition et à une verbalisation pertinentes du concept. D. Cariou (2007) se réfère au modèle de la conceptualisation de L. Vygotski (1934) pour qui concept quotidien chargé de sens commun et concept scientifique constituent les deux faces du concept à acquérir. Le concept quotidien permet à l'élève de se représenter le savoir scientifique en le transformant en un savoir du sens commun (le concept scientifique se développe « vers le bas » en se chargeant de sens commun). Parallèlement le concept quotidien est rationalisé sous l'influence du concept scientifique (« il se développe vers le haut »). Lorsque, dans un écrit d'élève, le développement des deux concepts recoupe le même plan, on peut alors considérer que le concept est approprié.

Un bilan provisoire

On peut estimer que c'est donc dans le degré de mobilisation de ces processus de contrôle de la pensée naturelle (par référence au modèle de Passeron, 1991) que s'accomplit, sans linéarité, avec des allers et retours, la possibilité de construire des postures de pensée plus ou moins proches de celles qui sont attendues par l'école en histoire. Sans progression linéaire sur le plan individuel, où l'on observerait le passage régulier et progressif du savoir profane vers du savoir savant ou semi-savant, ou plus modestement vers du « savoir commun scolaire » (Deleplace & Niclot, 2005). Le recours à la pensée de sens commun n'est jamais abandonné. Ces travaux observent le recours à une pluralité des registres de savoir avec des ajustements, des acquisitions spirales, des stratégies de contournement, mais des stratégies qui participent à la construction de la connaissance (cf. les articles de Cariou, Deleplace, Niclot, Lautier dans la seconde partie d'un ouvrage consacré aux savoirs du quotidien dirigé par V. Haas, 2006). Sans doute « l'histoire enseignée et l'histoire historienne font un peu de même,





à des niveaux plus sophistiqués » (Moniot, 1993), mais la question qui intéresse la perspective de la didactique est de savoir comment les enseignants peuvent prendre en charge une telle complexité ou tout au moins l'accompagner, et dans quelles conditions ?

LES PRATIQUES PROFESSORALES EFFECTIVES

Les travaux évoqués précédemment s'appuient, le plus souvent – pour la dimension empirique – sur des situations expérimentales atypiques et/ou sur le « décorticage » fin de productions-élèves qui échappent, par nature, aux pratiques enseignantes courantes. C'est la modélisation de ces dernières, comme le soulignait H. Moniot, qui a pourtant fait un certain temps l'unité des recherches menées en didactique de l'histoire-géographie. Ces études révèlent (23) – presque en contrepoint de l'enquête de la DEPP de 2005-2006 (24) – qu'à côté d'un discours institutionnel « didactiquement correct » et de pratiques innovantes finalement assez marginales, on observe une large permanence d'un modèle fort « classique » de l'enseignement de l'histoire-géographie. Au sein de la « forme scolaire » dominante (Vincent, 1994), se stabilisent en effet sur le moyen terme, des pratiques de transmission des savoirs qui montrent la pérennisation de finalités éducatives (et donc les fonctions sociales assignées à l'enseignement) ; d'un régime de vérité des savoirs à une époque donnée (en référence à une épistémologie partagée) ; d'un mode pédagogique dominant. Bref un « paradigme pédagogique » qui est « 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 » (Bruter, 2001, p. 41). La mise en exergue de pratiques innovantes ainsi que l'incitation institutionnelle à développer des méthodes plus actives, plus critiques pour des savoirs plus problématisés, pourraient laisser croire à des changements profonds : vœux pieux plus que réalité ?

Un paradigme pédagogique dominant

Une matrice disciplinaire stabilisée ?

Actant les analyses de A. Chervel (1988) sur l'existence d'une « culture scolaire » stabilisée autour d'un système contenus-finalités-méthodes définissant la « discipline scolaire », B. Audigier (1993) a étudié sur un siècle (1890-1988) les conceptions de l'institution (comme des enseignants) sur le cas de l'histoire et de la géographie scolaires. Prenant en compte, dans les contenus, la question des finalités, il montre que le « texte » de l'histoire-géographie fonctionne au Réalisme, aux Résultats, au Refus du politique dans l'objectif de fabriquer des Référents consensuels. Démonstration commodément mémorisée (et parfois réduite à la formule) du modèle dit des 4R. Le « texte » de la discipline enseignée dit « la réalité du monde d'aujourd'hui et de celui d'hier, faisant croyance que cette réalité [est] directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiens et géographes » ; elle transmet « ce qui est acquis, ce que l'on sait et que l'on tient pour vrai » ignorant ainsi « les enjeux éthiques et politiques dont elles sont tributaires » ; elle propose de transmettre la vision d' « un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, de leurs visions du monde, de leurs mémoires, de leurs territoires. » (Audigier, 1993, p.161). Les recherches postérieures (Articulation





troisième-seconde, 1996 ; ou la thèse de N. Tutiaux-Guillon, 1998), ont montré la validité de ce modèle pour lire, décrypter, les pratiques normales. Elles ont pour l'essentiel d'ailleurs plutôt contribué à affiner le modèle du fonctionnement courant en introduisant, par exemple, la notion de « boucle didactique », sorte d'unité de sens et de travail, qui scande le cours dialogué au collège comme au lycée (Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996). C'est ainsi qu'une recherche sur les pratiques innovantes a considéré comme « innovant » un enseignant s'écartant du modèle (Fontanabona & Thémines, 2005). Ajoutons que les manuels ne donnent guère d'occasions de le subvertir (Ogier-Césari, 2006 ; Bacquès, 2003, 2007).

Le faible degré des activités intellectuelles

Reprenant une grille d'observation de cours conçue pour l'analyse de *l'Articulation Troisième-Seconde* (1996), une étude portant sur la formation (Colomb, 1999) a mis en évidence les écarts entre les prévisions des enseignants (voire leur discours) et les activités réelles des élèves, telles qu'elles peuvent être observées, mettant ainsi l'accent sur « l'illusion constructiviste » qui les anime souvent (Mousseau & Pouette, 1999). Ainsi, au sein des cours dialogués observés – qui constituent la norme – les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont essentiellement l'« écoute, l'identification » ou le « repérage » d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction ». Rares sont les situations caractérisées par des opérations intellectuelles plus complexes : « mise en relation et comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation, structuration, i.e ». des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser. Ces auteurs ont ainsi distingué des opérations de « basse tension » et de « haute tension » intellectuelles, ces dernières étant beaucoup moins fréquentes que ce que les enseignants associent à leur discipline de référence, et à l'histoire en particulier.

Une dynamique des échanges

Ce constat est comme renforcé par la manière dont ce modèle d'enseignement dominant formate les échanges maître-élèves. Étudiant plus particulièrement ces interactions langagières, N. Tutiaux-Guillon (1998) pose la question de la construction de l'histoire qui résulte de « l'interaction didactique » dans la classe et interroge le régime de vérité du texte « co-produit » par le système maître-élèves. La structure même du cours dialogué confère à la parole de l'élève un statut singulier. À la fois très présente au sein d'un cours où l'enseignant, par ses échanges rapides avec la classe, impulse du rythme, de la vie, maintient la motivation (voire l'attention) et rend l'élève (apparemment) actif, cette parole apparaît très fortement fragmentée, maîtrisée par le maître qui dirige les échanges. En collège – comme en lycée – N. Tutiaux-Guillon met en évidence un modèle dominant de « l'interaction didactique » qui revêt l'aspect d'un processus en micro-boucles à cinq temps qui anime l'ensemble de la séance. L'enseignant questionne ; un/des élève(s) répond(e)nt) de manière souvent très brève (même au lycée) ; le professeur « évalue », acquiescement ou refus selon la ligne choisie par lui ; il enchaîne en reformulant la réponse par l'emploi d'une terminologie plus précise, « historienne » et apporte des éléments factuels destinés à nourrir, étayer ce qu'il faudra apprendre. Et ce modèle (question/réponse/évaluation/formalisation/compléments) donne à chaque protagoniste une place spécifique : l'enseignant contrôle de fait l'« argumentation didactique » en disant le « vrai » et assoit, par son propos, l'« autorité » des savoirs comme la sienne ; l'élève, le plus souvent privé de réelle prise en charge énonciative, est invité à l'« adhésion » d'un « texte » à apprendre. Cette parole n'est pas le reflet – sauf exception – de son point de vue, mais « sa contribution à un texte déjà clos sur lui-même » (Tutiaux-





Guillon, 1998, p. 322). Le régime de vérité de l'histoire-géographie scolaire repose ainsi sur un triptyque : vérité-autorité-adhésion. Cependant, comme le souligne N. Tutiaux-Guillon (HDR, 2004, p. 194), l'enseignement normal, « défini par un paradigme pédagogique positiviste qui articule les finalités civiques et culturelles sur des savoirs posés comme vérité scientifique et connaissance suffisante de la réalité du monde et de son passé » n'est-il pas, depuis le milieu des années quatre-vingt dix, incité à prendre en compte davantage des spécificités disciplinaires et à opérer ainsi un changement de paradigme ?

Une transition ou un changement de paradigme ?

Quelques exemples, soit portant sur la prise en compte de la réflexion sur les compétences, soit en direction de savoirs scolaires plus exigeants épistémologiquement, montrent des avancées mais aussi les capacités de résistance du modèle « normal ».

Outiller le « citoyen éclairé » actif dans la cité de demain ?

Première brèche notée, dès les programmes de 1985 pour le collège, l'invitation – pour affiner la compréhension de la complexité des questions du monde d'aujourd'hui – à faire des ponts entre disciplines, en particulier au sein du bloc histoire-géographie-éducation civique mais, au-delà également, par l'introduction d'objets présentés comme « communs » (exemple 1995 : quelques textes qui fondent notre culture). Cette inflexion profonde, qui trouve des prolongements évidents dans les perspectives du Socle commun, a peu donné lieu à des études didactiques véritables, en raison en particulier de la complexité des cadres théoriques de référence (Allieu-Mary, 1998). Dans le même esprit d'une attention portée aux compétences et à la question du sens des apprentissages, une seconde préoccupation majeure apparaît dans les textes de 1995 avec la référence aux pratiques argumentatives. Afin de permettre, au terme des années de collège, la mise en œuvre d'une « approche critique et problématique » du monde, de « stimuler l'exigence de vérité » et de « transmettre aux élèves le sens du relatif et du complexe » (*Accompagnements collège*, 1995), les enseignants sont invités – en particulier au cycle central – à exercer leurs élèves à l'argumentation en plaçant celle-ci « au premier plan de leurs pratiques pédagogiques » à l'oral comme à l'écrit (cette compétence étant évaluée au Brevet national des collèges sous la forme de deux paragraphes dits argumentés). Ce sont les pratiques orales qui ont été le plus explorées par des études portant sur la faisabilité et les conditions de réussite (Douaire, 2004). Ces recherches, à la fois interdisciplinaires et inter-cycles, ont permis d'intéressantes comparaisons au plan épistémologique et en termes de cultures disciplinaires. Même si ces études montrent la difficulté à en généraliser l'usage – problème rencontré pour toutes les innovations – il ne faudrait pas négliger certains des résultats. D'une part, dès le cycle central de collège, des élèves, auxquels on ouvre un espace de débat sur des objets disciplinaires, s'en emparent en argumentant en histoire-géographie, en produisant des raisonnements prototypiques, montrant ainsi une « posture disciplinaire », une manière de questionner le monde à partir de catégories, de grilles, d'outils, qui se construisent dans la discipline (Allieu, Bisault, Le Bourgeois & Vérillon, 2004). D'autre part, pour l'école élémentaire, l'importance des objectifs langagiers mis en avant dans les programmes trouve dans ces pratiques des moyens commodes de travailler les représentations et la construction de notions. Ainsi, les réticences souvent exprimées par les enseignants devant ces exigences intellectuelles trouvent quelques réponses : il y a peut-être là, la « trace », de ce changement de paradigme que N. Tutiaux-Guillon (2004) croit déceler et dont on voit ici le « possible » : stabilisation d'un système articulant la





promotion d'objets présentés comme « discutables », un lubrifiant pédagogique axé sur le débat car en cohérence avec un modèle socio-constructiviste (École de Genève, Doise, Mugny) et spiralaire (Bruner) et une conception du citoyen autonome, responsable et donc critique. Ces remarques plusieurs fois signalées pourraient au moins permettre de faire l'hypothèse d'une « transition paradigmatique ». Néanmoins, le caractère expérimental des pratiques observées ne doit pas faire oublier qu'un tel changement à grande échelle supposerait une modification profonde de la formation des enseignants.

La problématisation... exemple de banalisation des pratiques professorales ?

L'introduction de la problématisation, destinée à redorer le blason d'une histoire scolaire perçue comme une discipline cantonnée dans la mémorisation, semble bien révélatrice de l'illusion des prescriptions et de la capacité de banalisation, d'absorption dans ou par la « forme scolaire » de pratiques qui pourraient être fécondes. Un petit retour en arrière peut être éclairant. Selon C. Delacroix et P. Garcia (1998) ; P. Garcia et J. Leduc (2003), la problématisation entre dans les Instructions officielles dans les années 80-90 avec des intentions très précises de la part des rédacteurs des programmes. Ils ont choisi de lutter contre des dérives pédagogiques : en particulier, la « juxtaposition factuelle » faite de micro-événements non inscrits dans un programme traité dans son ensemble et sa cohérence, et le « foisonnement documentaire » alors que tout n'a pas à être validé par des documents. Un des objectifs avoués est de faire admettre que l'élève n'a pas à reproduire la démarche de l'historien (ou du géographe) : les concepteurs s'opposent aussi au « purement conceptuel » (rejet des travaux de l'INRP et de leur influence sur les programmes de 1985 qui se proposaient de faire du concept de civilisation, dès la classe de sixième, une « grille de lecture opératoire » puis de doter l'élève de nouveaux concepts au fil de son apprentissage de l'histoire – conception spiralaire des apprentissages. Enfin, le choix de valoriser la problématique correspondait à une volonté de mettre en conformité l'histoire enseignée avec l'historiographie en vigueur, *i.e.* une histoire comme recherche de sens à partir de questions et d'hypothèses.

Mais cette problématisation est aujourd'hui sévèrement remise en cause. En effet, dans son application, ni les enseignants, ni les élèves ne semblent s'y conformer. Les inspecteurs en dénoncent régulièrement les dérives. Les enseignants répondant à l'enquête DEPP de 2005 pour le collège témoignent de leurs pratiques privilégiées : s'ils disent (pour 91 % d'entre eux) privilégier l'analyse de documents comme moyen de faire élaborer leurs savoirs par les élèves, ils ne sont plus que 50 % à se fixer une problématique au moment de préparer les séquences d'enseignement. Les manuels, raliés à la problématisation, en font le plus souvent une utilisation mécanique : « Chaque chapitre, chaque leçon sont précédés d'une problématique souvent réduite à une question artificiellement posée, dont l'utilité dans la construction de sens ne paraît pas évidente » (Pinson, 2007, p. 75). La problématique est devenue un simple usage canonique.

Comment expliquer une telle banalisation ? Dès le début des années quatre-vingt dix, en travaillant sur les pratiques effectives, J. Desquesnes (1993), S. Guyon (1996, 1998), J. Solonel (1998) en avaient décrit les mécanismes. La démarche de la problématisation s'oppose à la culture scolaire (Guyon, 1998). Ce corps étranger risque d'être simplement « scolarisé », en particulier par la difficulté à évaluer les travaux des élèves. Dans les copies de dissertation, les professeurs attendent des règles d'écritures inspirées directement des exercices du cursus universitaire, des épreuves des concours de recrutement. Selon Solonel, « les exercices canoniques qui ont pour but de développer l'esprit critique et de





favoriser la réflexion et l'expression personnelle des élèves aboutissent à des productions qui sont toutes totalement dépourvues de ces qualités » (1998, p. 355). En produisant une « paraphrase du texte de l'histoire », l'élève se retrouve devant des injonctions paradoxales : produire un texte prouvant ses capacités à exprimer une réflexion personnelle alors que le modèle proposé en permanence par ses enseignants est celui d'un « texte », reflet du réel, dans lequel toutes les marques de l'énonciation ont été effacées. Les textes argumentatifs sont rares et les correcteurs se contentent d'un ensemble de faits organisés. Comment interpréter un tel écart ? La complexité des consignes, l'équivoque des sujets et des attentes des correcteurs entraînent une série d'accommodements et une insatisfaction importante chez les enseignants pour faire coexister en permanence « des exigences quasi emblématiques (problématiques, synthèse) et des renoncements de dernière minute » (Desquesnes, 1993, dans son travail pionnier sur l'analyse des copies du bac). Plus récemment, on observe toujours les exigences démesurées des enseignants au moment de la correction des épreuves d'examen (Mellina & Zwang, 2004), des dossiers pour le CAP ou des exigences pour les baccalauréats professionnels (groupes de travail de l'Inspection générale, 2005, 2007). La scolarisation annoncée de la problématisation a bien eu lieu avec un « évanouissement » de ses objectifs premiers.

L'école élémentaire, espace de liberté didactique ?

Un brève incursion dans l'école élémentaire ne permet guère de nuancer cette vision d'un modèle disciplinaire qui peine à se mettre en phase avec les enjeux du monde du XXI^e siècle. Les travaux sur les pratiques sont encore trop insuffisamment développés pour prétendre englober la totalité de celles-ci (Audigier, 2005). À ce niveau, l'histoire est souvent pensée comme une ouverture sur le monde, un espace de liberté, une sorte de respiration entre des enseignements « dits » de base (lire-écrire-compter) et très structurés, et l'enseignement de cette discipline est, selon les situations particulières et l'appétence des acteurs, très hétérogène (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Néanmoins, quelques études montrent que les enseignants peuvent s'appuyer sur la curiosité des élèves et prendre des libertés avec les programmes. Ainsi les classes observées par F. Audigier *et al.* (2002) à Genève et à Lyon montrent des séquences pédagogiques différentes et différenciées (loin du cours magistral dialogué classique) avec des travaux de groupes, des débats après un film, des moments de bilan où alternent les prises de parole. On relève une grande complexité de ces séquences, un rythme rapide, des informations qui se succèdent, des échanges brefs, des simplifications produites par les enseignants, ce qui n'est pas sans poser des questions de compréhension pour les élèves. En comparant des leçons d'histoire à l'école primaire en France, Suisse, Roumanie, Royaume-Uni, H. Cooper et L. Capita (2003), se démarquent un peu des résultats de l'enquête précédente, en observant davantage de diversité dans les pratiques. Néanmoins, les auteurs retrouvent toujours cet écart entre les plans d'étude ou les déclarations d'intention et le quotidien de la classe « normale ».

DES QUESTIONS DE RECHERCHE EN COURS D'ÉLABORATION

Comment rendre compte de ces écarts constatés de manière récurrente entre les intentions (des institutionnels, des enseignants et, *in fine*, des chercheurs intéressés par les résultats en actes) et les pratiques effectivement observées ? L'opposition entre les pratiques dites traditionnelles et celles qualifiées de plus innovantes ne suffit pas à rendre intelligibles les situations analysées. Car les





pratiques relèvent de ces habitudes acquises qui produisent une stabilisation de règles peu explicitées, constitutives du « contrat disciplinaire ». Cette culture disciplinaire commune, implicitement partagée, assure la possibilité même de continuer à fonctionner au quotidien, selon des rituels, des règles rassurantes pour les élèves et pour les enseignants. La notion de « contrat didactique » importée de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1985), est mobilisée de manière très secondaire en histoire. Elle apparaît cependant, dans certaines recherches, pour tenter d'interpréter les écarts constatés entre les discours et les pratiques effectives. De plus en plus, entrent en compte – même si c'est de manière indirecte – des interrogations posées « autrement » sur les facteurs de soumission à la culture disciplinaire ; sur les situations qui permettent de proposer aux élèves des opérations intellectuelles de plus haut niveau mais aussi de les faire reconnaître comme légitimes.

Les quatre entrées que nous proposons sont à lire de manière systémique même si leur exposé revêt un aspect linéaire. Nous examinerons – dans les deux premiers points – les facteurs de soumission des acteurs (élèves et enseignants) à la culture disciplinaire et la manière dont ils perçoivent leur rôle. Nous analyserons, dans un troisième point, les conditions d'institutionnalisation de nouvelles règles du contrat didactique : les acquis des recherches en didactique de l'histoire de ces dernières années permettant de lister quelques conditions nécessaires pour accompagner les changements attendus. Enfin, nous ouvrirons la réflexion sur la question de la formation professionnelle.

Les facteurs de soumission à la culture disciplinaire chez les élèves

Le rapport au savoir

L'implication de l'élève par rapport à la discipline enseignée – notion généralement admise pour déterminer le degré de proximité d'un sujet à son objet d'apprentissage – reçoit, dans le cas de la connaissance historique, une interprétation spécifique. Globalement, on distingue chez les élèves ceux qui ont élaboré un sentiment d'appartenance à l'histoire, ce rapport que l'on nomme souvent « conscience historique », et qui paraît déterminer une attitude structurant fortement le mode d'appropriation des connaissances ; ceux qui se pensent en dehors de cette appartenance à « l'Histoire en train de se faire » et ne voient alors dans les connaissances enseignées à l'école qu'un savoir mort, lointain, qui les concernent peu, si ce n'est pour remplir la fonction évaluative d'une discipline scolaire « comme les autres » (de 20 à 30 % selon les enquêtes (Lautier, 1992, 1997a ; Tutiaux-Guillon & Mousseau, 1998 ; Angvik & Borries, 1997 pour l'enquête européenne ; Audigier *et al.*, 2004 à Genève). De telles études nécessiteraient d'être confrontées à d'autres dimensions. Ainsi, en utilisant finement des croisements de variables, l'équipe de Genève met en évidence que le type de « rapport à l'histoire » influence la réussite scolaire de l'élève (Haeberli & Hammer, 2003, p. 214). Une piste qu'il convient de continuer à explorer.

Il faut également tenir compte de la spécificité des représentations de l'histoire comme discipline scolaire. Pour 81,7 % des collégiens interrogés dans l'enquête réalisée par la DEPP en 2005-2006, l'image de la discipline histoire-géographie se traduit par la formule : « écouter le professeur « raconter, décrire, expliquer », complétée par le travail sur documents qui arrive en deuxième position (78,4 %). Massivement, 83 % aiment cette façon de faire. Plus précisément T. Fourmond, C. Gelly et T. Hugues (2002) retrouvent les catégories mises en évidence par B. Charlot, F. Bautier et J.-Y. Rochex (2000). En effet, la distinction entre des





élèves prisonniers d'une représentation passive du travail scolaire (répondre à une tâche précise et montrer qu'ils ont appris le cours) et ceux qui saisissent les attentes de la discipline et les attentes implicites de tâches abstraites est confirmée dans leur étude :

- 50 % des élèves sont focalisés sur l'exercice de leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) présenté dans ce qu'il a de plus général, sans réelle perception disciplinaire en termes d'exercices, de travaux, d'activités. Les seules références disciplinaires sont de l'ordre des supports pédagogiques ;
- 70 % associent à la discipline des activités de « basse tension » intellectuelle : il ne s'agit absolument pas de comparer, mettre en relation, sélectionner et classer. Ce n'est pas non plus rédiger, qu'il s'agisse d'un texte court ou argumenté. C'est principalement « identifier et décrire ».

Identifiée comme telle par ces élèves, l'histoire scolaire apparaît bien différente des enjeux intellectuels souvent présentés comme le cœur du travail mené en classe par les enseignants.

Le métier d'élève perçu dans sa complexité

L'exercice du « métier d'élève » semble, dans les études, aller de pair avec une stabilité dans les pratiques de classe : besoin particulièrement affirmé par les élèves qui ressentent leur statut menacé, par ceux qui possèdent de faibles moyens, en particulier dans les pratiques langagières. Ce sont bien ces élèves, au statut scolaire précaire, qui résistent davantage à l'introduction d'exercices non canoniques. Plusieurs études mettent en évidence les difficultés à modifier le contrat didactique décrit plus haut.

Ainsi, l'étude de l'introduction d'un travail problématisé autour de documents étudiés en groupes, révèle plusieurs modes de réactions chez les élèves : quand leurs attentes sont trop éloignées des propositions de la séquence (en particulier pour les élèves qui pensent que l'on doit « écouter et puis retenir »), un malentendu s'installe, ils pensent que le travail en commun qui leur est proposé doit répondre au besoin d'obtenir le calme dans la classe ; lorsque les intentions de l'enseignant sont comprises, la mésentente s'installe sur l'efficacité individuelle, les plus rapides ayant le sentiment de perdre du temps (Ernult, 2005). L'explicitation des nouvelles règles du contrat ne suffit pas toujours à les rassurer ou à les convaincre. Ils peuvent continuer à chercher la « bonne réponse » ou la « solution cachée » dans le dossier documentaire mis à leur disposition (Vieuxloup, 2003).

L'introduction des débats en histoire bouscule les images associées à la culture disciplinaire. Avec un thème comme celui de la Grande Guerre dont les objets d'étude se sont beaucoup renouvelés, pour lequel les manuels ont intégré rapidement des nouveaux savoirs tels que la culture de guerre, la notion de brutalisation, le consentement et la contrainte, Le Marec et Vézier (2006) expérimentent une situation d'enseignement plus « ouverte ». Ils présentent un « corpus » de documents (des sources et deux textes d'historiens de deux approches historiographiques différentes), organisent plusieurs étapes dans la séquence didactique (textes écrits, débat oral, reprise des arguments par l'enseignant). Alors que les textes écrits individuellement sont marqués par une grande variété des approches, au moment du débat oral on observe chez les élèves l'absence de débats tranchés et la préférence marquée pour le consensus. Il s'agit de reconstruire un accord acceptable par le groupe, un savoir construit collectivement : « Cet accord est la mise en texte du savoir, que la forme scolaire exige, répertoire d'arguments validés par le débat, jugés recevables par l'enseignante ». Avec des élèves plus jeunes du primaire, la même attitude est relevée. Les débats font apparaître une





tension entre attitude critique et recherche du consensus (Bisault & Le Bourgeois, 2006, p. 135).

À Genève, alors que le nouveau plan d'étude cherche précisément à faire construire un enseignement se référant à une approche constructiviste, avec des finalités relevant davantage de la citoyenneté et du sens critique, les élèves interrogés produisent des réponses fort contrastées. Tout en exprimant une conception classique des finalités culturelles, certains se montrent intéressés et ouverts aux nouvelles activités proposées. Les modes de pensée de l'histoire sont appréhendés avec difficulté – parfois réduits à une simple méthode de classement – mais on observe aussi une disponibilité à l'égard des activités même si « les questions sur les textes, c'est dur, parce qu'il faut aller chercher dans le texte » (Haeberli & Hammer, 2003).

On constate bien toute la subtilité qu'introduisent les attentes liées au contrat didactique. Selon les élèves, le degré de conformité varie, comme si certains pouvaient s'autoriser plus ou moins à respecter et à subvertir les règles habituelles, mais pas dans n'importe quelles conditions. Qu'en est-il pour les enseignants ?

Les facteurs de soumission à la culture disciplinaire chez les enseignants

Les représentations de l'apprentissage

Certaines difficultés paraissent liées à des représentations peu claires, pour certains enseignants, des modes d'apprentissages de leurs élèves. Le discours convenu (au niveau institutionnel comme en formation) sur un « modèle constructiviste » d'enseignement-apprentissage, jugé plus efficace car relevant de l'activité de l'élève, ne résiste pas toujours à des représentations cumulatives bien ancrées. C'est le cas pour les enseignants qui pensent qu'il faut assurer « les bases d'abord » pour pouvoir, après seulement, passer à la noblesse de l'explication ; que le sens ne peut venir qu'après une certaine quantité d'acquisitions d'informations factuelles (Lautier, 1992, 1997a ; Tutiaux-Guillon, 2004). Cette coutume didactique devient très pesante lorsqu'elle se reproduit à tous les niveaux de l'enseignement, justifiant ainsi le fait de repousser toujours « à plus tard » les opérations de pensée les plus délicates. En travaillant sur des groupes de stagiaires, M.-J. Mousseau et J. Pouet (1999) relèvent que les résistances sont plus fortes chez les stagiaires d'histoire-géographie que chez ceux de sciences économiques et sociales pour construire des situations où les activités cognitives des élèves seraient favorisées et diversifiées. Les formateurs eux-mêmes peinent à voir dans la réflexion sur les activités intellectuelles autre chose qu'un outil de travail sur les méthodes.

On a vu plus haut l'attitude frileuse des enseignants à l'égard des apprentissages liés au temps historique en primaire, les réticences à s'engager dans ce type d'apprentissage au collège. En fait, l'attachement à la chronologie et la perspective « continuiste » sont toujours au cœur de la conception des programmes et des manuels. Borne et Garcia (2004) pensent qu'en dépit de « cette écrasante domination de la perspective continuiste, l'idée de la discontinuité s'est progressivement affirmée dans les conceptions savantes comme dans les pratiques scolaires » (p.161). Mais s'ils se réjouissent de cette évolution, ils en soulignent aussi les résistances. « Ne peut-on pas imaginer dans l'enseignement, des démarches régressives, assumées comme telles, qui permettraient de saisir avec les élèves les différents modes de réactivation du passé, les jeux de mémoire et de temporalités. C'était l'une des propositions des programmes Martin – aussitôt rejetés – inspirés de l'épistémologie blochienne qui mériterait sans doute d'être





expérimentée plus avant » (p. 164). En effet, dans les classes, l'attachement à la continuité – la chronologie des programmes et le besoin d'expliquer par ce qui s'est passé avant – continue de structurer fortement les représentations des maîtres (Pinson, 2007). Des expérimentations seraient donc certainement à poursuivre dans ce domaine : ainsi, lorsque deux jeunes professeurs stagiaires, perturbés par l'enseignement discontinu du programme de seconde, consacrent leur mémoire professionnel à ce thème, ils concluent que la discontinuité n'est pas un obstacle pour les élèves, mais que bien au contraire, elle favorise une histoire plus conceptualisante (Pinson, 2007, p. 91) (25).

Les injonctions paradoxales de la discipline dans la gestion de l'identité professionnelle

Les paradoxes de la culture disciplinaire apparaissent avec force dans des enquêtes où les postures spécifiques aux enseignants d'histoire sont mises en évidence par contraste avec d'autres disciplines. Pour traiter les sujets sensibles, ces « mémoires douloureuses » du xx^e siècle, les professeurs de français jouent sur l'émotion et la créativité ; les professeurs de philosophie sur une sorte d'attitude de surplomb en entrant par des thèmes généraux tels que le mal, la faute, la responsabilité ; les professeurs d'histoire, eux, revendiquent la posture scientifique par une analyse objective des documents. Néanmoins, ils font appel à des témoignages souvent très émouvants et confirment le caractère décalé de ces objets en évitant de les évaluer (Corbel & Falaize, 2004). Le même constat est fait concernant les postures des enseignants de français et d'histoire à propos de l'usage du récit. Alors que dans les classes de nombreuses séquences pédagogiques sont construites sur cette association disciplinaire, Audigier et Ronveaux (2007) précisent les références qui structurent différemment les deux cultures disciplinaires. Là encore, les enseignants d'histoire se trouvent contraints à gérer la tension existant entre la recherche de la vérité et le besoin de faire rentrer les élèves dans le monde des acteurs (ici les soldats dans les tranchées de la guerre de 14-18). Tensions entre les exigences de vérité et la posture compréhensive (Moniot, 1993 ; Borne, 2007), entre la posture scientifique et la chaleur du témoignage, entre histoire et mémoire (Aisenberg, 2004 ; Basuyau, 2003 ; Chalcou, 2002 ; Fink, 2002 ; Jemaï, 2002, 2006 ; Falaize (dir.), 2007). C'est bien au quotidien de la gestion de sa classe que l'enseignant négocie, ajuste au mieux ce besoin de cohérence qui assure la légitimité de ses rôles et de ses pratiques. Il le fait tout spécialement sur ces objets particulièrement saillants dans l'exercice du métier : histoire et mémoire, rationalité et empathie, général et particulier, raisonnement analogique et risque d'anachronisme. Ce sont des moments forts où il est amené à choisir entre des postures disciplinaires en tension ou à les hiérarchiser. Mais c'est dans cette tension que se construit l'identité professionnelle.

La force du modèle disciplinaire ne doit pas gommer la diversité des profils d'enseignants. Certes l'attachement à la discipline reste consensuel. Les enseignants se réfèrent à une histoire explicative, exigeante et rigoureuse ; une histoire qui a valeur éducative pour former le citoyen ; enfin une discipline que l'on a choisie, souvent très tôt, et avec laquelle on entretient un rapport personnel très fort (enquête DEPP 2005 ; Audigier et al. 2004 ; Lautier, 2006b). Des profils différents se dessinent toutefois, en particulier sur ce qu'ils disent de leurs pratiques. Ainsi, interrogés sur celles-ci à propos des élèves en grande difficulté au collège (Chi-Lan Do, 2007), 60 à 65 % des enseignants paraissent d'accord pour affronter ces situations en modifiant leurs pratiques pédagogiques ou/et leur relation à l'élève, alors que 40 à 45 % se montrent plus résignés. Mais pour réduire la dissonance entre des finalités parfois contradictoires, entre les représentations et les pratiques effectives en situation, les enseignants produisent des formes de





« négociation cognitive » destinées à maintenir une image professionnelle positive et consonante (Lautier, 2006b). Les profils types élaborés à un moment donné des enquêtes ne doivent pas figer la perception de ces identités qui se nourrissent à la fois de continuité (la culture disciplinaire et ses coutumes didactiques) et de changements (liés aux situations et aux contextes plus larges). Les typologies n'ont de pertinence que pour rendre compte de la dynamique de la construction identitaire en repérant le poids des facteurs influents.

Les conditions d'institutionnalisation de nouvelles règles du contrat didactique

Les expérimentations en situation décrites plus haut – situations problématisées ou volonté d'introduire des exercices plus spécifiquement liés aux démarches historiques – permettent de dresser un bilan provisoire des conditions nécessaires à un changement des règles disciplinaires. Conditions qui permettraient de créer des situations didactiques susceptibles de mettre en œuvre des opérations intellectuelles de plus « haute tension » et plus spécifiquement disciplinaires. Nous proposons ici quelques axes.

Identifier les risques de substitution des objets d'apprentissage

Un premier obstacle semble bien devoir être imputé à l'efficacité du modèle disciplinaire lui-même. Alors que sont introduites des activités qui pourraient modifier la nature de la discipline scolaire, on assiste souvent à des formes de banalisation des activités proposées : mécanisation des exercices (des courbes, des tableaux, des textes à trous) ; réduction des exercices à des savoir-faire ; ou encore exercices vidés de leur sens et de leur intentionnalité première. Ainsi, avec des élèves du primaire, au cours d'une première année préparatoire à l'expérimentation, B. Aisenberg (2004) montre comment le questionnaire proposé aux élèves pour guider la lecture des documents – élaboré dans un souci de les aider dans la démarche de compréhension – les oriente souvent vers un « travail d'identification d'indices par un balayage superficiel du texte » ; ou montre que le tableau comparatif à compléter par les élèves, cet exercice prototypique dans les attendus de l'expérimentation, n'induit aucune activité réelle de comparaison. Observant des séquences en collège et en lycée, sur le thème de la Révolution industrielle, J. Sérandour (1998) constate : « On quitte la Révolution industrielle au XIX^e siècle pour le schéma de fonctionnement de la machine à vapeur, la frise chronologique, le calcul du % ou l'organigramme qui deviennent autant d'objets historiques [...], on néglige l'histoire pour la boîte à outil » (p. 278).

Il s'agit bien, dans ces deux exemples et dans de nombreuses autres situations observées, aussi bien dans les séquences destinées à être analysées, que dans les classes au quotidien, de ce que Y. Chevallard (1985) appelle une « substitution didactique de l'objet ». Est-il possible d'éviter ce type de dérives ? Quelques propositions sonnent davantage comme des mises en garde placées souvent en conclusion des rapports de recherche. Il faudrait sans doute retravailler plus finement ces conditions au changement du contrat didactique qui semblent supposer :

- une meilleure connaissance des conditions de fonctionnement de la circulation des savoirs dans le groupe-classe au sein du contrat didactique ;
- une meilleure connaissance des modes de structuration possible des savoirs selon le niveau des séquences proposées ;
- une recherche de la bonne distance entre le guidage trop contraignant (avec des consignes fermées, fractionnées, induisant la décomposition excessive des tâches) et des consignes trop complexes ou trop peu explicites.





Autant d'analyses qui sollicitent des liens plus étroits avec celles sur la formation des maîtres.

La nécessité d'exercices évaluables

Contrairement aux premières situations problématiques expérimentées par A.-M. Gérin-Grataloup, M. Solonel, et N. Tutiaux-Guillon (1994) qui n'étaient pas destinées à faire l'objet d'une évaluation, il semble que le fait de pouvoir fournir des critères d'évaluation soit une des conditions de reproduction des séquences d'enseignement-apprentissage pertinentes (Sérandour, 1998 ; Hassani Hidrissi, 2005). Ce sont en effet ces évaluations qui peuvent légitimer et favoriser l'institutionnalisation des démarches, surtout lorsque ces dernières ne sont pas habituelles (26). Il faut cependant reconnaître que la distinction entre les formes diversifiées d'une évaluation formative – qui s'intègre au déroulement de séquences étalées sur plusieurs semaines – et les critères qui procèdent à l'élaboration de la note d'un devoir, n'est guère abordée dans les recherches récentes. Les études ayant davantage porté sur les critères retenus par les correcteurs des copies, même lorsqu'ils ne sont pas explicitement proposés. Globalement en effet on peut considérer que :

- sur la forme, sont valorisées les copies qui introduisent des éléments de guidage du texte, des aides à la lecture, compétences laissées toujours implicites dans les attentes du contrat qui correspondent à l'usage des procédures de modalisation ;
- sur le fond, la note varie d'abord en fonction de la quantité des unités de sens, mais que ce qui contribue le plus à discriminer les copies concerne l'usage ou non des jugements de valeur et le recours aux justifications de sens commun (voir, Desquesnes, 1993 ; Solonel, 1998).

Il s'agit là d'un « point aveugle » qui pourrait faire l'objet d'investigations qui tiendraient compte des facteurs de résistance – précisément liés à la culture disciplinaire et à l'identité professionnelle des enseignants – mais également des facteurs liés aux choix et aux impulsions données (ou aux non-décisions) des responsables institutionnels des programmes et de leurs accompagnements.

Une connaissance fine de la nature des activités cognitives attendues

Un accord se noue sur la pertinence de passer par une analyse fine du type de travail intellectuel que l'on veut promouvoir. Car le niveau des opérations cognitives engagées dépend des activités qui sont proposées aux élèves. Aussi la connaissance plus précise des opérations de pensée devient-elle une condition essentielle. La plupart des situations expérimentées débouchent sur la recommandation d'un solide étayage épistémologique et didactique chez les enseignants. C'est le cas en effet, dès qu'il s'agit de construire des séquences qui engagent les élèves à reconnaître les critères d'un récit historique par rapport au récit de fiction, pour affiner les conditions d'une initiation à l'écriture de l'histoire. Avec des niveaux d'exigence adaptés à l'école élémentaire, au collège et au lycée, la place du récit est revisitée en distinguant les différentes approches. Le récit peut être en effet perçu comme un mode de compréhension et d'explication de l'histoire savante, un mode honteux dès qu'il est assimilé à une histoire scolaire trop lisse ou peu stimulante de faits à mémoriser, ou encore une réaffirmation d'un moyen d'accès privilégié à la connaissance historique par les élèves (Sérandour, 1998 ; Falaize, 2005 ; Cariou, 2006a ; Deleplace, 2007).

On peut alors préciser davantage la nature de certaines opérations cognitives attendues :





- en restant vigilant sur les fonctions multiples de l'utilisation du « document », en revisitant les travaux devenus classiques sur ce sujet (Moniot, 1993, p. 171-184 ; les communications réunies dans *Documents, des moyens pour quelles fins ?* de F. Audigier [1993]) ;
- en mobilisant la posture de la périodisation, en passant du singulier au général par un travail à plusieurs échelles (locale, nationale, mondiale), en jouant sur l'implication de l'élève-auteur (Sérandour, 1998) ;
- en privilégiant un repérage et un travail en amont sur les procédés narratifs propres aux textes littéraires ou aux textes d'historiens (Audigier & Ronveaux, 2007) ;
- en exerçant les élèves à mobiliser une sorte de méta-connaissance des critères du récit historique. Il s'agit de travailler toutes les étapes de son écriture : verbalisation de la démarche intuitivement mise en oeuvre (dans un travail classique de type analyse de documents) pour proposer une explication d'un phénomène historique ; légitimation des caractéristiques propres au récit historique spontanément mobilisées, en particulier le recours à la personnalisation des entités – « se mettre à la place de... » – pour l'explication par les intentions ainsi que la référence au schéma narratif, déjà familier en cours de français, pour la périodisation et plus globalement pour la mise en place d'une intrigue (Cariou, 2006b) ;
- en tenant compte des usages différenciés du récit pour les élèves du primaire (Falaize, 2005) ;
- en favorisant le raisonnement comparatif : par un entraînement à distinguer les analogies spontanées des analogies plus contrôlées (Cariou, 2003, 2004) ; par l'usage délibéré du classement à l'aide des outils graphiques (Doussot, 2006 ; Aisenberg, 2004) ;
- en exerçant la distinction entre mémoire et histoire avec l'usage des témoignages, notamment avec l'introduction des témoignages oraux, pour forcer la distinction des postures (Aisenberg, 2004 ; Basuyau ; 2003, Fink ; 2002 ; Bonafoux, De Cock-Pierrepoint & Falaize, 2007 ; De Cock-Pierrepoint, 2006) ;
- en élaborant des séquences structurées d'exercices autour des différentes opérations de pensée dans un module de formation (Hassani Hidrissi, 2005) ;
- en affinant les conditions du fonctionnement des débats argumentés contrôlés (Le Marec & Vezier, 2006 ; Bonafoux, De Cock-Pierrepoint & Falaize, 2007) ;
- en soulignant que la mise en récit par l'élève implique la double question de la maîtrise langagière et discursive du sujet. Dans cette perspective, Deleplace (2007) entend par maîtrise langagière les compétences linguistiques générales, et par maîtrise discursive les compétences spécifiques à la discipline histoire ;
- enfin, de manière transversale à l'ensemble des situations, en produisant une réflexion explicitement centrée sur les marqueurs de l'écriture, les usages de la modalisation ou des exemples, comme le propose le travail de D. René (1991) : *Apprendre à écrire un devoir d'histoire*.

Le statut de l'élève : une variable à contrôler en situation

Le risque de creuser les écarts entre les élèves par l'introduction d'une pédagogie se référant au modèle « constructiviste » est particulièrement insidieux. C'est ainsi que l'écart se creuse entre les élèves entraînés à la dissertation problématisée (Guyon, 1998, p. 346-347) : alors que la séquence offre aux élèves en réussite scolaire, un tremplin supplémentaire pour manifester leur curiosité intellectuelle et leurs compétences, elle rend plus inaccessible l'exercice aux élèves





plus « faibles ». Cette question est également soulevée dans l'enquête portant sur le canton de Genève (Audigier *et al.*, 2004). Plus généralement, les exigences élevées peuvent apparaître en décalage avec certains élèves, en particulier ces « nouveaux publics » de l'école de masse. Les travaux de la sociologie de l'éducation (Deauvieau & Terrail, 2007) ont attiré l'attention sur cette question qui traverse toutes les disciplines scolaires. On ne peut pas occulter le risque d'élargir les inégalités dans une situation de pédagogie « invisible » (en référence au terme utilisé par le sociologue B. Bernstein) qui mobilise un modèle pédagogique expressif, peu lisible par les élèves dépourvus des connivences linguistiques et culturelles permettant de répondre aux attentes de leurs enseignants.

C'est dans la discipline complémentaire, la géographie, que ces effets ont été clairement mis en évidence. Observant les attendus des programmes de seconde, Hugonie (2004) constate un véritable détournement du modèle constructiviste dans la réalité de la classe. Les cinq étapes prévues (collecte des données, mise en relation de ces données, élaboration de questions ou d'hypothèses, tentatives d'explications partielles, synthèse permettant de généraliser les explications et d'envisager les conséquences de la situation étudiée) ne s'articulent pas selon la logique escomptée. Dès la deuxième étape, le modèle impositif reprend subrepticement sa logique et la synthèse est plaquée sans donner aux élèves au statut scolaire « moyen », ni la possibilité, ni le temps d'effectuer un travail cognitif. De plus, un saut culturel impose dès la deuxième ou la troisième étape, des références à une large culture géographique. Seule une petite minorité d'élèves entre dans la « connivence » culturelle des enseignants. Les autres sont placés, de fait, en situation d'aggraver leurs difficultés d'apprentissage. Cet aspect constitue sans doute l'un des points les plus fragiles de la recherche actuelle en didactique.

Ainsi, l'introduction de situations d'enseignement-apprentissage plus « ouvertes » déstabilise les élèves les moins préparés et les place en retrait, voire même en difficulté, dans les acquisitions historiques et les exercices attendus aux examens. Plusieurs facteurs y contribuent (Lautier, 2006a, p. 86) : le degré de maîtrise des formes langagières, l'intériorisation de leur statut d'élève, les représentations de la discipline. Par soumission à des attentes ou à des images de ce qui se fait « habituellement » dans une classe d'histoire, ces élèves ne se prêtent pas facilement à des démarches réflexives. Néanmoins, en expérimentant en situation la modification des règles du contrat didactique, en légitimant les exercices de contrôle de la pensée naturelle D. Cariou (2006b, p. 130) obtient un renversement de la situation. Contrairement aux résultats de sa première expérimentation, ce sont des élèves au statut scolaire moins valorisé qui réussissent davantage, dès lors que l'institutionnalisation des nouvelles règles a été particulièrement encadrée et reconnue par le groupe.

Notons enfin que l'institutionnalisation de normes différentes passe par une ritualisation, une sorte d'officialisation sur du temps long. Ainsi, pour faire admettre la légitimité d'une initiation à la culture plastique et visuelle dans le cadre du programme d'histoire de première, dans un lycée technique parisien, pour obtenir de réelles modifications de la catégorisation des caractères de l'art moderne et de certaines pratiques culturelles, il aura fallu un dispositif construit sur la durée (une année scolaire et une évaluation par entretiens différés) (Bacquès, 1993). Un temps long qui permet de faire jouer la dialectique recherchée entre l'implication de l'élève, la nature des séquences proposées et les connaissances visées. Pour habituer, entraîner les élèves, sans doute faut-il « engager un dialogue, une construction en interaction, en faisant en sorte que l'élève établisse lui-même des constats qui l'aideront à entrer dans cette nouvelle logique d'apprentissage et dans cette dimension critique de l'histoire » comme le préconise l'équipe de





Genève après quelques années d'expériences de terrain (Audigier *et al.*, 2004, p. 57). On retient cependant que les situations « ouvertes » sont des situations à risque pour les partenaires (enseignants et élèves), en particulier pour ceux qui y sont le moins préparés et qu'ils sont, pour les enseignants, une mise en interrogation de leur identité professionnelle.

La socialisation professionnelle : un chantier récent

Quelle est l'influence de la formation initiale et continue dans la socialisation au métier ? Si la professionnalité est envisagée comme la compétence à gérer les contradictions, à répondre aux finalités culturelles, civiques et méthodologiques, à faire face aux enjeux scientifiques, didactiques et politiques, en particulier à propos des questions vives (Pinson, 2007), alors en toute logique, la formation devrait jouer un rôle central. En fait, nous savons peu de choses sur la responsabilité de la formation initiale et continue en histoire. Néanmoins, pour pouvoir affiner l'influence de la formation, il est certainement nécessaire de distinguer le primaire et le secondaire.

Pour le primaire, A. Bonfillou (2004) distingue bien deux profils d'enseignants, mais ce n'est pas la formation reçue (ni initiale polyvalente, ni continue par les stages) qui marque le clivage, c'est l'engagement social des maîtres. Les plus engagés dans la vie de la cité voient, dans l'histoire enseignée, sa fonction essentiellement critique liée à l'exercice des démarches de pensée : ils sont fortement identifiés par leur engagement dans l'exercice de fonctions publiques, le militantisme associatif, pédagogique, syndical ou politique. À l'opposé, ceux qui ne puissent pas dans leur socialisation quotidienne des habitudes favorisant l'ouverture d'esprit et la critique se centrent davantage sur l'histoire comme acquisition du temps historique. La chronologie reste bien le point de résistance d'une certaine représentation classique de l'histoire enseignée pour ces enseignants plus âgés, recrutés davantage hors concours.

Pour le secondaire, on constate combien la nature des concours de recrutement pèse dans le sens d'une continuité de la « forme scolaire ». P. Garcia et J. Leduc (2003) soulignent le peu de référence aux travaux en didactique de l'histoire, largement négligés dans les procédures de recrutement des enseignants. Si l'on met à part les professeurs des écoles et les concours internes du second degré qui comportent un volet explicitement didactique, « aucun questionnement de cette nature n'est parvenue à s'implanter ». Le CAPES externe est révélateur de la situation en France. Une épreuve professionnelle est introduite en 1991 à l'oral (option fondée sur des observations faites par le candidat dans la classe). Mais elle est ramenée, dès 1994, à une épreuve sur dossier fourni par le jury. Et chaque année, les rapports précisent « ce que ne doit pas être l'épreuve sur dossier ». Son objet ne porte pas sur le « comment enseigner », « ce n'est pas une épreuve de didactique », mais une réflexion sur l'épistémologie et l'historiographie. « La question soulevée, dès les années 1880, de juger des capacités professionnelles du candidat lors de son recrutement est une nouvelle fois abandonnée faute d'avoir pu identifier exactement ce que seraient les techniques de l'enseignement de l'histoire et d'avoir élaboré des instruments d'évaluation pertinents et reconnus des observations des candidats sur les pratiques d'enseignement. » (Garcia & Leduc, 2003, p. 257)

Les formations liées au terrain (stagiaires IUFM et stages de formation continue) commencent à faire l'objet d'analyses (avec une table ronde aux JED de 2007 à Valenciennes (27)). C'est un objet à travailler, d'autant qu'il pose en même temps la délicate question de la diffusion des résultats de la recherche en édu-





cation au sein même des IUFM. M.-J. Mousseau et G. Pouette (1999) précisent, après expérimentation, à quelles conditions des résultats de recherche peuvent devenir des contenus de formation : correspondre à un besoin ressenti en formation ; être transformés en savoir à enseigner ; être conciliables avec les contraintes de la formation ; être appropriés par les formateurs et les formés ; être définis en termes de savoirs professionnels. On voit bien, à travers ces critères, le travail de construction, de ré-élaboration de ces objets pour leur intégration réelle dans des contenus de formation. La transposition volontaire des résultats de la recherche n'est pas seulement une étape intermédiaire de vulgarisation, elle relève d'une ingénierie didactique où travailleraient ensemble les partenaires engagés avec des regards et des cadres théoriques complémentaires (didacticiens, historiens, sociologues, psychologues, anthropologues, linguistes) mais avec des finalités communes de formation.

CONCLUSION

Avec une petite communauté de chercheurs, relativement peu structurée, au sein d'institutions plus ou moins accueillantes, il nous semble pouvoir avancer, après cette recension, que nos connaissances se sont précisées et surtout beaucoup affinées depuis une quinzaine d'années, aussi bien sur les pratiques d'enseignement que sur les apprentissages en situation. Des objets se sont dégagés qui appellent des approfondissements ou des investigations nouvelles. Nous les avons soulignés tout au long de ce texte comme des pistes possibles. Mais parce que nous connaissons un peu mieux les processus cognitifs mobilisés pour penser en histoire, on peut envisager que les interrogations se fassent plus exigeantes sur les conditions de leur mise en œuvre dans les séquences didactiques. Et parce que nous n'ignorons plus que les savoirs enseignés sont recomposés pour devenir enseignables dans une « forme scolaire » les formations initiales proposées aux futurs enseignants pourront-elles continuer à ne pas être à leur tour interrogées comme objet de recherche ?

On ne doit pas négliger pour autant la nécessité d'une ritualisation qui entraîne toujours cette tendance à une banalisation des comportements et des activités intellectuelles au sein du contrat didactique (Sérandour, 1998) ou plus généralement au sein d'une « forme scolaire » (Audigier, 2005 ; Lautier, 2001, p. 82-95). Mais ces effets de résistance et de banalisation sont eux-mêmes des objets analysables. Le regard socio-historique sur la permanence des contenus des concours de recrutement et leurs effets ; les travaux sur la problématisation emblématique qui occulte les difficultés et la réalité du terrain peuvent contribuer à expliquer comment la forme scolaire résiste et digère les changements introduits. Mais ils montrent aussi comment les acteurs participent, selon la position occupée dans l'espace scolaire, à cette normalisation.

Avec un déplacement bienvenu des questionnements et un élargissement des cadres de référence, les recherches engagées en France à l'INRP, dans les écoles doctorales et dans les IUFM dotées d'équipes pluridisciplinaires (souvent associées à l'INRP), ont largement de quoi continuer à remplir le contrat de la didactique.

Nicole Lautier
UPJV, SA-SO, université de Picardie-Jules-Vernes

Nicole Allieu-Mary
INRP, ECEHG





NOTES

- (1) Institut pour la recherche en histoire et géographie (1990-1994).
- (2) Huit *Rencontres* (1986-1996) organisées par L. Marbeau puis F. Audigier. Principalement consacrées à l'origine, à une réflexion portant sur la question des disciplines scolaires (1986-1990) – de l'histoire, comme de la géographie et des sciences économiques et sociales – elles se sont centrées sur des préoccupations plus proprement disciplinaires : les situations-d'apprentissage (1991), la place et l'usage des documents (1992), la causalité avec une centration sur les manuels (1994) et la question des modèles et concepts (1996).
- (3) Revue de l'association des professeurs d'histoire et de géographie. Les numéros n° 394 et 395, coordonnés par A. Bruter et H. Moniot, présentent un état des lieux national et international.
- (4) « La didactique, qu'est-ce que c'est ? », n° 394, p. 193.
- (5) Des liens étroits sont liées au sein de la Société internationale pour la didactique de l'histoire, créée en 1980, qui organise chaque année une rencontre thématique, participe à la visibilité de la didactique par son affiliation au Comité international des sciences historiques.
- (6) Revue dirigée par C. Heimberg et un comité de rédaction où l'on retrouve F. Audigier (membre du conseil scientifique de l'INRP) qui assure ainsi le lien entre la didactique en France et le laboratoire de l'université de Genève. Chaque numéro reprend la phrase emblématique : « L'histoire enseignée n'a pas à choisir entre une réflexion prioritaire sur les contenus et une réflexion prioritaire sur ses modes d'appropriation : ses didactiques s'attaquent simultanément aux deux problèmes. »
- (7) C'est le domaine que s'est fixé l'équipe ECEHG (Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie) de l'INRP. Site : ceehg@inrp.fr
- (8) Rapport de recherche de M.-C. Salomon (2002). Site : <http://ceehg.inrp.fr>
- (9) Voir, pour la France, le *Socle commun de connaissances et de compétences* (annexe du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006). Site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>. Au plan et au niveau international, les instructions officielles paraissent tenir des objectifs proches dans une alliance des connaissances et des compétences, même si les termes risquent de masquer des situations différentes entre les pays européens, le Canada et les États-Unis. Outre la synthèse de Laville (2003), un ouvrage dirigé par Stearns, Seixas et Wineburg (2000) réunit une vingtaine de contributions de chercheurs anglo-saxons qui s'accordent dans le refus de réduire l'enseignement de l'histoire à la transmission d'un héritage ou à la mise en lumière des identités, et mettent l'accent sur les compétences étroitement liées à la pratique de l'histoire qui doivent aussi être enseignées.
- (10) *Enseignement du patrimoine et construction identitaire des élèves* (Frydman (dir.), 2004) en ligne : <http://ceehg.inrp.fr>. Frydman D. & Allieu-Mary N. (2003). « L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves ». In *Enseigner le patrimoine. Les Cahiers Innover et Réussir*, n° 5. Académie de Créteil ; CRDP, Scérén.
- (11) Onze classes de cycle 3 et de collège ont été suivies.
- (12) Travaux en cours à l'INRP par Corinne Bonafoux autour de la question de la dimension religieuse de l'identité européenne dans l'enseignement en Europe (ceehg@inrp.fr). Notons que sur un tel objet d'enseignement, il est difficile, pour le cas français, de séparer l'histoire de la géographie tant la question est abordée dans les programmes (aujourd'hui à l'école élémentaire – fait nouveau – comme au collège et au lycée) selon des entrées à la fois géographiques (le continent), historiques (les héritages culturels), géopolitiques (la puissance européenne) et civiques (citoyenneté). Une exploration comparée de l'objet Europe sur un plan curriculaire semble un préalable indispensable.
- (13) J.-C. Martin (1993). « L'Europe à l'école », *Le débat*, n° 77 (nov./déc.). Dossier « Enseigner l'histoire de l'Europe », p. 184.
- (14) Voir les études en cours, dirigées par Benoit Falaize (ceehg@inrp.fr) sur la colonisation-décolonisation (Benhayoum & Boyer) ; l'esclavage (Porte) ; le génocide arménien et l'histoire de l'immigration (Falaize (dir.), Mériaux & Absalon).
- (15) Enquête INRP menée entre 2000 et 2003 par une équipe de l'Académie de Versailles composée de Laurence Corbel, Jean-Pierre Costet, Benoit Falaize, Alexandre Méricskay et Krystal Mut.
- (16) Enquête commandée à l'INRP par la Cité nationale de l'histoire de l'immigration sur l'état de l'enseignement de l'histoire de l'immigration dans les classes en France. Rapport B. Falaize ; O. Absalon & P. Mériaux (2007). Site : <http://ceehg.inrp.fr>
- (17) Comme en témoignent les bibliographies des ouvrages récents et documentés sur ces objets de Bossy (2007) et Bonafoux, De Cock-Pierrepont, Falaize (2007) où l'on peut constater la rareté des références aux enquêtes de terrain.
- (18) Ou recherches contextualisées selon le rapport Prost, « Pour un programme stratégique de recherche en éducation » (2001) : « La recherche contextualisée diffère de la recherche de laboratoire par la prise en compte des situations de classe et des stimulations qui sont, ou ne sont pas apportées. Dès que cette dimension est prise en compte, la qualité scientifique de la recherche passe aussi par la façon dont sont résolues les questions d'échantillons, d'échantillons-témoins, de protocoles expérimentaux et de contrôle des variables ».
- (19) Contrairement aux propositions piagétienes des stades de développement qui ont suscité pour l'enseignement de l'histoire, dans les années soixante et soixante-dix, un grand désarroi en Grande-Bretagne avec les travaux de Peel et Hallam (cf. la synthèse de Laville, 2001).
- (20) Vision téléologique d'un progrès continu de l'humanité que l'on retrouve dans les copies d'élèves de plusieurs recherches citées.
- (21) On note un intérêt pour cet objet en Espagne où Pagés (1999) dresse un bilan des travaux ; Santisteban Fernandez (2006) s'intéresse aux représentations de jeunes enseignants stagiaires ; en Italie, l'histoire scolaire fait l'objet d'une critique sévère et de propositions dynamiques sur ce point (Perillo, 2002).
- (22) La théorie de représentations sociales, plus spécifiquement dans son aspect « représentation – produit » est mobilisée dès les premiers travaux entrepris à l'INRP en économie (Vergès, 1989) et dans les travaux sur l'entreprise coordonnés par Audigier (1987).
- (23) Voir également l'article de synthèse paru dans le dossier « La didactique de l'histoire » édité par *Historiens & Géographes* (2006) : Allieu-Mary N., Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. « Vingt-cinq ans de recherches en didactique de l'histoire à l'inrp : quel bilan pour quelles perspectives ? », n° 394.
- (24) Les résultats de cette enquête MEN-DEPP sont exploités dans le numéro spécial de la revue *Éducation & formations* consacré à la discipline histoire-géographie et éducation civique, n° 76 (décembre 2007) ; dans « Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège », Note d'information 07.27, MAN-DEPP, mai 2007 ; dans « Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège », *Les dossiers*, n° 183, MEN-DEPP, mai 2007 ; dans « Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel », *Les dossiers*, n° 188, MEN-DEPP, mars 2007.
- (25) G. Pinson (2007) cite les deux mémoires professionnels : M. Ferey (2004). La perception chronologique du programme d'histoire en seconde, IUFM Caen ; J. Morel (2004). La perception du temps historique et de la chronologie par les élèves de seconde, IUFM Caen.
- (26) Voir en particulier les questions de l'évaluation des sujets dits sensibles (Corbel & Falaize, 2003 ; Falaize [dir.], 2007).
- (27) Cf. les interventions de Thémimes et Grataloup et la présentation de Bacquès en atelier aux JED (journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire).





BIBLIOGRAPHIE

- AISENBERG B. (2002). « L'histoire scolaire en Argentine : continuités du modèle de l'«identité nationale» et quelques attentes de rupture ». *Le cartable de Clío*, n° 2, p. 140-159.
- AISENBERG B. (2004). « Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire ». *Le cartable de Clío*, n° 3, p. 60-71.
- ALLIEU N. (1996). *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Paris : ESF.
- ALLIEU N. (1998). *Pour une pédagogie des liens. Contribution à l'étude des pratiques de l'interdisciplinarité pédagogique*. Thèse : université Lumière-Lyon 2 (dir. P. Meirieu), partiellement en ligne sur le site : <http://ecehg.inrp.fr>
- ALLIEU-MARY N. (2007). « Débats argumentés et laïcité en histoire-géographie. Pour une propédeutique à l'enseignement du fait religieux ». In J.-P. Martin, *Laïcité, croyances et éducation. Revue Spirale*, n° 39.
- ALLIEU-MARY N. ; AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (2006). « 25 ans de recherche en didactique de l'Histoire à l'INRP : quel bilan, pour quelles perspectives ? ». *Historiens et Géographes*, n° 394, p. 195-209.
- ALLIEU-MARY N. ; BISAUULT J. ; LE BOURGEOIS R. & VÉRILLON P. (2004). « Vers l'appréhension de postures disciplinaires. Études de pratiques argumentatives en histoire-géographie ». In J. Douaire (coord.), *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris : INRP, p. 113-195.
- ANGVIK M. & BORRIES VON B. (éd.) (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hambourg : Éd. Körber Stiftung.
- AUDIGIER F. (dir.) (1987). *Entreprise et représentations*. Paris : INRP.
- AUDIGIER F. (dir.) (1993). *Des documents, des moyens pour quelles fins ?* Paris : INRP.
- AUDIGIER F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse : université Paris 7 (dir. H. Moniot).
- AUDIGIER F. (2001). « Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain ». In *Le cartable de Clío*, n° 1, p. 55-77.
- AUDIGIER F. (2005). « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire ». In O. Maulini & C. Montandon (éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variations. Raisons éducatives*, n° 9. Bruxelles : De Boeck, p. 103-122.
- AUDIGIER F. & BASUYAU C. (1994). « La chronologie n'est pas l'histoire ». In *IREHG le temps*, n° 1. Clermont-Ferrand : CRDP, p. 79-90
- AUDIGIER F., CRÉMIEUX C., MOUSSEAU M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- AUDIGIER F. & PANOUILLE J.-P. (1999). « Histoire et géographie, enquêtes voies technologiques, histoire et géographie, enquête voies professionnelles ». In J. Colomb (coord.), *Regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines d'enseignement*. Paris : INRP.
- AUDIGIER F. ; AUCKENTHALER Y. ; FINK N. & HAEBERLI P. (2002). « Leçons d'histoire à l'école primaire ». *Le cartable de Clío*, n° 2, p. 183-193.
- AUDIGIER F. ; FINK N. ; HAMMER R. ; HAEBERLI P. ; HEIMBERG C. (2004). *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. www.unige.ch/fapse/didacts-ciensoc
- AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP.
- AUDIGIER F. & RONVEAUX C. (2007). « Récit d'histoire, récit de fiction. Exemples de l'expérience de la guerre ». *Pratiques*, n° 133-134, p. 55-75.
- BACQUÈS M.-C. (1993). *Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première ? Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier xx^e siècle par le domaine plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire de première*. Thèse : université Paris 7 (dir. H. Moniot).
- BACQUÈS M.-C. (2003). « Mise en intrigue des manuels et évolution récente. Un éditeur, trois manuels et la période révolutionnaire ». In M.-C. Bacquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon. *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan, p. 87-108.
- BACQUÈS M.-C. (2006). « Analyser les manuels d'histoire d'un point de vue didactique ». *Historiens & Géographes*, n° 394, p. 212-216.
- BACQUÈS M.-C. (2007). « L'évolution des manuels d'histoire du lycée des années 1960 aux manuels actuels ». In A. Bruter (dir.), « Histoire des pédagogies, xviii^e-xxi^e siècles ». *Histoire de l'éducation*, n° spécial, p. 121-150.
- BACQUÈS M.-C. (2007). « Construction de l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et modèles disciplinaires : quelles références ? ». *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire* (JED 2007, Valenciennes). Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- BASUYAU C. (2003). « Le témoignage oral en classe d'histoire : compte rendu d'une pratique ». *Le cartable de Clío*, n° 3, p. 72-83.
- BATAILLON F. (1998). « Marques et masques de la causalité ». In F. Audigier (éd.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP, p. 111-144.
- BERTHELOT J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- BISAUULT J. & LE BOURGEOIS R. (2006). « Les enjeux disciplinaires et transversaux de l'argumentation à l'école. L'exemple de l'histoire et des sciences ». *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol XXXIX, n° 3, p. 101-140.
- BONAFoux C. ; DE COCK-PIERREPONT L. & FALAIZE B. (2007). *Mémoires et histoire à l'école de la République*. Paris : Armand Colin.
- BONFILLou A. (2004). *Diversité des curricula et effets de la formation continue sur l'enseignement de l'histoire dans le premier degré*. Thèse : université de Bourgogne, Dijon (dir. M. Duru-Bellat).





- BORNE D. (2007). *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.
- BORNE D. & GARCIA P. (2004). « Continuité et discontinuité chronologique dans l'enseignement de l'histoire ». In M. Hagnerelle M. (dir.), *Actes du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école », 12, 13, 14 décembre 2002. Les Actes de la DESCO*. Versailles : Centre régional de documentation pédagogique, p. 157-164.
- BORNE D. & WILLAIME J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.
- BOSSY J.-F. (2007). *Enseigner la shoah à l'âge démocratique*. Paris : Armand Colin.
- BOYER G. & STACCHETTI V. (2007). « Enseigner la guerre d'Algérie à l'école : dépasser les enjeux de mémoires ? ». In F. Abécassis et al., *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon : université Claude-Bernard-Lyon 1 (IUFM) ; INRP ; université de Lyon (ENS Lettres et sciences humaines).
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- BRUNER J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Trad. fr., Paris : Ed. Eshel.
- BRUNER J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Trad. fr., Paris : Ed. Retz.
- BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Trad. fr., Paris : Ed. Retz.
- BRUTER A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris : Éd. Belin.
- BRUTER A. (2001). « Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui ». *Perspectives documentaires en Éducation*, n° 53, p. 39-44.
- BUGNARD P.-P. (2002). « Périodisation et pratiques historiennes ». *Le cartable de Cléo*, n° 2, p. 28-38.
- BUGNARD P.-P. & MOSER-LECHOD D. (2006). « Les didactiques de l'histoire en Suisse ». *Historiens & Géographes*, n° 395, p. 225-234.
- CAJANI L. (2002). « Combat pour l'histoire mondiale : un projet pour l'école italienne ». *Le cartable de Cléo*, n° 2, p. 97-113.
- CARIOU D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Thèse : université de Picardie-Jules-Verne (dir. N. Lautier). Lille : thèse à la carte, atelier de reproduction des thèses.
- CARIOU D. (2003). « Représentations sociales et didactique de l'histoire ». *Le cartable de Cléo*, n° 3, p. 169-178.
- CARIOU D. (2004). « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 57-67.
- CARIOU D. (2006a). « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée ». *Le cartable de Cléo*, n° 6, 174-184.
- CARIOU D. (2006b). « Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique ». In V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriation, représentations*. Rennes : PUR.
- CARIOU D. (2006c). « Une recherche sur la conceptualisation en histoire au lycée ». *Historiens et géographes*, n° 295, p. 245-250.
- CARIOU D. (2007). « Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans deux recherches en didactique de l'histoire ». *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire* (JED 2007, Valenciennes). Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- CAVOURA T. (1994). *Modalités de l'appropriation de la connaissance historique, représentations de la causalité, du possible et du nécessaire, du hasard, de la cause, et de l'interaction chez les élèves de l'enseignement secondaire*. Thèse : université Paris 7 (dir. H. Moniot).
- CAVOURA T. (2003). « Pensée analogique et conceptualisation en histoire ». In M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan, p. 314-356.
- CERTEAU M. DE (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- CHALCOU V. (2002). *Enseigner l'histoire aux Antilles françaises, conscience historique et sentiments d'identité*. Thèse : université Paris 7 (dir. C. Coquery-Vidrovitch & H. Moniot).
- CHARLOT B.; BAUTIER F. & ROCHEX J.-Y. (2000). « Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir ». In A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- CHERVEL A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- CHERVEL A. (1998). *La culture scolaire*. Paris : Éd. Belin.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHI-LAN D. (2007). « Les professeurs d'histoire-géographie et la grande difficulté scolaire au collège ». *Éducation & formations*, n° 76, p. 127-134.
- COOPER H. & CAPITA L. (2003). « Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons ». *Le cartable de Cléo*, n° 3, p. 155-168.
- CORBEL L. & FALAIZE B. (dir.) (2003). *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Rapport de recherche INRP/IUFM de Versailles. Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- CORBEL L. & FALAIZE B. (2004). « L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du xx^e siècle ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 43-55.
- DEAUVIEU J. & TERRAIL J.-P. (éd.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : Bautier, Bernsteïn, Bourdieu, Gropiron, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tanguy, Young*. Paris : Éd. La Dispute.
- DEBRAY R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : Odile Jacob.
- DE CASTRO SIMAN L.-M. (2002). « L'enseignement de l'histoire au Brésil pendant les trente dernières années : une histoire militante ». *Le cartable de Cléo*, n° 2, p. 132-139.
- DE COCK-PIERREPONT L. (2006). « Comment enseigner la controverse ? Éléments de réflexion sur la didactique des questions controversées en histoire : l'exemple de l'histoire du fait colonial ». *Journées d'études de la géographie et de l'histoire* (JED 2006). Site : <http://ecehg.inrp.fr>





- DEBRAY R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque : rapport au ministère de l'Éducation nationale*. Paris : Odile Jacob.
- DELACROIX C. & GARCIA P. (1998). « L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ? ». *Espace Temps Les Cahiers*, « Histoire-géographie, 1. L'arrangement », n° 66-67, p. 111-136.
- DELEPLACE M. & NICLOT D. (2005). *Les apprentissages conceptuels des élèves en histoire et en géographie*. Reims : CRDP.
- DELEPLACE M. (2007). « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique ». *Pratiques*, n° 133-134, p. 33-53.
- DESQUESNES J. (1993). « À propos de l'épreuve écrite d'histoire-géographie au baccalauréat : analyse de pratiques ». *Lien*, CRDP d'Alsace.
- DOUSSOT S. (2006). « Outils graphiques (listes, tableaux, etc.) et construction de savoirs en histoire ». *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire* (JED 2006, Reims), IUFM de Champagne-Ardenne. Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- Éducation & formations (2007). « L'histoire-géographie, l'éducation civique, aujourd'hui ». MEN-DEPP, n° 76, décembre.
- ERNULT B. (2005). « Le paradoxe de l'innovation en ZEP : pluralité des formes d'interaction didactique et rupture dans les contrats disciplinaires ». In J. Fontanabona & J.F. Thémines, *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire*. Lyon : INRP, p. 143-160.
- FALAIZE B. (2005). « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire ». *Le cartable de Cléo*, n° 5, p. 217-227.
- FALAIZE B (dir.) ; ABSALON O. & MÉRIAUX P. (2007). *Enseigner l'histoire de l'immigration*. Rapport de recherche INRP. Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- FINK N. (2002). « Le témoignage oral en classe d'histoire : réflexions autour du projet Archimob ». *Le cartable de Cléo*, n° 2, p. 39-51.
- FONTANABONA J. & THÉMINES J.-F. (dir.). (2005). *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire*. Lyon : INRP.
- FOURMOND T. ; GELLY C. & HUGHES T. (2002). *Identifier les fondamentaux dans une discipline et organiser autour d'eux les activités d'apprentissage*. Rapport de recherche INRP. Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- FRANK R. (2004). *Les identités européennes au xx^e siècle : diversité, convergences solidarités*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- FRYDMAN D. (dir.) (2004). *Enseignement du patrimoine et construction identitaire des élèves* Rapport de recherche INRP. Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- GARCIA P. & LEDUC J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- GÉRIN-GRATALOUP A.-M. ; SOLONEL M. & TUTIAUX-GUILLON N. (1994). « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 106, p. 25-37.
- GÉRIN-GRATALOUP A.-M. & TUTIAUX-GUILLON N. (2001). « La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse ». *Perspectives documentaires en Éducation*, n° 53, p. 5-11.
- GUYON S. ; MOUSSEAU M.-J. & TUTIAUX-GUILLON N. (1993). *Des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP.
- GUYON S. (1996). « L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique ». *Historiens & Géographes*, n° 352, p. 91-107.
- GUYON S. (1998). « L'enseignement de la problématique au lycée ». In F. Audigier (éd.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP, p. 305-352.
- HAAS V. (dir.) (2006). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriation, représentations*. Rennes : PUR.
- HAEBERLI P. & HAMMER R. (2003). « Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement ». *Le cartable de Cléo*, n° 3, p. 202-215.
- HAGNERELLE M. (dir.) (2002). *Actes du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'école, 12, 13, 14 décembre 2002*. Publication 2004. Versailles : SCEREN-CRDP.
- HARTOG F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Éd. du Seuil.
- HASSANI IDRISSE M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- HASSANI IDRISSE M. (2006). « La didactique de l'histoire au Maroc ». *Historiens & Géographes*, n° 395, p. 235-242.
- HASSANI IDRISSE M. (dir.) (2007). « Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre ». *Horizons universitaires*, n° 4, vol. III. Rabat : université Mohammed V.
- HEIMBERG C. (2002). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : ESF.
- HEIMBERG C. (2003). « Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde ? ». In N. Tutiaux-Guillon & D. Nourison, *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, p. 25-137.
- HERY É. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire, l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes : PUR.
- Historiens & Géographes* (2006). « Dossier : La didactique de l'histoire », 1^{re} partie, n° 394, coordonné par A. Bruter & H. Moniot.
- Historiens & Géographes* (2006) « Dossier : La didactique de l'histoire », 2^e partie, n° 395, coordonné par A. Bruter et H. Moniot.
- HUGONIE G. (2004). « Le détournement du modèle constructiviste dans les apprentissages géographiques en seconde ». *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire* (JED 2004, Caen). Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- JEMAÏ A. (2002). *L'identité tunisienne dans l'enseignement de l'histoire : Le Mouvement de la réforme en Tunisie (1840-1877) dans la classe de la 3^e année secondaire*. Thèse de doctorat : Tunis ; Amiens : université de Picardie-Jules-Verne (dir. N. Lautier & A. Larguèche).
- JEMAÏ A. (2006). « L'identité tunisienne dans l'enseignement de l'histoire ». *Historiens & Géographes*, n° 395, p. 251-254.
- JOUTARD P. (1989). *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales* [rapport « papier » non numérisé]. Site : <http://www.education.gouv.fr/>





- KOHSER-SPOHN C. (2006). « La didactique de l'histoire en Allemagne depuis 1945 ». *Historiens & Géographes*, n° 395, p. 225-234.
- LANTHEAUME F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Thèse de sociologie : EHESS.
- LANTHEAUME F. (2007). « Les difficultés de la transmission scolaire : le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire et les manuels en France au xx^e siècle ». In F. Abécassis, G. Boyer, B. Falaize et al., *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon : université Lyon 1 (IUFM), INRP, université de Lyon (ENS Lettres et sciences humaines).
- LAUTIER N. (SADOUN-LAUTIER) (1992). *Histoire apprise, histoire appropriée : quelques éléments d'une didactique de l'histoire*. Thèse : EHESS Paris (dir. D. Jodelet).
- LAUTIER N. (1994). « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique ». *Revue française de pédagogie*, n° 106, p. 67-78.
- LAUTIER N. (1997a). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LAUTIER N. (1997b). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris : Armand Colin.
- LAUTIER N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations éducatives*. Paris : Armand Colin.
- LAUTIER N. (2003). « Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire ». In M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan, p. 357-380.
- LAUTIER N. (2006a). « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir ». In V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriation, représentations*. Rennes : PUR, p. 71-90.
- LAUTIER N. (2006b). « Un terrain pour la didactique : l'identité professionnelle des enseignants d'histoire ». *Historiens & Géographes*, n° 394, p. 217-226.
- LAVILLE C. (2000). « La Guerre des récits. Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire ». In H. Moniot & M. Serwanski (dir.), *L'Histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. Paris : L'Harmattan, p. 151-165.
- LAVILLE C. (2001). « La recherche empirique en éducation historique : mise en perspective et orientations actuelles ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, p. 69-82.
- LAVILLE C. (2003). « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique ? ». In N. Tutiaux-Guillon & D. Nourisson, *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, p. 13-25.
- LAVILLE C. (2003). « Histoire et éducation civique. Constat d'échec, propos de remédiation ». In M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan, p. 225-240.
- LAVILLE C. (2006). « La didactique de l'histoire au Québec : quarante ans de loyaux service ». *Historiens & Géographes*, n° 395, p. 211-216.
- LEDUC J. (1999). *Les historiens et le temps, conceptions, problématiques, écritures*. Paris : Éd. du Seuil.
- LEDUC J. ; MARCOS-ALVAREZ V. & LE PELLEC J. (1998). *Construire l'histoire*. Toulouse : Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- LEMAIRE S. (2005, 2006). « Colonisation et immigration : des « points aveugles » de l'histoire à l'école ? ». In P. Blanchard, N. Bancel & S. Lemaire, *La fracture coloniale*. Paris : Éd. La Découverte.
- LE MAREC Y. & VÉZIER A. (2006). « Comment les soldats de la guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe ». *Le cartable de Clio*, n° 6, p. 160-173.
- LETOURNEAU J. (2000). *Passer à l'avenir, histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal : Éd. Boréal.
- LOISON M. (2005). « Les apprentissages à l'école maternelle, entre structuration du temps vécu et évocation du passé ». *Revue Spirale*, n° 36, p.109-121.
- LOISON M. (dir.) (2006). *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*. Rapport de recherche. Lille : IUFM.
- LUCAS N. (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : PUR.
- MARTIN J.-P. (2007). *Laïcité, croyances et éducation*. *Revue Spirale*, n° 39.
- MARTINEAU R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.
- MARTINEAU R. & DERY C. (2002). « Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique ». *Le cartable de Clio*, n° 2, p. 114-131.
- MATTOZZI I. (2003). « L'histoire scolaire de ces treize dernières années en Italie dans le contexte européen ». *Le cartable de Clio*, n° 3, p. 127-143.
- MELLINA B. & ZWANG A. (2004). « Quels savoirs d'histoire et géographie évalue-t-on dans les examens ? ». In M. Hagnerelle (dir.), *Actes du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'école, 12, 13, 14 décembre 2002. Les Actes de la DESCO*. Versailles : CRDP, p. 217-227.
- MONIOT H. (dir.) (1984). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne : Peter Lang.
- MONIOT H. (1991). « Savoir de l'histoire, apprendre en histoire ». In F. Audigier & G. Baillat (éd.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris : INRP, p. 201-208.
- MONIOT H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- MONIOT H. (1996). « L'enseignement de l'histoire : le ménage de la connaissance et de la connivence ». In J. Bogumil & R. Létourneau (dir.), *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé*. Paris : L'Harmattan, p. 205-232.
- MONIOT H. (2001). « La question de la référence en didactique de l'histoire ». In A. Terrisse (éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- MONIOT H. (2006). « La didactique, qu'est-ce que c'est ? ». *Historiens & Géographes*, n° 394, p. 191-194.
- MOSCOVICI S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.





- MOUSSEAU M.-J. & POUETRE G. (1999). « Histoire-géographie, sciences économiques et sociales ». In J. Colomb (dir.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique*. Paris : INRP, p. 159-190.
- OGIER A. (2005). *Le manuel scolaire dans la leçon d'histoire à l'école élémentaire de 1880 à 1998 : rôles et usages dans la classe*. Thèse : université Paul-Valéry-Montpellier III.
- OGIER-CÉSARI A. (2006). « Les manuels scolaires peuvent-ils aider les maîtres à enseigner l'histoire à l'école élémentaire ? ». *Le cartable de Clio*, n° 6, p. 201-211.
- PAGÈS J. (1999). « El tiempo histórico : que sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje ? ». *Educacion Abierta*, n° 142, p. 241-278.
- PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- PERRENOUD P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (3^e éd., 1996).
- PERILLO E. (2002). *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*. Naples : Éd. Tecnodid.
- PINSON G. (2007). *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*. Caen : CRDP Basse Normandie ; Paris : Hachette.
- PROST A. (1996). *Douze leçons d'histoire*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST A. (2002). « Argumentation historique et argumentation judiciaire ». In M. de Formel et J.-C. Passeron, *L'Argumentation, preuve et persuasion*. Paris : Éd. de l'EHESS, p. 29-47.
- RENÉ D. (1991). « Apprendre à écrire un devoir d'histoire ». *Pratiques*, 69, p. 71-95.
- RICOEUR P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Éd. du Seuil.
- RICOEUR P. (1983-1985). *Temps et récit* (3 tomes). Paris : Éd. du Seuil.
- RICOEUR P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éd. du Seuil.
- SALOMON M.-C. (dir.) (2002). *L'enseignement du patrimoine : réception et résistances ? Rapport de recherche*. Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- SANTISTEBAN FERNANDEZ A. (2006). « Une proposition conceptuelle pour la recherche de l'enseignement du temps historique ». *Le cartable de Clio*, n° 6, p. 77-90.
- SEGAL A. (1991). « Didactique de la périodisation : le "Moyen Âge" comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident ». In *Périodes, la construction du temps historique*. Paris : Éd. de l'EHESS ; Histoire au présent, p.105-114.
- SÉRANDOUR J. (1998). « La mise en activité sur documents et la recherche du sens dans les productions des élèves en histoire ». In F. Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire-géographie*. Paris : INRP, p. 265-304.
- SOLONEL J. (1998). « L'enseignement-apprentissage des règles d'écriture de la dissertation d'histoire en classe de seconde ». In F. Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire-géographie*. Paris : INRP, p. 253-382.
- STEARNS P. ; SEIXAS P. & WINEBURG S. (2000). *Knowing, Teaching & Learning History*. New-York : University Press.
- THÉMINES J.-F. (2007). « Des références pour la formation aux didactiques de la géographie et de l'histoire : quelques exemples ». *Journées d'études didactiques de Valen-ciennes (JED)*. Site : ecehg@inrp.fr
- THÉMINES J.-F. (2008). « La dimension territoriale de l'identité européenne chez des lycéens ». Texte de l'intervention du 1^{er} février 2008 aux Journées *Enseigner l'Europe et enjeux citoyens*. Site : service formation de l'INRP.
- TUTIAUX-GUILLON N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle*. Thèse : université de Paris 7 (dir. H. Moniot), publiée en l'état par thèses à la carte (Septentrion en 2001).
- TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (2000). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*. Paris : INRP.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2002). « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire ». *Le cartable de Clio*, n° 2, p. 89-96.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2001). « Emprunts, recompositions... : les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, p. 83-90.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2003). « L'histoire enseignée entre coutume didactique et formation de la conscience historique ». In TUTIAUX-GUILLON N. & NOURRISON D., *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, p. 27-41.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2004). *L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses d'une inertie scolaire*. Mémoire pour l'Habilitation à diriger les recherches.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2004). « Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants seraient-elles un facteur d'inertie disciplinaire ? ». *Journées d'études de didactiques de la géographie et de l'histoire (JED 2004, Caen)*. Site : <http://ecehg.inrp.fr>
- TUTIAUX-GUILLON N. & MOUSSEAU M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique*. Paris : INRP.
- TUTIAUX-GUILLON N. & MOUSSEAU M.-J. (1998). « Dans la classe, l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif ». In J. Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*. Paris : INRP, p. 33-67.
- TUTIAUX-GUILLON N. & FOURMOND T. (1998). « Du côté des élèves : apprendre, expliquer, rédiger ». In J. Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*. Paris : INRP, p. 69-110
- VERGÈS P. (1989). « Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance ». In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- VIEUXLOUP J. (2003). « Enseigner les concepts d'État et de pouvoir en classe de 4^e et 3^e de collège ». In N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrison, *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, p. 139-155.
- VINCENT G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- VYGOTSKI L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Trad.fr., Paris : La Dispute.

