

LES ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

NICOLE LAUTIER

- l'histoire s'apprend selon un double mouvement :
par une compréhension « naturelle » et par
l'exercice de processus de « mise à distance ».
Parce que les connaissances historiques aspirent à la fois à la reconnaissance scientifique et à la construction identitaire, leur mode d'apprentissage ne peut qu'être ambivalent. L'histoire enseignée-apprise met en jeu des processus complémentaires et paradoxaux : curiosité et esprit critique, familiarité et étrangeté, enjeu d'appartenance et enjeu de distanciation, comprendre et expliquer. Sur le mode de l'identification aux personnages, aux événements, aux valeurs, on mémorise les connaissances du passé par l'émotion, par les images, par tout ce qui attache ou, au contraire, révolte. Sans la chaleur de l'identification, l'apprentissage reste superficiel, mais sans la mise à distance des interprétations, l'histoire scolaire n'atteint pas ses objectifs. En effet, le sens se construit dans la mise en forme des récits, mais des récits validés par le recours à la pensée argumentative, froide et raisonneuse, qui met à distance le trop-plein d'émotions du mode le plus immédiat d'appropriation des savoirs.
Si les deux modes fonctionnent parfois simultanément, force est pourtant de reconnaître qu'ils ne répondent pas aux mêmes critères. Le premier ressort d'une pensée

chaude, naturelle – même si ce naturel doit beaucoup à la culture par la capacité mimétique à comprendre les histoires (Bruner, 1991), par le partage de représentations socialement élaborées (Jodelet, 1984) ; le deuxième témoigne de cette capacité à exercer la pensée formelle, autant dire une pensée qui relève moins du spontané et davantage de l'exercé, de l'élaboré. Le premier installe un rapport d'intimité à l'histoire, le deuxième concerne plus directement la responsabilité d'une pédagogie de l'histoire. Ce sont deux mouvements paradoxaux mais complémentaires. Aussi les débats que les didacticiens des sciences ont engagés à propos des connaissances spontanées des élèves et des connaissances scientifiques trouvent-ils ici un terrain différent.

Néanmoins les finalités affichées de l'histoire enseignée (contribuer à développer un sentiment d'appartenance par la connaissance du patrimoine culturel mais aussi faire acquérir cet esprit critique essentiel à la formation d'un individu doué de raison et futur citoyen) et surtout les modes de socialisation professionnelle des enseignants (formation initiale, concours de recrutement, stages), ne paraissent pas de nature à faire reconnaître la légitimité de l'ensemble des activités didactiques. Les réticences enregistrées, les écarts observés entre les représentations du métier et les pratiques effectives

conduisent à formuler quelques hypothèses sur les conditions de la reconnaissance de la légitimité de certaines activités cognitives propres à l'apprentissage de l'histoire. J'utilise dans cet exposé les résultats de plusieurs enquêtes menées entre 1987 et 1996. Ces enquêtes ont été exploitées dans plusieurs publications, notamment dans la version remaniée d'une thèse soutenue en 1992 à l'EHESS et publiée en 1997a : *À la rencontre de l'histoire* ; des observations de pratiques d'enseignement et des entretiens menés auprès des enseignants à propos de ces pratiques ont nourri les analyses d'un ouvrage paru la même année : *Enseigner l'histoire au lycée*, 1997b.

Reprenons les points évoqués.

LA COMPRÉHENSION « CHAUDE », PAR LE MONDE VÉCU

LE RAPPORT À L'HISTOIRE

À partir des jugements portés sur l'histoire par les élèves du collège et du lycée (l'histoire envisagée comme « une simple matière scolaire », comme « un moyen de retrouver ses racines », comme « la culture de ses ancêtres ») j'ai pu isoler deux groupes qui paraissent exprimer une spécificité de la discipline : le premier, largement majoritaire, manifeste une relation personnalisée, intime, au savoir historique ; le second, qui rassemble 20 % à 30 % des élèves, se définit par un rapport d'externalité à l'histoire. Ces deux groupes d'élèves ne coïncident, ni avec la typologie classique des « bons » et des « mauvais » élèves, ni avec celle que l'on peut établir à partir de l'origine socioculturelle.

En effet, la représentation de l'histoire ne dépend pas des résultats scolaires ou des compétences sociales mais se situe sur un tout autre plan, dans le caractère ontologique du rapport à l'histoire : posséder ou non, posséder avec plus ou moins de conscience le sentiment de faire partie de cette histoire que beaucoup définissent par « tout ce qui s'est passé », « tout ce qui concerne la vie des hommes ». La perception « intime » de l'histoire s'effectue par le relais du collectif : l'individu ne construit

son rapport privé à l'histoire qu'en étant capable de penser le social, de se penser dans la collectivité. Alors que le rapport externe à la discipline, caractérisé par l'absence de relation personnelle à l'histoire, de familiarité avec les hommes du passé, suscite une difficulté à penser l'altérité des liens sociaux. Ces conclusions sont confirmées par une grande enquête européenne (Angvik, Von Borries, 1997) : les adolescents qui ont répondu en 1995, en France et dans presque tous les États européens, à des questions semblables (l'histoire comme simple matière scolaire ; l'histoire comme moyen de saisir sa propre vie, comme élément du changement historique), se retrouvent dans des proportions équivalentes : 30 % dans ce que j'appelle un rapport d'externalité, 70 % dans un rapport intime à l'histoire. Les auteurs qui ont disposé de toute la puissance de l'enquête statistique notent eux-mêmes que ces réponses ne sont pas corrélées à la catégorie socioprofessionnelle des familles¹.

Cette modélisation du rapport des élèves à l'histoire doit être soigneusement distinguée de la notion de « savoir privé » utilisée en didactique des disciplines. Lorsque Chevillard (1985) conçoit le moment où l'élève, cessant de mobiliser son savoir scolaire dans le cadre des attentes de la situation didactique, peut enfin faire preuve de ses compétences acquises dans des situations « adidactiques » non institutionnalisées, il peut parler de savoir privé. Cette forme de rapport privé s'exprime évidemment pour l'histoire comme pour les autres disciplines ; simplement, au lieu de s'exercer « à la sortie », lorsque l'élève a pu se libérer des règles de fonctionnement de la situation scolaire, elle se manifeste ici, dès la perception du caractère social de la connaissance historique et du rôle d'acteur que l'adolescent lui-même exerce dans cette Histoire. Cette précision permet de poser la question du rapport au savoir historique dans des termes spécifiques, de souligner l'originalité du sens donné par les élèves à l'apprentissage dans cette discipline.

LE RESSORT NARRATIF

Les élèves définissent de façon circulaire l'histoire par les événements, et inversement, le statut d'événement n'est

1. *Youth and History*, M. Angvik, B. Von Borries eds, 1997.

Seuls se distinguent, en France, les élèves de classes de troisième technique plus portés à se dégager du rapport d'intimité, mais, lorsque l'on connaît le fort sentiment d'exclusion qui anime les élèves de cette filière, on peut penser que cette exception ne fait que renforcer une analyse appuyée sur la distinction entre le sentiment d'appartenance et celui d'externalité.

concedé qu'à ce qui est digne d'être retenu par l'histoire. Retenu par qui ? Les collégiens et les lycéens ne s'interrogent guère sur ce point. L'essentiel reste « l'importance » et « la capacité à entraîner un changement ». En fait, les adolescents aspirent à connaître la suite de l'histoire bien plus que les causes.

Par un « chemin causal », ils tentent de réduire la part de l'inconnu que tout changement introduit sur le cours des choses.

– Le ressort le plus classique de la mise en intrigue, oublié ou boudé par certains enseignants au nom du caractère scientifique de la discipline, est bien au cœur de la lecture de l'histoire.

– Ce constat s'accorde mal avec l'attachement persistant aux catégories de cause et de conséquence. Considérées comme des évidences dans le milieu scolaire, ces catégories s'appuient sur les modèles les plus répandus de l'historiographie, sur les enseignements des plans des manuels et des cours. On n'en discute pas la pertinence, on ne discute pas la nécessité de réduire les écarts constatés entre les exigences savantes (actuellement réévaluées dans le domaine de la causalité) et la capacité des élèves à respecter ces catégories.

– Les élèves ne respectent pas davantage la définition de l'événement que l'on donne généralement dans les cercles savants. Si « grand » soit-il par sa « capacité de scansion », par son intervention sur le cours des choses introduisant une discontinuité, l'événement historique peut en effet être perçu par les adolescents sur le mode statique. Des épisodes aussi classiques que « la Première Guerre mondiale » ou « la Crise de 1929 » mobilisent souvent chez les élèves de collège, et encore largement en classe de Seconde, une représentation affective quasiment atemporelle. L'âge et/ou le niveau de connaissance du domaine entraînent des identifications peu conformes aux grandes catégorisations repérées. Le ressort narratif peut être négligé au profit d'une activité imageante. Lorsque le sens donné à l'événement « Première Guerre mondiale » ou « Crise de 1929 » s'exprime par une image doublée d'une bouffée affective (condamnation de « la guerre-boucherie », émotion suscitée par les « chômeurs de la rue porteurs de pancartes » ou par tel « banquier ruiné qui saute par la fenêtre »), il n'est pas moins structurant que celui qui passe par la connaissance de l'attentat de Sarajevo ou par celle du fort taux d'endettement des Américains.

– Les représentations imagées paraissent essentielles dans l'élaboration des marqueurs qui permettent aux individus de construire leur perspective temporelle. Elles fournissent des jalons, des structures d'accueil possibles pour organiser le temps de l'histoire.

LES SCHEMES D'ACCUEIL DE LA MEMOIRE SOCIALE

Lorsque les élèves rencontrent le texte de l'histoire, ils l'interprètent à l'aide de leur monde, de théories disponibles, véritables sociologies et psychologies spontanées : « la soif du pouvoir », « la vanité des hommes », « la soif d'argent », « la bêtise humaine », « le suivisme », « l'esprit moutonnier des hommes en groupe ». Pourtant, ces éléments d'interprétation ne sont pas isolés, ils ne constituent pas de simples constructions individualisées. On peut les considérer comme des schèmes d'accueil propres à une mémoire collective.

En psychologie, rappelle D. Jodelet (1992), la mémoire est souvent comprise comme un processus que l'on aborde par une expérimentation aux conditions très épurées. S'attachant aux mécanismes d'acquisition, de stockage et de récupération de l'information, deux modèles structuraux sont ainsi mobilisés dans les travaux consacrés à la mémoire sémantique : celui du « grenier » et celui du « générateur ». Dans le premier modèle, domine l'idée d'éléments morcelés, de reproduction de contenus figés ; dans le second, la mémoire est considérée de manière active, comme une organisation des expériences passées, rappelées pour donner une signification au présent. Une telle approche cognitive ne permet pas de saisir la médiation entre le niveau intra-individuel et l'environnement social, elle ne montre pas que la mémoire individuelle est toujours portée par des sujets dont l'appartenance sociale fournit les cadres les plus stables. Or l'individu pense et se souvient dans son appartenance aux groupes, dans une « co-construction sociale » produite au cours des interactions. Selon les termes de M. Halbwachs, l'individu pense le groupe « vu du dedans », se représente dans une mémoire collective et se reconnaît dans un « tableau de lui-même » qui lui donne une dimension identitaire et affective.

Ce sont précisément les phénomènes de médiation entre les savoirs individuels et l'environnement social que l'on voit en œuvre dans les réponses des élèves interrogés sur différents thèmes historiques : les phénomènes d'identification positive ou négative, les comparaisons

proposées, ne surgissent pas spontanément de mémoires purement individualisées. Les réponses retrouvent des références communes récurrentes, la mémoire sociale procure les cadres de pensée ; les valeurs partagées fournissent la tension, le « besoin », nécessaire à l'apprentissage-appropriation.

Ainsi, l'universalité des Droits de l'homme constitue une trame extrêmement forte pour donner de la cohérence à des informations diverses. Tout aussi prégnant paraît être l'idéal d'une société égalitaire, fraternelle, consensuelle. Les études de Doise (1994) sur les représentations des Droits de l'homme, celles de Flament (1982) sur l'idéal du groupe fraternel, montrent combien ces deux références structurent fortement notre système de pensée. Par le recours à une méthodologie qualitative, on peut reconstituer les théorisations subtiles que les adolescents français tissent sur la trame commune. Nous mobiliserons trois exemples.

– Premier exemple. Au nom des Droits de l'homme, les adolescents défendent la reconnaissance du pluralisme culturel : le droit des peuples « vaincus » à faire reconnaître leur vision du monde justifie la dénonciation de la colonisation. Dénonciation d'autant plus prononcée qu'elle fait l'objet d'un investissement identitaire et d'un sentiment de responsabilité collective. En condamnant la domination exercée par les Espagnols sur les peuples conquis, les collégiens et lycéens réinterprètent toute la politique coloniale européenne : « On a fait pareil en Afrique, dans les Iles ; la France, l'Europe, on a fait pareil ».

– Deuxième exemple. Au nom de l'idéal d'une société égalitaire et fraternelle, ils gommant les informations concernant le caractère hiérarchique ou guerrier des sociétés amérindiennes. Ils ne conservent de ces dernières que l'aspect communautaire qui les intéresse. Intérêt d'autant plus motivé qu'il souligne par contraste les craintes de l'absence de solidarité de notre société. Mieux, chez certains élèves, la sélection des informations ne laisse aucune place à la reconnaissance d'un métissage pas toujours harmonieux dans l'Amérique latine d'aujourd'hui.

– Troisième exemple. Ce sont les mêmes procédés d'identification ou de rejet qui permettent à ces adolescents de conceptualiser les attributs de la démocratie (libertés, droits pour tous), mais qui les font hésiter à en reconnaître l'une de ses propriétés essentielles : le pluripartisme. Il n'est certes pas difficile, sur le plan cognitif,

d'apprendre (au sens de mémoriser), que le pluripartisme est une condition de la démocratie, ou encore que les sociétés amérindiennes n'étaient pas particulièrement égalitaires ; simplement, les schèmes familiers dont disposent les individus qui baignent dans une culture se révèlent plus ou moins adéquats pour concevoir de telles informations.

DE L'ÉLÈVE À L'EXPERT : DES PROCESSUS COMMUNS DE COMPRÉHENSION

La démarche du didacticien tend à privilégier la recherche des mécanismes engagés par l'élève alors que sa connaissance est « en voie d'appropriation ». Avant d'atteindre la connaissance de l'expert. Tout en procédant à cette nécessaire interrogation, il faut bien reconnaître qu'en histoire, la distinction ne paraît pas aussi tranchée.

En fait, pour comprendre les hommes du passé ou du présent, leurs intentions et leurs actions, d'autres hommes mobilisent leur connaissance du monde vécu. H. Moniot (1993, p. 123) souligne que l'histoire enseignée et l'histoire historique procèdent un peu de la même façon mais « à des niveaux plus sophistiqués ». Mais peut-on réunir sur un axe commun les processus de la compréhension de l'histoire, de l'élève à l'historien ? Peut-on établir une similitude entre les catégories mobilisées dans des situations pourtant bien différentes, la tension entre familiarité et étrangeté qui s'exprime chez l'historien dans son travail d'élaboration comme chez l'élève dans sa compréhension spontanée lors de l'opération d'apprentissage ?

– Pour l'expert, cette tension passe par la position de « médiateur », « d'interprète » « tiraillé entre son appartenance à une tradition et sa distance par rapport aux objets qui sont les termes de ses recherches » (Gadamer, 1996). Que l'on se réfère à la manière dont Collingwood (1946) conçoit une « réeffectuation » du passé en se situant en pensée dans les actions qui ont été accomplies, que l'on suive davantage la faculté de sympathie chère à Marrou (1954), ou encore la dialectique subtile que Ricoeur propose entre le Même et L'Autre par la force de l'Analogie – car « l'Analogie, précisément, retient en lui la force de la réeffectuation et de la mise à distance, dans la mesure où être-comme, c'est être et n'être-pas » (Ricoeur, 1985, t. 3, p. 226) –, dans tous les cas de figure, la compréhension familière gère la distance.

– La tension entre familiarité et étrangeté organise les modes d'interprétation permettant de concevoir les hommes du passé et les groupes, entités sociétales, comme peuvent l'être les sociétés amérindiennes ou la société d'Ancien Régime. Cette tension sous-tend également l'appropriation des concepts les plus généraux comme ceux de colonisation ou d'esclavage, ou encore la définition des institutions politiques (monarchie, dictature, démocratie). C'est ainsi que, pour conceptualiser la conquête espagnole puis la colonisation en Amérique, les adolescents se réfèrent à toutes les situations qui peuvent s'en approcher : les Français en Algérie ou en Indochine, les Anglais en Afrique, ou encore, pour certains, le temps des Croisés. Parlent-ils de colonisation ou d'esclavage ? Les mots se brouillent, surtout chez les collégiens, qui confondent Indiens et Africains.

On serait alors tenté de pointer ici l'erreur, la confusion engagée par des rapprochements mal argumentés. Pourtant, la justification de l'amalgame suit une certaine logique, celle de la condamnation morale : les adolescents jugent le statut du « colonisé » tout aussi humiliant que celui de « l'esclave » ; ils connaissent la différence mais ils refusent une nuance qu'ils jugent trop douce. De même, pour définir les Incas ou les Aztèques qu'ils connaissent peu, ils mobilisent ainsi quelques traits peu précis mais fortement organisés autour d'une attitude empathique : en valorisant des sociétés « solidaires », ils projettent leur propre besoin de solidarité. Ce sont les mêmes procédures analogiques qui leur permettent de conceptualiser la dictature avec des savoirs glanés un peu partout : à l'école, dans les médias, dans le présent de l'actualité, dans le passé ancien ou récent, dans la culture familiale (les souvenirs de l'Espagne franquiste ou de la Grèce des colonels).

Sans minimiser les « insuffisances », voire les confusions que peuvent entraîner certaines comparaisons rapides de la part des élèves, la démarche relève bien d'un *continuum* entre le novice et l'historien. Les processus engagés sont parallèles : identification, valorisation, dévalorisation, comparaison passé-présent et passé-passé. Seul le degré de rigueur et de contrôle les distingue. Car pour gérer la tension entre réeffectuation du passé et mise à distance rappelle Gadamer (1996, p. 86) il serait vain de vouloir réduire la « distance temporelle », de rechercher l'objectivité en pensant le passé « avec les concepts et représentations qui lui étaient "propres" » ;

« il s'agit de considérer la distance temporelle comme fondement d'une possibilité positive et productive de compréhension ». Voilà qui, dans l'un des domaines les plus discutés de l'épistémologie, permet de faire le lien entre la démarche spontanément compréhensive des adolescents et celle, plus retenue, plus contrôlée de l'historien. La retenue retrouve les niveaux de sophistication auxquels H. Moniot fait allusion. Si ce sont seulement des degrés qui interviennent dans la gestion de la distance, il n'y a pas de différence fondamentale dans les processus engagés, il ne peut y avoir qu'un exercice de la gestion de la distance.

L'EXERCICE DE LA PENSÉE HISTORIENNE : TRANSFORMER LE RÉCIT EN RÉCIT HISTORIQUE

Sans vouloir singer le travail de l'historien, l'élève en classe d'histoire est mis en situation d'exercer ces modes de pensée qui permettent de passer du simple récit au récit historique. Pourtant on remarque que les démarches « d'historisation » sont inégalement développées dans la tradition pédagogique de l'histoire enseignée. Le lancinant rappel de l'exercice du sens critique par le commerce de l'histoire ne s'accompagne ni d'un discours sur la méthode ni de pratiques très élaborées. L'analyse de séquences de l'histoire enseignée en collège et en lycée laisse apparaître une étrange différence entre la forte revendication de la démarche de mise à distance et son degré d'application. On veut former le raisonnement critique, mais les activités d'historisation ne sont pas toujours perçues comme légitimes et faciles à mettre en œuvre. La liberté pédagogique traditionnellement accordée laisse un flou s'installer sur le comment « s'exercer au jugement critique et raisonnable ».

Seule la critique des sources est fortement mobilisée, trop peut-être si l'on en juge par le *Rapport annuel de l'inspection générale* (1994, p. 252). Les autres activités comme la périodisation, le contrôle du raisonnement analogique, la « construction des entités historiques », ces quasi-personnages de l'histoire selon la formule de P. Ricoeur, peuvent être considérées comme les opérations centrales de la pensée historique, elles sont peu explicites et très inégalement développées dans les classes.

PÉRIODISER

C'est en historisant le temps que l'historien se démarque de la mémoire. Il reconnaît la multiplicité des temps contre la perspective commune et vivace du temps unique (Pomian, 1984). Il pratique une série d'opérations de rationalisation : classer des événements, évaluer leur poids relatif, les organiser selon des séries, des successions de rythmes différents, concevoir des chevauchements et des emboîtements ; surtout, accorder une signification à certains moments, les hiérarchiser, les nommer, bref construire des périodes. Dans l'enseignement et particulièrement dans les manuels, la phase préparatoire et créatrice de ce travail intellectuel est gommée. La clarté de l'exposition efface la dynamique du processus. Les périodes historiques prennent, avec le succès et la consécration, des allures d'évidence : c'est vrai non seulement des quatre « Grandes » (Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, époque contemporaine), mais aussi d'autres périodes, moins classiques, qui permettent de reconduire, sans jamais s'interroger, les mêmes titres de chapitres, de cours ou même de questions d'examens.

Ce sont pourtant les essais et les tâtonnements plus que l'évidence du titre d'une période qui participent à la démarche intellectuelle de la mise en récit historique. Trop souvent confondue avec la mémorisation de chronologies déjà établies, 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 problématisation. Dans la classe, de telles opérations sont mises en œuvre dès que le professeur demande des classements différenciés des séries de faits. Elles sont néanmoins rarement évaluées en tant qu'exercices, avec la nécessaire reconnaissance d'une marge d'écart par rapport aux périodes officielles. Ce sont pourtant bien des opérations cognitives de classement, de co-sériation, de simultanéité, d'emboîtement des durées, de réversibilité, de changement, de continuité ou de rupture qui sont engagées. Et, avec elles, le moyen de se familiariser avec la pluralité des temps.

CONTRÔLER LE RAISONNEMENT ANALOGIQUE

Les individus mobilisent spontanément le raisonnement comparatif dans l'appropriation profane des connaissances historiques. Ils utilisent les exemples, toutes les possibilités de rapprocher les informations nouvelles

d'autres plus familières qu'elles concernent le présent ou le passé. La démarche de mise à distance consiste alors à exercer un contrôle sur ce raisonnement analogique. J.-C. Passeron (1991) considère la démarche comparative comme la situation de substitution à l'expérimentation dans les sciences sociales. Dans cet « espace non poppérien du raisonnement naturel », Passeron souligne qu'« au moment où on se rapproche du raisonnement historique, on renonce à des garanties du côté expérimental, et, au moment où on se rapproche du pôle du raisonnement expérimental, on laisse s'évaporer de la signification historique. L'intelligibilité de la comparaison doit sa rigueur au sérieux avec lequel on construit les typologies : l'analogie contrôlée dans la démarche historienne trouve ici tout son sens. La validité du raisonnement repose sur la capacité à exercer le contrôle de la comparaison. »

Dans une classe d'histoire, la légitimité du raisonnement comparatif implique le contrôle complet de l'opération. Dans cette perspective, le recours à la comparaison n'est ni fortuit ni honteux, il est éventuellement provoqué, mais toujours contrôlé. Ce contrôle intervient en exerçant la désignation des différences liées aux contextes (on compare les institutions, les pouvoirs, les groupes sociaux). Il intervient dans l'élaboration de modèles par la description et la désignation des écarts entre la réalité complexe et le modèle idéal-typique. Loin d'être passivement subis ou craintivement évités, les glissements anachroniques et les dérives métaphoriques deviennent alors des moyens d'apprentissage.

ÉLABORER DES ENTITÉS HISTORIQUES

Pour installer la bonne distance entre le récit ordinaire et le récit historique, un certain nombre d'activités cognitives sont exercées. Peu spontanées, elles doivent faire l'objet d'un entraînement. Dans les classes, on se préoccupe de plus en plus de la reconnaissance des différents statuts du texte, de la place de la citation, de la présentation des personnages, des effets de personnalisation. Les quasi-personnages de l'histoire occupent une grande partie des exercices collectifs ou individuels d'une classe d'histoire. L'usage le plus courant passe par la description minutieuse et par le classement des caractéristiques des groupes sociaux. En utilisant, au premier degré, les acteurs individuels ou les entités déjà construites, l'adolescent se situe dans la structure narrative la plus banale, dans le « sublunaire » ; il est touché par l'émotion, l'imaginaire,

l'identification. En se référant à des personnages ou à des entités au second degré par la construction, la modélisation consciemment élaborée, il se situe dans le genre du récit historique.

POUR CONCLURE

Critique des sources, périodisation, contrôle du raisonnement analogique, construction des entités historiques : ces activités qui permettent de passer du récit au récit *historique* ne sont pas sollicitées selon le même rythme d'une classe à l'autre. Or, ce ne sont pas des opérations spontanément mises en œuvre par les élèves, ce sont des postures mentales de rigueur, de contrôle de la pensée naturelle qui nécessitent un entraînement didactique. Certains exercices sont pratiqués systématiquement, d'autres le sont de façon plus implicites ; certains entraînements ont lieu durant des séquences pédagogiques structurées, d'autres font l'objet de simples remarques ou de rappels. Les enseignants eux-mêmes ne les perçoivent pas toujours comme des activités légitimes.

Le décalage entre les intentions et les actes a été très tôt dénoncé. On le rencontre déjà dans les propositions de Seignobos réclamant des exercices qui obligent l'élève à chercher, à choisir, à comparer, à mettre en ordre ses idées. En fait, ce décalage peut apparaître comme une constante de l'histoire enseignée. H. Moniot a souvent souligné l'ambiguïté qui consiste à affirmer la valeur formatrice de la discipline sans mettre en œuvre des pratiques précises, à se limiter au domaine des intentions. L'observation des pratiques d'enseignement témoigne de la place écrasante réservée à la présentation d'une histoire linéaire, dont on a gommé les aspérités et qui donne à voir un récit vrai². Les élèves sont cependant invités à produire des problématiques, des débats d'idées sont organisés, des interprétations historiques contradictoires sont proposées, mais la « forme scolaire » d'une histoire refermée sur son discours paraît très vite se reconstituer. Loin de valoir pour les seuls enseignants français, cette observation paraît se vérifier un peu partout dans le monde (C. Laville, 2000).

Une épistémologie des professeurs – à la fois instruite de l'épistémologie savante et de la spécificité de la fonction éducative, nourrie des débats en cours dans le milieu des historiens, dans les IUFM, chez les inspecteurs et dans les réseaux informels de formation et d'influence – est nécessaire pour donner un sens aux actes les plus quotidiens. En toute logique, c'est à la définition fine de ces questions que devraient s'atteler les instances de formation professionnelle dans la mesure où les points de tension s'installent toujours sur la représentation des rôles professionnels, sur la légitimité ou l'illégitimité de la démarche par rapport à la discipline mère. Les types d'activités cognitives sollicitées dans les classes en sont largement tributaires. Sans le sentiment de légitimité, sans ancrage dans la norme du groupe, les enseignants perpétuent des pratiques qu'ils peuvent par ailleurs critiquer.

La légitimité de ces activités didactiques s'acquiert à ce prix. Elle donne d'abord du sens partagé. Du côté des élèves, on l'a vu, l'apprentissage de l'histoire est favorisé par la conscience d'un sentiment d'appartenance. On évite ici le discours trop général sur le rapport au savoir. Du côté des enseignants, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise histoire enseignée ; il n'y a que des activités exercées en connaissance de cause, légitimes ou illégitimes par rapport aux représentations de la discipline enseignée. La compréhension narrative, la compréhension par le monde vécu et les activités de mise à distance peuvent s'exercer sans entraîner de tension si les enseignants acquièrent la maîtrise de leur territoire. La transmission de connaissances socialement attendues et l'exercice d'activités cognitives formatrices de la démarche critique proprement historique ne s'opposent pas. Elles ne se complètent pas encore au point d'éviter une distorsion entre les discours et les pratiques. C'est à la réduction de cette tension que la recherche en didactique de l'histoire peut contribuer.

Nicole LAUTIER
Professeur des Universités
Université Jules Verne, Amiens

2 Cf. F. Audigier, *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 dactylographiée, Paris VII, 1993 ; J. Leduc, V. Marcos-Alvarez, J. Le Pellec, *Construire l'histoire*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1994 ; N. Tutiaux-Guillon, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*, thèse dactylographiée, Paris VII, 1998.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset (Fribourg) : DelVal.
- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ANGVIK, M. et VON BORRIES B. eds. (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hambourg : ed. Körber Stiftung.
- BRUNER, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*, trad. fr., Paris : Eshel.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, trad. fr., Paris : Retz.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- DOISE, W. (1989). Cognitions et représentations sociales, in D. Jodelet, dir., *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 341-362.
- DOISE, W. et HERRERA, M. (1994). Déclaration Universelle et représentations sociales des droits de l'homme : une étude à Genève, *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 2, p. 87-107.
- FLAMENT, C. (1982). Du biais d'équilibre structural à la représentation du groupe, in J.P. Godol et J.P. Leyens, eds, *Cognitive Analysis of Social Behavior*, Boston, Londres : Martinus Nijhoff.
- GADAMER, H.G. (1993). *Vérité et méthode*, trad. fr., Paris : Le Seuil.
- GADAMER, H.G. (1996). *Le problème de la conscience historique*, trad. fr., Paris : Le Seuil.
- HALBWACHS, M. (1994-(1925)). *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris : Albin Michel.
- JODELET, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie, in S. Moscovici, dir., *Psychologie sociale*, Paris : PUF, p. 357-378.
- JODELET, D. (1992). Mémoire de masse : le côté moral et affectif de l'histoire, *Bulletin de psychologie*, 405, p. 239-256.
- 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 : Colin.
- LAUTIER, N. (1999). *Un regard psychosocial sur les situations d'enseignement-apprentissage : didactique de l'histoire et identité psychosociale des enseignants*, Mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches, EHESC, Paris.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Paris : Nathan.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, in D. Jodelet, dir., *Les représentations sociales*, 5^e ed., Paris : PUF, p. 62-86.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan.
- POMIAN, K. (1984). *L'ordre du temps*, Paris : Gallimard.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons d'histoire*, Paris : Le Seuil.
- RICCEUR, P. *Temps et récit*, Paris : Le Seuil, t. I, 1983, t. II, 1984, t. III, 1985.