

# Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques

Gérard Sensevy  
Jean-Pierre Rivenc

---

*Les auteurs mènent une étude didactique, en histoire, à l'école élémentaire (Cours moyen). À partir d'un mémoire professionnel de professeur d'école (PE2), ils conduisent l'analyse de six épisodes de classe qui leur semblent révélateurs de phénomènes didactiques génériques, dont ils montrent la spécification à la discipline historique. Ils désignent en particulier cinq dimensions importantes du travail historique à l'école : la nécessité d'initiation à une pensée idéaltypique ; celle du travail en situation de certains outils (cartes et tableaux) ; la prise en compte de la contrainte de type anthropologique qui pèse sur la lecture des textes historiques ; le travail de ce qu'ils désignent sous l'expression de « scénarios logiques » ; la dialectique à maintenir entre les procédés analogiques et le travail d'enquête. Ils terminent en plaidant pour un comparatisme réglé qui permette de mieux comprendre l'architecture et le fonctionnement du système didactique.*

---

**Mots-clés** : enseignement, histoire, système didactique, contrat didactique, analogie.

## INTRODUCTION

Nous menons dans cet article une étude didactique, en histoire, à l'école élémentaire (Cours moyen). À partir d'un mémoire professionnel de professeur d'école (PE2), nous avons conduit l'analyse de six épisodes de classe qui nous semblaient révélateurs de phénomènes didactiques génériques, dont nous avons essayé de montrer la spécification à la discipline historique.

Dans la première partie, nous précisons les éléments de la démarche qui a sous-tendu l'étude. La deuxième partie est consacrée au travail empirique à partir d'épisodes de classe figurant dans le mémoire professionnel, et de leur analyse par les auteurs du mémoire. Enfin, la

troisième et dernière partie est consacrée à une brève synthèse dans laquelle nous tentons de décrire certaines dimensions du travail didactique en histoire.

## NOTRE DÉMARCHÉ

### Le point de départ : un mémoire de professeur d'école

Ce mémoire de professeur d'école a été élaboré et rédigé dans le cadre d'un dispositif au sein duquel le mémoire professionnel était considéré comme un

outil d'analyse de la pratique (Sensevy, Chev , Rivenc, Vigouroux, 2000). Dans ce dispositif, les formateurs mettaient notamment l'accent sur une « démarche ascendante », fondée sur l'étude effective de pratiques de classes objectiv es – particulièrement au moyen de transcripts de séances de classe – et sur la présentation des  tats successifs de l'élaboration des mémoires, au sein de séminaires-mémoires réunissant différentes catégories de formateurs (enseignants-chercheurs, professeurs d'IUFM, maîtres-formateurs). L'organisation de ces séminaires était transposée de celle des séminaires de recherche (notamment présentation et discussion collective de travaux empiriques).

Le mémoire qui constitue le point de départ de cet article a été construit par un trinôme de professeurs en formation (PE2)   partir d'une séquence d'histoire comprenant 7 séances, intégralement transcrites par les professeurs-stagiaires. C'est ce transcript qui a constitué le matériau du mémoire (1).

Nous reprenons dans ce qui suit l'introduction du mémoire professionnel, qui rend bien compte, nous semble-t-il, du processus général de son élaboration.

Le sujet de ce mémoire fut tout d'abord : « Est-il possible, sur n'importe quelle période, de ne pas faire le cours d'histoire « classique », mais d'essayer de trouver une « situation-problème » ? Cette interrogation nous a conduites à élaborer des séances variées par leur forme et les situations proposées aux élèves. Nos repères étaient la volonté de faire réfléchir les élèves, de réduire leur participation à l'écoute de l'enseignant, comme lors de séances d'histoire « classiques », mais de les contraindre, par le type de situations proposées, à s'interroger sur l'histoire pour s'approprier les connaissances. C'est ainsi que nous avons conçu et mené, dans une classe de CM1, 7 séances d'histoire sur la période allant de l'Empire romain au règne de Charlemagne. Mais au fil des séances et de leur analyse, nous avons été interpellées par des réactions auxquelles nous ne nous attendions pas, tant de la part des élèves que de notre part. Ces réactions nous ont conduites à réfléchir à notre pratique d'enseignant, et aux contraintes auxquelles l'enseignement de l'Histoire ne peut se soustraire. Il nous a semblé primordial d'analyser et de comprendre ces contraintes, avant d'essayer de répondre à toute autre question. Notre sujet s'est donc transformé pour devenir : « De quelles contraintes un enseignant doit-il tenir compte pour penser une situation d'apprentissage en histoire qui laisse du champ à la réflexion des élèves ? »

Extrait du mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 2

Le contenu du mémoire a donc été infléchi, de la tentative de mettre en place des « situations problématiques », à une réflexion sur les difficultés de l'enseignement de l'Histoire. Le mémoire est donc ancré sur une pratique d'enseignement en Histoire, les « objets » enseignés étant : séance 1 et 2, la Romanisation ; séance 3, la ville gallo-romaine ; séance 4, la chute de l'Empire romain ; séance 5, les Huns ; séance 6, Clovis et le Royaume Franc ; séance 7, le règne de Charlemagne, où les élèves ont effectué une simulation, un jeu de rôle (cf. § « Les scénarios logiques »).

  la fin de la partie « présentation des séances » du mémoire, les professeurs-stagiaires décrivent ainsi leur travail : « nous avons procédé à l'analyse de ces 7 séances et avons dégagé deux grands axes de réflexions que sont les contraintes liées aux connaissances des élèves et celles relevant du discours du maître ». Ce sont ces deux axes qui organisent le plan du mémoire.

### Des questions didactiques en histoire

Le texte du mémoire, composé essentiellement d'extraits de transcripts et de leur analyse, nous a semblé suffisamment riche et pertinent, à la fois au plan de l'analyse et des transcripts eux-mêmes, pour fournir un point de départ à divers types de réflexion, en ce qui concerne aussi bien l'enseignement de l'histoire proprement dit, l'action du professeur, ou les questions de formation. Dans cet article, nous nous sommes centrés sur le premier aspect : nous avons donc tenté de décrire, à partir de l'étude produite par les professeurs-stagiaires, certains problèmes spécifiques à l'enseignement de l'histoire, en montrant par ailleurs leur valeur générique.

### DES QUESTIONS DIDACTIQUES EN HISTOIRE

Dans ce qui suit, nous allons analyser quelques épisodes au sein desquels la communication didactique se trouve plus ou moins perturbée. Ces hiatus mettent selon nous en évidence certaines dimensions essentielles du travail en histoire à l' cole élémentaire.

Cet essai n'a aucune prétention à l'exhaustivité, et nous sommes bien conscients, nous y reviendrons, d'autres dimensions fondamentales que nous n'avons pas abordées ici.

Nous proc derons toujours de la manière suivante : nous donnerons tout d'abord un extrait du mémoire-

point de départ (constitué d'un transcript, suivi de tout ou partie de l'analyse de ce transcript par les professeurs-stagiaires), dont nous tenterons de dégager les aspects qui nous semblent le plus significatifs.

### L'étude des textes : des mots-concepts

Lors de la première séance (la romanisation), le professeur-stagiaire (2) a donné aux élèves 23 textes courts à lire et à ranger selon la consigne suivante : « regroupez les documents qui vous semblent parler de la même chose ». L'épisode prend place au début de la séance suivante, lorsque le professeur demande aux élèves de justifier leur classement. (3)

Dès le début de la séance sur la paix romaine, la question des connaissances et du vocabulaire qui les exprime est posée :

1 Cat (C lit le texte N° 14) « L'armée, un moyen de devenir citoyen romain.

L'empereur a donné la citoyenneté romaine aux fantassins et aux cavaliers qui se trouvent dans la province de Mésie et qui ont servi vingt-cinq ans ou plus... fantassin Héra, fils de Sarapion, né à Antioche, tablette de bronze, vers 75. »

2 M Tu le relies à un autre texte ? Le 14 et le... ?

3 Cat Avec le 20 : « Si sa fortune atteint un niveau suffisant, un citoyen autrefois pauvre peut devenir chevalier ou même sénateur si l'empereur le désire. Inversement, on peut devenir esclave ou perdre sa fortune par condamnation . »

4 M Pourquoi tu les as regroupés ?

5 Cat Parce que ça parle de l'armée

6 Co Des chevaliers.

On voit que des élèves se basent sur les mots pour regrouper les textes. Ils évacuent les termes non compris (ici, « citoyen » et « sénateur »), et cherchent à englober sous une même rubrique (ici armée), les termes qu'ils connaissent (cavaliers, chevaliers, fantassins).

Ils mobilisent des connaissances antérieures : les « chevaliers » sont associés à une « armée ancienne » (ces élèves ont étudié le moyen-âge en CE2).

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 12 (4)

Nous avons ici l'exemple d'un travail « prototypique » de classement. Les élèves sont confrontés à un problème de catégorisation : ils doivent d'abord

pouvoir identifier ce qui constitue l'essentiel de chacun des textes, pour les associer ensuite en fonction de cette détermination. L'idée sous-jacente est que le regroupement, tel qu'il va être opéré par les élèves, va « construire » la notion. Le professeur peut être dans l'illusion que la réflexion sur les critères pertinents de classement forcera les élèves à opérer le bon classement, c'est-à-dire celui qui est attendu (ici l'association des deux textes), mais aussi celui qui provoquera la découverte, la « construction » de la notion pertinente.

Dans le cas qui nous occupe, on peut effectivement apparier les deux textes (5) qui traitent tous deux de citoyenneté, mais ce n'est pas cette raison qui a amené les élèves à effectuer ce classement. Comme le montre l'analyse des professeurs-stagiaires, les élèves associent les textes en s'appuyant sur des « traits de surface », c'est-à-dire sur des termes-emblèmes (cavaliers, chevaliers) qui leur fournissent les critères du classement. On peut noter qu'ils sont capables de « monter en généralité », puisque Cat, au tour de parole 5, évoque la notion « d'armée ». Mais il ne s'agit pas de la catégorisation attendue.

Cette catégorisation, cette « notion » est complexe, puisqu'elle peut se décliner à des niveaux différents. Le thème en est le citoyen, ou de manière plus complexe : l'ascension sociale dans l'empire romain (et l'idée à en retenir : on peut s'élever par la grâce de l'empereur à condition de posséder certaines caractéristiques, telles que le passage aux armées, ou un certain niveau de fortune) (6).

La tentative du professeur stagiaire se heurte à une difficulté fondamentale, puisque l'élève ne pourra « construire » cette idée du processus d'ascension sociale ni par la lecture du texte, ni par son appariement avec un autre, parce que beaucoup de choses lui sont radicalement étrangères dans ces textes, et parce que ceux-ci s'imposent à lui : il ne peut les « interroger », ni en percevoir l'étrangeté, parce qu'il ne peut mobiliser une analogie qui soit relativement éclairante pour se représenter cet ensemble de significations.

On perçoit, sur cet exemple, deux types de problèmes.

Tout d'abord, le problème cognitif fondamental de la construction-perception d'analogie. Le professeur peut en effet avoir tendance à croire que les analogies qu'il perçoit lui-même (parce qu'il les a déjà établies) dans un matériau donné sont évidentes, comme si

elles tenaient à la substance des choses mêmes. Mais la ressemblance n'est pas intrinsèque aux choses (Quine, 1977 ; Douglas, 1999), elle est toujours produite « sous une certaine description » (Ansombe, 2002), orientée par un certain projet, lui-même développé par rapport à un certain arrière-fond (de connaissances déjà là). Deuxièmement, le problème de la signification des mots : on voit bien, ici, que les mots connus (chevalier, en particulier) guident l'analogie, les mots inconnus n'étant pas considérés. La lecture du texte, et donc l'exercice d'appariement, butent sur cette ignorance.

On est donc bien face à (au moins) deux problèmes génériques, que l'enseignement de l'histoire permet de saisir avec acuité :

– la difficulté de construction, par l'élève, d'analogies essentielles dans le projet du professeur, problème fondamental si l'on admet que l'analogie se trouve « au cœur » de la cognition (Gentner, Holyoak, et Kokinov, 2001) ;

– les difficultés de compréhension dues à l'ignorance d'un vocabulaire spécifique qui permet d'élaborer le sens profond des textes.

Quel type de spécification le « travail historique » produit-il sur ces deux dimensions ?

D'une part, dans l'exemple considéré, on voit bien que l'analogie, pour être produite, suppose que le terme « citoyen » soit identifié comme élément fondamental de chacun des textes. Cela signifie donc que l'élève ait pu construire un système de significations qui le rende capable d'identifier la parenté des deux textes autour de la notion de « citoyen », d'une manière raisonnablement proche de celle du professeur, pour établir « la bonne analogie », qui doit dépasser « l'impression de surface ». Pour cela, il faut que l'élève dispose d'un certain nombre de connaissances (qui ne soient pas que de vocabulaire) déjà complexes qu'il puisse utiliser à « bon escient » pour « lire » les deux textes et « s'interroger » sur ce qu'il est en train d'y apprendre de nouveau. (7)

On perçoit alors, d'autre part, comment la lecture historique amplifie une exigence propre à toute lecture, celle de la connaissance du vocabulaire. Les mots de l'histoire, c'est particulièrement prégnant dans cet exemple, sont à lire comme des concepts de sciences sociales : le référent auquel ils renvoient est complexe, résulte d'opérations analogiques subtiles, suppose la connaissance de contextes d'utilisation divers (les concepts sont des « résumés d'intrigue », nous dit Veyne (1978)).

Toute lecture, à l'école, doit pouvoir dépasser la compréhension littérale, comme le montrent par exemple les recherches produites sur la lecture littéraire (Touveron, 2002). Mais la lecture de textes historiques se heurte, à cet égard, à de multiples problèmes :

– les mots devront être lus comme des mots-concepts, ce qui suppose que l'élève ait déjà une relative connaissance de notions complexes (8).

– les implicites des textes sont encore plus opaques que ceux des textes que l'élève rencontre habituellement.

On peut noter que cet épisode révèle un autre problème fondamental de l'enseignement-apprentissage, la propension de l'élève à résoudre par l'activation d'habitudes (éventuellement récentes) de classe, des problèmes dont le professeur attend qu'il soient étudiés « pour eux-mêmes » : ici, c'est plutôt par appel à des connaissances anciennes réactivées (chevalier) que les élèves procèdent, en évacuant la prise en compte effective de l'intégralité des textes proposés. Nous reviendrons sur cet aspect des choses.

### L'étude des cartes et le langage

L'épisode suivant prend place dans la quatrième séance, concernant la chute de l'Empire Romain. Une carte « montrant l'Empire romain et l'installation à ses frontières de nombreux peuples » a été donnée aux élèves.

Les phénomènes que l'on veut représenter sur les cartes sont complexes. Ainsi dans l'extrait suivant la symbolisation de la présence des Barbares dans l'empire ne fait pas sens immédiatement.

- |      |   |
|------|---|
| 1 M  | ...si bien que sur votre carte, il faut que les peuples Wisigoths et Ostrogoths soient à l'intérieur du Limes. Vous pouvez expliquer que c'était des Barbares, donc les mettre en jaune, mais il faut au moins rajouter des traits roses, car ils sont dans l'Empire romain. d'accord ? |
| 2 E  | J'ai pas bien compris   |
| 3 M  | Qui a dit je n'ai pas compris ? C'est toi Ga ?  |
| 4 Ga | Oui   |
| 5 M  | Oui, je vais le faire au tableau, mais sais-tu où est l'Italie sur ta carte ?   |
| 6 Ga | Oui.  |
| 7 M  | Pourquoi ?  |
| 8 Ga | Elle a une forme de botte   |

9 M Effectivement, elle a une forme de botte..., au Nord-est de l'Italie sont placés les Wisigoths et les Ostrogoths

10 Ga Je vois

11 M Pour beaucoup de cartes que nous avons vérifiées, vous les aviez coloriées en jaune. Si vous voulez garder le fait que c'était des Barbares, mais vous mettez par-dessus des rayures roses car ils sont déjà dans l'Empire

La maîtresse passe dans les rangs, et vérifie que la correction est apportée

12 M ...Dernière chose. Nous allons sur la carte rose et jaune écrire un titre.

13 Co L'invasion des romains

14 M Pardon ?...Non, non, ..., oui, ... tu veux dire ... le titre ?

15 Co Oui

16 M Oui, on peut mettre ça, mais ce n'est pas vraiment l'invasion des Romains. Les Romains étaient installés.

17 So L'invasion du pays

18 La De l'Empire

19 M Oui, et la carte représente l'empire romain jusqu'au V<sup>e</sup> siècle après J.-C.

Sur cette carte, on va noter une grande flèche : les Huns arrivent.

... L'absence de titre sur la carte de l'empire romain était intentionnelle. Nous souhaitons faire découvrir la carte puis la titrer avec les élèves. Nous ne pensions pas que l'identification de l'empire serait difficile.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 14-15

La lecture de la carte suppose un nombre impressionnant de connaissances mobilisables dans l'instant, et relativement invisibles pour le professeur qui a tendance à les considérer comme « évidentes ». On peut tenter de distinguer un certain nombre de « niveaux » dans cet ensemble de connaissances permettant la lecture de la carte, en sachant que ces niveaux coexistent dans le même temps et « fonctionnent » ensemble :

– la reconnaissance, tout d'abord, qu'il s'agit d'une carte (la connaissance de l'objet lui-même) ;

– la reconnaissance de l'espace montré (ce que peut révéler l'échange suivant : M - sais-tu où est l'Italie sur ta carte ? Ga – Oui...Elle a une forme de botte) ;

– l'identification des types de phénomènes que montre le type de symbolique adopté (Brunet, 1987) :

par exemple les cartes en aire montrant l'extension de certains phénomènes (le rose qui désigne les territoires situés à l'intérieur de l'Empire romain, à l'intérieur du Limes), ou des cartes de flux montrant des déplacements (l'arrivée des Huns) ;

– la connaissance de ce que représente le référent de ces symboles dans la représentation que peuvent s'en faire les élèves. Par exemple : la difficulté de se représenter ces barbares qui ne sont pas des Romains mais qui sont cependant dans l'empire (M - Vous pouvez expliquer que c'était des Barbares, donc les mettre en jaune, mais il faut au moins rajouter des traits roses, car ils sont dans l'Empire romain. – E - J'ai pas bien compris). Même chose pour l'arrivée des Huns : si la flèche indique un déplacement, une invasion, cette invasion ne ressemble en rien à l'offensive des panzers allemands en 1940.

Les difficultés naissent donc, nous semble-t-il, de l'imbrication d'aspects conventionnels et représentationnels et mettent en évidence une contrainte fondamentale des interactions didactiques : la nécessité, pour le professeur et les élèves, d'attribuer des significations voisines aux mêmes signes, de s'accorder sur le sens de conventions désignées en général par le professeur, tout en se représentant spécifiquement, grâce aux connaissances déjà acquises, ce que les signes signifient.

Cette contrainte sémiotique n'est sans doute jamais aussi forte que dans le travail cartographique. Les données empiriques manquent, ici, pour continuer l'analyse, mais il faut sans doute prendre acte de ce que cette spécificité du travail sur la carte pourrait constituer un domaine d'étude privilégié pour qui veut étudier les modalités de constitution d'un arrière-fond commun aux professeurs et aux élèves.

Un hiatus de communication tout à fait intéressant survient ensuite dans l'épisode, aux tours de parole 13-19. L'un des élèves de la classe (Co, Tour de parole 13) propose « L'invasion des Romains » comme titre de la carte : la tentative d'invalidation de ce titre par la maîtresse (Tour de parole 16) n'est pas reçue par les élèves, et celle-ci doit « imposer » le titre prévu. On peut conjecturer ici l'explication suivante : les élèves considèrent le mot « invasion » dans son aspect « état final ». De même que les mots installation, production, ou institution, désignent à la fois un processus et le résultat de ce processus, on peut « entendre » le mot invasion comme le résultat du processus d'envahissement. Dans le feu de l'action, le professeur n'a bien sûr pas le temps de produire de telles considérations, et il coupe au plus court. On remarque, sur ce micro-épisode, combien les difficultés

de communication didactique peuvent s'enraciner dans certaines ambiguïtés langagières. (9) Ces ambiguïtés peuvent être nombreuses dans le vocabulaire historique, où il convient pourtant de distinguer clairement processus et résultat du processus.

### Les outils de l'enseignement : le tableau à double entrée

Lors de la séance sur la romanisation, le professeur (PE2) fait travailler les élèves sur le tableau suivant :

#### Pourquoi et comment les Romains ont-ils pu rester en Gaule ?

	Colonne 1 La Gaule d'avant Vercingétorix : des tribus séparées	Colonne 2 La Gaule romaine dans l'Empire romain	Réponses à la question
La religion			
La ville/les gens			
La campagne			
Le commerce			
L'organisation du pays			

Tableau extrait du Extrait du Mémoire PE2 « Histoire de contraintes », p. 23.

L'étude de ce tableau est présentée puis commentée de la manière suivante.

... dans la séance sur la romanisation, la maîtresse souhaite par la comparaison des deux périodes successives, amener les élèves à trouver des explications au changement de l'une à l'autre...

La maîtresse n'a pas expliqué pourquoi elle avait choisi de faire ce tableau. En conséquence de quoi les élèves n'ont pas appris ce qu'ils auraient pu apprendre :

- qu'un tableau est un moyen de comparer et de comprendre ;
- que tenter de cerner en quelques mots une époque oblige à garder le plus important ;
- que la comparaison est un moyen de cerner des différences et de réfléchir aux raisons des différences, et donc du changement ;
- que ce tableau sert de trace écrite différente du résumé habituel.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 23

L'enseignement de l'histoire, comme beaucoup d'autres disciplines, peut requérir l'utilisation d'outils (10), ce qui permet de poser quelques problèmes concernant ces « outils ».

L'utilisation du tableau à double entrée semble constituer un allant-de-soi dans la séance décrite et l'analyse des professeurs-stagiaires nous semble bien rendre compte d'une fonction décisive qu'elles donnent au tableau, « moyen de comparer et de comprendre ». Cette « transparence » du tableau et de ses fonctions, au dire même des auteurs du mémoire, est cause de difficultés d'apprentissage. La copule « et » (comparer *et* comprendre) juxtapose d'une certaine manière deux fonctions différentes dans la mesure où les élèves doivent utiliser le tableau dans une perspective réellement synoptique (donner à voir en juxtaposant, et donc comparer), et tirer des conclusions de la comparaison des deux premières colonnes pour remplir la troisième.

Cette structuration implicite du tableau – la première colonne réfère à la situation initiale, la deuxième à la situation finale, la troisième représentant le passage entre les deux – a bien peu de chance d'être perçue.

On a ici le passage du tableau pour « faire voir » (dimension « synoptique ») au tableau « à faire produire par l'élève pour qu'il élabore la connaissance à construire » (dimension « procédurale ») avec un problème de circularité récurrent : on ne peut construire le tableau que si « l'énigme » est résolue, que si la connaissance à atteindre est déjà quasiment disponible.



C'est que le professeur suppose raisonnablement acquises un certain nombre de connaissances : dans le cas qui nous occupe, à la fois les fonctions synoptique et comparative du tableau, et les « techniques » (11) de mise en relation de colonnes de différentes natures. Mais ces connaissances sont loin d'être intégrées. Cet épisode montre, semble-t-il, une difficulté générique, qui tient au rapport des élèves aux outils sémiotiques : ceux-ci, pour être appropriés par les élèves, supposent à la fois l'intégration de conventions signalétiques et l'intériorisation de pratiques déterminées.

Dans l'enseignement de l'histoire, cette difficulté, en se spécifiant, peut s'intensifier : d'une part, nous l'avons dit, parce que le travail sur ce type d'outils y est extrêmement fréquent, d'autre part parce que l'utilisation de certains de ces outils, présumés connus depuis de nombreuses années par les élèves (c'est le cas du tableau à double entrée), semble, à tort, transparente. D'une discipline à l'autre, des « outils » apparemment identiques sont ainsi utilisés, dont la généralité ne doit pas abuser. Ce doit être sans doute un objectif d'une approche comparative en didactique de mettre en évidence et d'étudier les différences spécifiques.

### Documents et arrière-fond culturel

Lors de la séance portant sur les Huns, un texte ancien (saint Jérôme) est donné aux élèves.

*An lit* « Des peuplades innombrables et très féroces ont occupé l'ensemble des Gaules. Tout le pays (...) est dévasté (...), Mayence, cité illustre, a été prise et saccagée ; dans son église, des milliers d'hommes ont été massacrés (...) Les villes encore épargnées sont dépeuplées, au-dehors par l'épée, au-dedans par la famine »

- 2. M Donc, quand les Huns arrivent, ils tuent, ils empêchent les villes de vivre soit par la famine, soit par l'épée. Mais qui a dit ? Qui a écrit ce texte ? Parce que finalement, c'est loin, il n'y avait pas la télé, ni FR3 ? ... *rires*
- 3. La Saint-Jérôme
- 4. M Hum...
- 5. La Au cinquième siècle
- 6. M Là c'est quelqu'un qui s'appelle saint Jérôme qui a écrit cela. Et il était Hun saint Jérôme ?
- 7. Els ....
- 8. M Pour dire cela ? Ce qui se passait dans son époque

- 9. Fr S'il avait été Hun, il aurait été content de gagner
- 10. M Eh Oui ! Le texte explique la façon de voir les Huns de saint Jérôme dont le pays est envahi par les Huns

Cette distanciation nécessite la relativisation du contenu du texte selon les intérêts de son auteur (dimension encore valable aujourd'hui) et des informations sur l'époque ancienne (pas de télé, pas de journaux, qui sait écrire ? où apprend-on à écrire), qui sont des portes d'entrée dans les caractéristiques du passé.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 16

On voit bien, ici, comment le professeur tente de (faire) pratiquer une critique « externe » du document historique. La question posée par M au tour de parole 6 (*et il était Hun saint Jérôme ?*) est certainement pertinente, même si elle paraît triviale, puisqu'elle permet aux élèves de s'orienter dans le texte, et de produire (dans le cas de Fr, au tour de parole 9), une réponse qui atteste d'une forme de prise de distance salutaire avec l'écrit.

Comme nous l'avons déjà noté, la compréhension des textes n'est évidemment pas un objectif spécifique à l'histoire, et l'intérêt pour l'auteur et ses intentions, notamment façonnées par le milieu social, culturel, professionnel dans lequel il s'exprime, n'est pas propre à cette discipline. Mais le texte-source historique porte sans doute à un point sans équivalent dans les autres disciplines la nécessité de prise en compte du système des conditions au sein duquel le texte a été produit, qui suppose la variété des points de vue possibles.

Les obstacles à l'appréhension de cette variété sont nombreux. En particulier, en histoire, les élèves et le professeur peuvent être confrontés à une contrainte de type anthropologique, puisque les auteurs des textes anciens considèrent la réalité qu'ils décrivent au prisme de catégories dont la nature peut échapper aux élèves.

Cet arrière-fond culturel, s'il organise *in absentia* les textes, peut se manifester dans le travail d'enseignement. Les auteurs du mémoire citent ainsi l'exemple suivant.

Lorsqu'on évoque les Huns, certains élèves assimilent les Huns pillards à des Huns voleurs.

- 1. M D'accord, alors les Huns à quoi ils ressemblaient ? Comment ils vivaient ? Vous avez des souvenirs ?

- 2. L Un peu des voleurs
- 3. M Pardon ?
- 4. L Un peu des voleurs

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 18

Ce qui manque aux élèves, ici, c'est une connaissance historique donnée, celle de ce que l'on pourrait nommer « l'institution du pillage », et qui, dès l'Odyssée, pour ce qui concerne l'Occident, structure de manière quasi-nécessaire les comportements et les pensées des guerriers, au sein de sociétés dans lesquelles le vol est un crime honteux.

Cette dimension anthropologique de l'histoire, à la fois passionnante et redoutable, pèse très fortement sur l'explication, d'autant plus lorsque l'on perçoit comment les élèves essaient de comprendre le passé par analogie avec ce qu'ils connaissent du monde actuel.

### Les scénarios logiques

Cette prégnance des usages et des « formes de vie » dans l'explication historique se trouve mise en évidence dans les épisodes suivants.

Cette transcription est tirée de la séance de mise en situation sur le règne de Charlemagne. (12)

- 1. M ... Par exemple, commencez à vous allier tous les deux. Vous papotez... Attention, il y a un missi qui arrive !
- 2. Fr Ah, bonjour monsieur !
- 3. Gl  
(Missi) Qu'est-ce qui se passe ?
- 4. M Alors Gl ?
- 5. Fr Je l'ai tué
- 6. M Gl... Non, non tu n'as pas le droit de le tuer !
- 7. Fr Oh, ah oui... Il ne se passe rien du tout. Nous avons une petite discussion
- 8. M ... Il avait ce contrôle du pouvoir d'une part parce qu'il faisait jurer fidélité aux comtes et aussi parce qu'il avait les missi qui venaient vérifier que tout ce qu'il disait, que toutes les lois qu'il promulguait étaient bien appliquées et que...
- 9. Fr Pourquoi on peut pas les tuer ?
- 10. M Ah mais, si, si le comte il a désobéi Charlemagne il envoie son armée et couic, il en met

un autre à la place ! Comme on disait tout à l'heure, il avait prévenu que si on désobéissait il n'aurait pas de pitié. Il pouvait, il avait le pouvoir de tuer le comte qui n'obéissait pas, celui qui n'obéissait pas à partir du moment où il avait juré.

- 11. Fr Oui mais si on part très loin et qu'on revient après quelques années ?
- 12. M Ah ben oui, mais bon, si tu pars très loin... Donc cet empire de Charlemagne, il a vécu... Attends, tends, tends, oui Ca
- 13. Ca Ben on pouvait tuer Charlemagne aussi !
- 14. Co Je ne bouge pas de mon trône
- 15. M Est-ce que tu ne crois pas, est-ce que tu ne crois pas qu'avant que tu aies réussi à prévoir, à mettre en place un plan, pour tuer Charlemagne, te déplacer de ton comté jusqu'à Aix-la-Chapelle, franchir les barrières de soldats qui entouraient Charlemagne, qui le protégeaient quand même
- 16. Ca Oui mais on n'avait qu'à dire je viens dire bonjour à Charlemagne, je viens l'informer de ce qui se passe dans notre pays, enfin dans notre comté.
- 17. Co Oui, mais après c'est toi qui meurs
- 18. M Tu crois que toute seule tu aurais réussi ?
- 19. E1 Oui, mais tu aurais tué Charlemagne
- 20. Ca Oui, mais on était plusieurs
- 21. M Oui, mais qu'il ne se serait pas douté s'il avait vu arriver plusieurs personnes comme ça qui venaient
- 22. Fr Si seulement moi j'avais un couteau et...
- 23. M. Tu crois que tout seul tu aurais réussi
- 24. Fr Oui
- 25. Co N'importe quoi

Au cours des séances précédentes, nous voulions que les enfants intègrent le fait que la loi du plus fort prévalait à l'époque de Clovis et des rois fainéants, que les individus gênants étaient purement et simplement éliminés. Ce scénario est tellement bien installé qu'ils l'appliquent comme solution à tous les problèmes qu'on leur demande de résoudre.

Ici encore, il devient difficile de leur faire comprendre que leur choix de scénario est inadapté puisqu'il s'est révélé opérant par le passé. Seul le cours de l'histoire, le déroulement réel des événements peut invalider leur solution.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 6



Ce passage pose tout le problème complexe des jeux de rôle. On suppose que les élèves, dans le feu de l'action, seront poussés à avancer dans la compréhension de ce qu'ils jouent, à s'en faire une meilleure représentation. Cela requiert de fait un très grand nombre de connaissances et soulève la question des moyens qu'ont les élèves de tester la conformité de leur « jeu » (13).

Les échanges peuvent mettre en évidence au moins deux difficultés :

– on peut être frappé, à la lecture, par les échanges de « sens commun » (Tutiaux-Guillon *et al.*, 1998), ou, pour préciser, par la construction de ce « sens commun » plus ou moins historique autour du meurtre (comment pouvait-on tuer Charlemagne, un *missus dominicus*, un comte ? Quelles pouvaient en être les représailles ? Comment pouvait-on échapper à ces représailles, etc...), les élèves produisant des sortes de variations imaginaires entraînant le professeur loin de ses bases (14), qu'il essaie pourtant de retrouver (*cf.* tour de parole 15).

– ainsi que l'indiquent les auteurs du mémoire, les élèves sont fascinés par « la loi de la violence » mise en évidence lors de la précédente leçon, au point de vouloir occire successivement le *missus dominicus*, l'empereur, et, en représailles, le comte meurtrier de l'empereur.

Les élèves ont été en fait confrontés, lors de la séance précédente, à un usage, une institution, que l'on pourrait nommer, en reprenant la remarque des auteurs du mémoire, « l'élimination physique ».

Cet usage, impressionnant par sa brutalité et sa sauvagerie, a marqué (15) les élèves, qui en font un schème d'action essentiel dans leur jeu de rôle. On est ici confronté à « l'application », au cas présent, que les élèves ont le plus grand mal à se représenter, compte tenu des lacunes de leurs connaissances, du scénario prototypique récemment élaboré (celui concernant les Mérovingiens).

Les élèves reçoivent la situation présente au moyen des schèmes précédemment constitués, qu'ils « appliquent » directement : pour faire (re) vivre les mœurs relativement « civilisés » des Carolingiens, ils utilisent l'élimination physique, d'une manière qu'on pourrait dire doublement anachronique. Au plan historique, d'une part, au plan de l'histoire propre à la classe, d'autre part. Avec le parcours du temps historique, c'est aussi le temps didactique de la classe qui a défilé, qui appellerait la « mise en scène » d'autres usages dans le jeu de rôle. Cet état de fait n'est ni

scandaleux ni vraiment évitable : on peut faire l'hypothèse que si, comme nous avons tendance à le croire, les bases de la cognition « naturelle » sont fondamentalement analogiques, les élèves seront systématiquement inclinés à assimiler le nouveau comme/à de l'ancien.

Nous sommes donc confrontés à un phénomène didactique qu'on peut conjecturer comme largement générique : les élèves réagissent au nouveau sous l'empire de leurs habitudes d'action, récentes et/ou passées, qui orientent de manière décisive leur comportement.

On peut noter, sur cet exemple, comment ce phénomène se spécifie aux connaissances historiques. Ce qui est transféré, plus ou moins indûment, d'une situation à l'autre, c'est un scénario logique (16) : scénario, dans la mesure où il prend la forme d'une structure-récit (en ce temps-là, les hommes se sont souvent conduits de telle manière) ; logique, parce qu'il produit une causalité (en se conduisant de telle manière, ils ont produit tel effet).

Dans cette perspective, le travail « d'aide à l'accommodation » du professeur pourrait consister à comprendre quels scénarios les élèves vont avoir tendance à mobiliser, quelles sont les chaînes causales à développer pour que les élèves disposent d'autres scénarios (17), afin de pouvoir transférer ces scénarios à d'autres épisodes, en procédant à de subtiles modifications pour qu'ils conviennent mieux.

Ces scénarios logiques constituent, dans la classe, à la fois des « scénarios historiques » et des « scénarios didactiques », dans le sens où leur usage n'est pas seulement de caractériser les événements historiques, mais encore de répondre aux questions du professeur.

L'épisode suivant est à cet égard éclairant.

Ce passage est extrait du début de séance sur les invasions barbares et montre un essai de transfert de scénario, inopérant.

Après un rappel sur la romanisation, la maîtresse montre un livre et dit aux élèves que l'Empire romain est cerné par une multitude de peuples.

1. M ...autour de l'Empire romain il y a des peuples qui vivent eux comme vivaient les Gaulois, alors qu'est-ce qui se passe dans la tête de ces peuples à votre avis ?
2. E César va conquérir leur pays

- 3. M Non, comment est-ce qu'ils peuvent réagir ces peuples ?
- 4. Ca Ils peuvent se dire que c'est pas très bien leur façon de vivre.
- 5. M Oui et Ga qu'est-ce que tu veux ajouter ?
- 6. Ga Ils ne sont pas très rassurés
- 7. M Qui n'est pas très rassuré ?
- 8. Ga Les autres peuples

Les élèves essaient d'appliquer à la question que la maîtresse leur a posée un scénario rencontré dans le cadre de la leçon sur la guerre des Gaules : les Romains attaquent les Gaulois parce que les Romains sont les plus forts.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 8

On voit bien comment le scénario logique des « Romains envahisseurs » emplit l'espace didactique, sans que les élèves puissent l'inverser. Le dialogue entre le professeur et les élèves nous semble très instructif : l'application du scénario « Romains envahisseurs » là où le professeur attend « Romains en position de faiblesse, potentiellement envahis », produit le hiatus. Dans l'esprit du professeur, la carte sur le livre, qui montre « l'encerclement des Romains », est suffisamment  *parlante* . Il « suffit de regarder » pourrait-il dire aux élèves, pour s'apercevoir de ce que la carte enseigne (regarde ! écrivaient les géomètres indiens sous leurs figures, sans autre apprêt didactique). Mais les élèves lisent le livre et la carte avec les catégories précédemment constituées : le scénario des « romains envahisseurs » est le plus disponible, c'est celui qui est activé.

À l'appui de cette interprétation, nous pourrions invoquer le tour de parole 4 (Ca :  *ils peuvent se dire que c'est pas très bien leur façon de vivre* ) : nous avons là un deuxième scénario logique présent dans le réseau conceptuel des élèves, celui de la romanisation, de la  *pax romana* , de la « civilisation romaine raffinée » opposée aux « manières frustes » des Gaulois. Là encore, les élèves ne produisent pas les réponses en considérant avec une méticulosité d'enquête  *idéale*  le matériau que leur fournit le professeur, mais l'interprètent sur le fond des scénarios logiques dont ils disposent.  *A contrario* , pour tendre vers cette « méticulosité d'enquête », il faudrait pouvoir, selon le mot de Veyne (1978, p. 141-155), « allonger le questionnaire », construire d'autres « scénarios d'enquête ». La co-construction de scénarios logiques d'explication supposerait alors l'élaboration, dans la classe, de « topoi » de l'enquête historique, transposés de ceux que l'historien de métier apprend à identifier.

## Épaisseur des contenus historiques et construction de situation

L'épisode suivant prend place lors de la séance sur la romanisation.

La maîtresse est entraînée dès le début de la séance ailleurs que vers les aspects qu'elle s'était fixés. Elle « met de côté » la citoyenneté, et bien qu'une autre occasion d'en préciser le sens soit créée par So qui tente de comprendre en se mettant en situation, elle ne la saisit pas.

- 1. So Si on était encore à cette époque-là, nous, on serait romain à la place de français ?
- 2. E Non, on serait gallo-romain
- 3. So Oui, si on était à cette époque-là, nous, on serait gallo-romain ?
- 4. M Absolument, tu aurais vécu en gallo-romaine.

La véritable explication à ce manque est que la maîtresse n'avait pas mesuré l'impact de la notion de « citoyenneté romaine » : la citoyenneté était un pilier de la romanisation, tant pour les villes, que pour les hommes. On pouvait être citoyen romain, en étant de n'importe quelle origine : gauloise, germane... Tout individu pouvait être « citoyen romain » si l'empereur le décidait. On voit que le manque de connaissances et l'habitude d'un point de vue national perturbent, empêchent de « penser plus large ».

Polyvalent, mais pas multi-spécialiste, il faut bien l'admettre.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 29

Si les deux épisodes précédents montrent la nécessaire difficulté des élèves à changer de scénario logique pour expliquer du nouveau, celui-ci montre comment les problèmes peuvent se situer aussi chez le professeur. Ici encore, nous avons affaire à une institution, celle de la citoyenneté romaine (18). Le fait que le professeur ne l'ait pas étudiée avant la leçon l'empêche de réagir à la remarque de So, au tour de parole 1 ( *Si on était encore à cette époque-là, nous, on serait romain à la place de français ?* ), à laquelle il aurait pu donner son assentiment, en explicitant le sens de cette citoyenneté. Il est tout à fait intéressant, d'ailleurs, de s'attarder sur la formulation de So « si on était encore à cette époque là » qui marque le rapport établi entre « époque » et « situation », et la perception de la séparation temporelle puisqu'on ne peut être « encore » dans une époque passée, ce qu'invite cependant à faire l'histoire. (19) On peut noter, d'ailleurs, que le travail effectué par les professeurs-

stagiaires lors du mémoire les amène à proposer *in fine* une situation intéressante.

Après coup, il nous semble qu'une piste possible serait de travailler sur les noms romains à partir d'un exemple d'évolution des noms d'une même famille, de père en fils sur 3 générations successives. Pour certaines familles de Lugdunum, il existe des documents, des pierres tombales, où le grand-père porte un nom gaulois, le père un nom gaulois avec une marque romaine, et le fils un véritable nom romain. Or le nom est vraiment un morceau d'identité de la personne. Accepter ce changement s'explique par l'intérêt qu'il y avait à devenir citoyen romain, et la majorité des Gaulois ont échangé bien vite leur nom gaulois au profit d'un nom (gentilice) latin. Ce travail permettrait en plus d'introduire un raisonnement déductif, qui permet de dater ou de situer un événement par rapport à un autre (la véracité des faits déduits repose sur celle des informations de base), et de toucher à la construction du temps.

Ex. : Dans l'Antiquité le port de trois noms (*tria nomina*) était le propre des citoyens romains. Marcius Ulpius Severinus est donc un citoyen romain. Le *nomen* Ulpius donné par l'empereur Trajan aux affranchis est largement répandu. L'empereur a régné de 98 à 117. Marcius n'a pu être affranchi qu'après 98.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 30

On voit dans ce qui précède comment leur propre travail sur les connaissances historiques a permis aux professeurs-stagiaires d'imaginer une situation potentiellement productive, un « jeu d'apprentissage » au sein duquel le savoir pratique, la connaissance conjecturale (utiliser des savoirs pour dater un événement) constitue une « stratégie gagnante » pour ce jeu (20).

## UN ESSAI DE PREMIÈRE SYNTHÈSE

Nous allons désigner, au terme de cet article, quelques catégories qui nous permettront de reprendre certains éléments des analyses qui précèdent.

### **Les mots-concepts et la catégorisation historique : une pensée idéaltypique**

En histoire, la lecture de textes (que l'on ait affaire à des textes d'historiens ou à des textes didactiques, et même à des textes-documents) suppose un rapport

aux mots qui dépasse l'habitude. Un élève qui lit les mots *féodal*, *citoyen*, *esclavage*, *roi*, *pouvoir absolu*, etc... doit pouvoir être initié à une forme de pensée idéaltypique, au sens accordé à ce terme par Max Weber (1992, p. 172-173) de « tableau de pensée homogène », dont on peut rappeler « qu'on ne [le] trouvera nulle part... empiriquement dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie*. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal... ».

La confrontation au mot *citoyen* pourrait fournir ainsi l'occasion d'un travail qui permette à l'élève de concevoir l'idée de citoyenneté comme un idéaltype, composé de quelques traits pertinents qui permettent à la fois de rassembler diverses institutions (la citoyenneté romaine, celle des Lumières, celle du XXI<sup>e</sup> siècle) et de les différencier dans une démarche inspirée de la description webérienne. Ceci suppose sans doute un travail transpositif important (comment constituer l'idéaltype « citoyenneté » à l'école élémentaire ; quelles sont les notions fondamentales à désigner ainsi, etc), et une approche résolument comparatiste, mais il semble que l'apprentissage de la complexité souvent dévolu à la discipline historique puisse trouver là une contextualisation intéressante. Ceci posé, il faut prendre conscience que ce « travail idéaltypique » doit consister davantage à l'exploration de ce qui se cache sous l'étiquette qu'à la labellisation de l'étiquette (21). À l'école, dès les premiers instants, l'élève est placé face à des termes extrêmement englobants (la noblesse, le peuple, etc.) : l'idéaltype se présente à lui sans avoir été abstrait des multiples conditions particulières qui ont amené à le forger. Une partie importante du travail est bien dans la spécification de ce que contient une catégorie fondamentalement vide au départ – et dont la définition ne peut donc être qu'extrêmement abstraite.

### **« Les outils » : carte et tableau**

Enseigner l'histoire, c'est sans doute faire en sorte que l'élève se trouve confronté à des documents, mais c'est aussi l'amener à construire l'usage de ces outils fondamentaux de la pensée que sont les cartes et les tableaux. Un tableau tel celui proposé par les professeurs-stagiaires, par exemple, présente à la fois, nous l'avons vu, des propriétés « synoptiques » (22) (donner à voir le changement diachronique de certaines pratiques) et, à un autre niveau pratique, des propriétés « procédurales » (construire le contenu d'une « cellule » avec celui d'une, deux, ou *n* autres).

Ces propriétés ne peuvent s'actualiser que par l'usage, qui nécessite un apprentissage en situation, et un enseignement, dont la responsabilité, souvent, n'est pas assumée par les professeurs, parce que cela « doit avoir été fait », que ce soit avant (dans les classes antérieures) ou ailleurs (dans une autre discipline (23)). Sans doute peut-on constater, ici, les effets d'une conception représentationnaliste de la pensée (Sensevy, 2002a), qui répugne à voir dans l'effectivité matérielle et dans la production de signes les conditions nécessaires du travail intellectuel, auxquels s'ajoutent ceux d'un « constructivisme vulgaire », où tout s'élabore *dans la tête* (par manipulation, par immersion dans une « situation-problème » aux pouvoirs magiques), conceptions qui semblent minorer tout le travail, pour nous fondamental, de répétition, d'exercices, de rumination.

### **L'arrière-fond culturel : lecture externe et contrainte anthropologique**

La lecture des documents suppose une démarche susceptible d'échapper à la conception « positiviste » (Audigier, 1992) qui les ferait considérer comme « la réalité » même.

Comme nous l'avons noté, la lecture d'un texte historique suppose une interprétation au sein de laquelle le point de vue de l'auteur, et ses intérêts à exprimer ce qu'il exprime comme il le fait, doivent être soigneusement reconstitués. Il s'agit alors de retrouver le réseau intentionnel (24) dans lequel l'auteur du texte se trouve placé. Que le procès soit raconté par l'inquisiteur ou par l'accusé, la guerre par le vainqueur ou le vaincu : bien différentes seront les histoires entendues.

Portes ouvertes que l'on enfonce, pourra dire l'historien ! Mais il faudrait ajouter, en quittant le seul horizon herméneutique : que le rituel soit décrit par l'indigène ou l'ethnologue, et les descriptions changeront aussi.

Cela signifie que l'exercice de « lecture externe » ne constitue pas seulement un exercice de déduction, il requiert un certain type de démarche anthropologique, la rencontre d'une certaine forme d'altérité, celle des hommes du passé, qu'on ne posera jamais comme irréductible, mais qui sera toujours à interroger. Relisons Bloch (1993, p. 51) : « l'objet de l'histoire est, par nature, l'homme. Disons mieux : les hommes. Plutôt que ce type de singulier, favorable à l'abstraction, le pluriel, qui est le mode grammatical de la relativité, convient à une science du divers ». Poser ainsi l'histoire comme une anthropologie du

particulier, du *spécifique*, au sens de Veyne, c'est, selon nous, s'obliger à clarifier notre conception de l'action, et c'est postuler des causalités au sein desquelles les usages et les institutions jouent un rôle déterminant. On entendra, ici, le terme institution (Sensevy, 1998) au double sens d'*institution sociale*, productrice de catégories cognitives et affectives (Douglas, 1999) et d'*institutions du sens* (Descombes, 1996), qui préexistent à l'action des individus et en constituent les formes élémentaires (25). C'est à partir de nos propres institutions, de nos propres rituels et de nos propres habitudes, que nous pouvons comprendre les actes passés à la manière dont nous comprenons ceux de nos contemporains, qu'ils soient éloignés ou non (Bazin, 2002).

Dans cette perspective, une possibilité de travail en histoire pourrait consister dans l'étude des scénarios logiques attachés aux diverses formes de vie auxquelles la discipline confronte les élèves.

### **Les scénarios logiques : des intrigues élémentaires**

L'enseignement de l'histoire n'échappe pas aux contraintes fondamentales du didactique. Il prend place sur l'arrière-fond des habitudes d'action produites dans la classe, qui réfèrent, dans le contrat didactique (Brousseau, 1998 ; Sarrazy, 1995), à la répétition de comportements et au système d'attentes qui constitue à la fois la condition et l'effet de ces répétitions. Nous avons vu dans ce qui précède comment des scénarios logiques permettent aux élèves de tenter de penser les événements. Ces *scénarios logiques* constituent en fait des intrigues, si nous empruntons le sens de ce dernier terme à Veyne (1978, notamment Chapitre 3), des *intrigues élémentaires* sur lesquelles reposent en partie l'explication historique. On retrouve ici l'idéaltype, mais un idéaltype de l'action : les intrigues élémentaires sont des manières d'agir stabilisées dans une culture donnée, qui nous font comprendre l'action, dès lors que leur utilisation peut échapper à l'anachronisme. On n'élimine pas au temps de Charlemagne comme au temps de Clovis, on n'élève pas des monuments funéraires dans l'antiquité comme au XVIII<sup>e</sup> siècle, on ne regarde pas les cathédrales au moyen-âge comme au XIX<sup>e</sup> siècle, les compagnons d'Ulysse ne pillent pas comme les contemporains casseurs de fins de manifestation. On pourrait imaginer que l'histoire, à l'école, construise en objet essentiel la confrontation des élèves à cette diversité des pratiques humaines, puissant ressort d'intelligibilité du monde. Ceci sup-

pose le développement de techniques didactiques organisant l'établissement de différences à partir de scénarios connus, ou la construction de nouveaux scénarios.

Le professeur devra donc se rendre attentif au fait que les scénarios logiques doivent être constamment spécifiés aux situations historiques : de même qu'en mathématiques, le mouvement du contrat didactique incite les élèves à appliquer un modèle de résolution identique à des problèmes de natures différentes, il les incitera en histoire à confondre des raisons d'agir pourtant irréductibles les unes aux autres. Ce mouvement sera en histoire d'autant plus contraignant que dans nombre de cas, les « modèles », c'est-à-dire les scénarios logiques disponibles pour appréhender une situation, seront en nombre restreint.

### L'analogie et l'enquête

C'est que le processus d'analogie par lequel les élèves raisonnent trouve dans le travail historique un habitat plutôt hostile : subtile et complexe lorsqu'elle doit permettre de construire des idéaltypes, l'analogie est trompeuse dans l'anachronisme ou dans la fausse attribution d'intentions. Ici encore, l'enseignement de l'histoire nous semble cristalliser de manière édifiante certaines des contraintes du didactique : le professeur voudrait toujours que l'élève substitue à la fausse analogie (comparaison n'est pas raison), la vraie, la bonne, celle qui n'intervient qu'après une enquête méticuleuse, attentive aux traces, aux indices, aux détails insignifiants, comme l'écrirait Ginzburg (1987) : nous dirions, en termes didactiques, l'appréhension effective d'un ensemble de connaissances faisant système (26), plutôt que les analogies fictives par *contrat*.

Cette volonté est respectable, elle est sans doute même au cœur du métier de professeur, mais il n'est pas mauvais, penserons-nous, de la relativiser : pour cela, le professeur doit résister à l'inclination qui le porte toujours à considérer que l'élève entre dans les situations qu'il lui propose en considérant celles-ci « pour elles-mêmes », c'est-à-dire peu ou prou dans le rapport que lui professeur entretient à ces situations. Il lui faut apprendre pour cela à débusquer *a priori* les analogies prévisibles, et à les travailler dans l'accommodation plus ou moins importante qu'il faudra leur faire subir.

Ajoutons ici un élément qui nous paraît décisif, que notre article ne fait qu'effleurer, celui des finalités essentielles que l'on fixe au travail du professeur :

sans doute est-il nécessaire d'élucider le problème des finalités de l'enseignement de l'histoire pour en scruter la didactique.

### CONCLUSION

Nous voudrions concevoir cet article comme une réflexion spécifique à l'enseignement de l'histoire, qui appelle cependant au comparatisme (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002), conçu comme l'un des moyens de construction d'une science du didactique.

On pourrait en effet énoncer de cet effort de recherche ce que Veyne (1978, p. 17) affirme du travail historique : « L'étude de n'importe quelle civilisation enrichit la connaissance que nous avons d'une autre... On peut généraliser le procédé, et quelle que soit la question étudiée, l'aborder systématiquement sous l'angle sociologique, je veux dire sous l'angle de l'histoire comparée ; la recette est à peu près infaillible pour renouveler n'importe quel point d'histoire et les mots d'étude comparée devraient être au moins aussi consacrés que ceux de bibliographie exhaustive... ». Plus loin dans le même livre (p. 194-195), Veyne donne en exemple « le principe de géographie comparée », et explique en quoi « de la comparaison jaillit la lumière » lorsque deux dimensions de la description géographique, la « dimension horizontale » centrée sur le continuum de la région, et la « dimension verticale », qui procède par items, sont prises ensemble dans l'étude (27). Veyne peut ainsi affirmer : « Qui s'aviserait d'étudier le glacier de Talèfre sans connaître, par l'observation d'autres glaciers, ce qu'est un système glaciaire ne comprendrait rien à son glacier ou n'en apercevrait que les traits les plus anecdotiques ».

Tentons une première analogie : l'étude de n'importe quelle discipline didactique enrichit la connaissance que nous avons d'une autre.

Risquons-en une seconde, pour finir : qui s'aviserait d'étudier une didactique disciplinaire sans connaître, par l'observation d'autres didactiques disciplinaires, ce qu'est un système didactique ne comprendrait rien à sa didactique disciplinaire ou n'en apercevrait que les traits les plus anecdotiques.

Gérard Sensevy  
Jean-Pierre Rivenc  
IUFM de Bretagne



## NOTES

- (1) Ce mémoire a été dirigé par J.-P. Rivenc. Les auteurs en étaient : Françoise Carrer, Anne-Marie Garo-Le Guillou, Mari-Haud Lacroix.
- (2) Nous utiliserons désormais l'expression « le » professeur-stagiaire pour désigner celui des membres du trinôme qui faisait la classe. Les deux autres étaient observateurs, les séances ayant été préparées collectivement par les stagiaires.
- (3) Dans les tableaux qui suivent, M désigne le professeur de la classe (l'un des professeurs-stagiaires qui fait la leçon) ; les élèves sont désignées par les deux ou trois premières lettres de leur prénom (ici, par exemple, Cat, Co), ou par E si l'élève qui s'exprime n'a pu être repéré.
- (4) Dans cet extrait comme dans le précédent et les suivants, le texte du mémoire est reproduit tel quel, mais nous avons présenté les transcriptions un peu différemment.
- (5) dont le statut est différent : le premier est un « texte-source » dont le sens est « théoriquement » explicité par une présentation ; le second est un texte didactique.
- (6) Sans doute serait-il éclairant de solliciter ici une opposition qui semble féconde entre « thème » et « propos » : on agit souvent, à l'école, comme si l'identification du « thème » (ça parle de) signifiait la compréhension du « propos » (ça dit telle ou telle chose sur le thème) – on agit souvent comme si faire relever le thème par les élèves suffisait, comme si le propos allait s'imposer de lui-même.
- (7) Il faut de plus considérer, dans cet exemple, que l'analogie est d'une certaine manière à deux niveaux : analogie interne aux textes, analogie avec l'expérience du monde actuel, qui sont pour le moment les seuls éléments sur lesquels puisse s'appuyer l'élève pour essayer de comprendre.
- (8) Sans oublier que les « mots de l'histoire » sont souvent des mots du langage commun, et qu'ils se prêtent pour cette raison (et dans bien des cas heureusement) à toutes sortes d'ambiguïtés.
- (9) À celle déjà explicitée, on pourrait ajouter l'ambiguïté du « des » (Invasion des romains) qui peut signifier soit « faite par », soit « dont sont victimes ».
- (10) En particulier des outils sémiotiques, selon l'expression de Vygotsky (1977), ou ostensifs, selon le terme utilisé en didactique des mathématiques (Bosch et Chevillard, 1999).
- (11) Un point de vue comparatiste permet de saisir à la fois le spécifique et le générique de telles techniques : comme pour une technique d'utilisation des propriétés de la linéarité dans un tableau de proportionnalité, il s'agit bien, pour celui qui produit cette « technique », de mettre en correspondance de manière raisonnée le contenu d'une première cellule et celui d'une deuxième pour en « déduire » celui d'une troisième. Mais il faut spécifier cette description générique : cette opération, dans le cas d'un tableau de proportionnalité, est déjà quasiment contenue (à titre de connaissance) dans le savoir mathématique, qui pourra fournir la technologie de cette technique. En revanche, dans le cas du tableau historique, la part de « connaissance conjecturale » est sans doute plus importante, et n'est pas institutionnalisée.
- (12) Il s'agit d'un jeu de rôle, dans lequel les élèves doivent jouer une saynète correspondant à l'arrivée d'un *missus dominicus* en « inspection » dans un comté.
- (13) On peut considérer cette question au prisme des situations didactiques en mathématiques, qui reposent précisément sur les « rétroactions d'un milieu » qui permettent à l'élève d'orienter son action. Mais cette notion, déjà délicate en mathématiques (où elle peut être opératoire notamment dans les cas où les mathématiques de l'école obligatoire fonctionnent comme une sorte de « physique du quotidien »), ne peut s'étendre génériquement aux sciences expérimentales ou à l'histoire. On saisit bien, sur l'exemple du jeu de rôle carolingien, la difficulté à construire une situation dans laquelle l'élève puisse effectivement recevoir des « rétroactions du milieu » lui permettant d'orienter (de « réfuter » ou de « valider ») son action.
- (14) La manière dont le professeur utilise, au début de l'épisode, le pluriel « missi » comme un singulier, montre peut-être les difficultés qu'il éprouve lui-même à se représenter l'action qu'il veut faire figurer par les élèves. On peut noter, d'ailleurs, que les *missi dominici* allaient généralement par deux : un ecclésiastique (évêque ou abbé) et un laïc (comte).
- (15) Et cela sans doute de façon d'autant plus compréhensible qu'il peut se nourrir d'autres ou se greffer sur la multiplicité des occasions où il se manifeste : films, jeux vidéos, etc.
- (16) L'anglais possède le substantif *narrative*, qui pourrait sans doute traduire l'expression.
- (17) Par exemple, pour revenir au problème du pillage/vol, en faisant prendre conscience que chez un peuple où la richesse en chevaux est fondamentale, il faut trouver une région qui permette de nourrir les animaux : si toute l'herbe est broutée, il faudra se déplacer, jusqu'à ce qu'on atteigne une région où l'herbe pousse mieux, par exemple la plaine hongroise pour les Huns (Keegan, 1996).
- (18) Sur cette question, on peut consulter notamment Nicolet (1992).
- (19) On peut percevoir ici comment le caractère « national » des programmes obscurcit la question pour le maître (et pour l'élève) dans la mesure où So a raison : elle ne serait pas « gallo-romaine », mais citoyenne de l'empire.
- (20) On notera que dans ce cas comme dans beaucoup d'autres, la connaissance visée n'est pas « un savoir-faire » de datation, une « compétence », indépendante de tout savoir. Pour user de ce savoir pratique, l'élève doit à la fois maîtriser l'usage de la technique chronologique de la « fourchette » (si x survient avant l'évènement A et après l'évènement B, alors...) et détenir précisément certains savoirs pour que cette technique puisse s'effectuer : sans savoirs adéquats, la « technique » est tout à fait inopérante. Le déferlement des « compétences » sur l'enseignement (comme ailleurs) a ceci de dangereux (entre autres choses) qu'il laisse croire à des savoir-faire transversaux indépendants des savoirs.
- (21) Puisque l'intérêt de l'historien se porte avant tout vers la caractérisation des « cas individuels » (Veyne, 1978, p.18) et que la fonction de l'idéaltype est d'améliorer cette caractérisation.
- (22) Dans le sens précis que Wittgenstein (1982) accorde au mot, dans la caractérisation de la méthode anthropologique, au sein de ses « Remarques sur le Rameau d'Or de Frazer ».
- (23) En sachant bien qu'au collège, par exemple, l'usage du tableau n'est directement au programme d'aucune discipline. C'est tout le problème de ce que Johnsa (2000) a pu désigner sous le terme d'objets *hypodidactiques*. Une activité « disciplinaire » repose sur des techniques qui ne sont pas toutes données par la discipline elle-même, ou alors qui ne font pas explicitement partie des objets didactiquement « sensibles » pour cette discipline. Mais ces techniques, dont beaucoup sont communes à plusieurs disciplines, sont supposées « toujours-déjà connues ». La solution à ce problème ne réside sans doute pas dans des apprentissages de « méthodes » décontextualisées : lorsqu'on apprend un métier technique, l'usage de l'outil est toujours « appris » en situation, dans son adéquation à la tâche qu'on veut réaliser ; c'est bien parce qu'on veut réaliser un filetage de tant, sur telle pièce, qu'on va prendre tel outil, et non un autre. Il faut donc pouvoir penser en situation l'apprentissage des « outils », avant de les considérer comme objets.
- (24) On peut référer, ici, au livre de l'historien d'art britannique Michaël Baxandall (Formes de l'intention, 1991), tout à fait exemplaire de l'étude de la détermination d'un tel réseau intentionnel dans l'acte créateur (chez l'architecte Baker, et chez les peintres Picasso, Chardin, Piero Della Francesca).
- (25) Il n'est d'ailleurs pas indifférent que le livre de l'anthropologue britannique Mary Douglas (Comment pensent les institutions) n'ait guère été remarqué en France, depuis sa première parution en 1987, que par un historien, Jacques Revel (1995).
- (26) Ce que l'on pourrait désigner de manière sténographique sous le terme « milieu » (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, 2001a, 2001b, 2002b ; Sensevy et Quilico, 2002).
- (27) Où l'on voit, sur ce modèle, qu'une science du didactique ne peut être une didactique générale qui négligerait les spécificités liées en particulier à la nature des contenus disciplinaires.



## BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBE E.M. (1957, 2002). – **L'intention**. Paris : Gallimard
- AUDIGIER F. (1992). – Documents en classe : traditions, mythes, et réalités, in Documents : des moyens pour quelles fins ? In F. Audigier (ed), **Actes du septième colloque de didactique de l'histoire, de la géographie, et des sciences sociales**, Paris, INRP.
- BAXANDALL M. (1991). – **Formes de l'intention**. Editions Jacqueline Chambon.
- BAZIN J. (2002). – L'anthropologie en question, altérité ou différence ? In Y. Michaud (ed), **Université de tous les savoirs 2, L'Histoire, la Sociologie, l'Anthropologie**. Paris : Odile Jacob.
- BROUSSEAU G. (1998). – **Théorie des Situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BRUNET R. (1987). – **La carte, mode d'emploi**. Paris : Fayard/Reclus.
- BOSCH M. et CHEVALLARD Y. (1999). – La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique. **Recherches en Didactique des mathématiques**, 19.1, p. 77-124.
- BLOCH M. (1993). – **Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien**. Paris : Armand Colin.
- DESCOMBES V. (1996). – **Les institutions du sens**. Paris : Minuit.
- DOUGLAS M. (1999). – **Comment pensent les institutions**. Paris : La Découverte.
- GENTNER D., HOLYOAK K. et KOKINOV B. (2001). – **The analogical mind**. Cambridge : The MIT Press.
- GINZBURG C. (1987). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. In **Mythes, Emblèmes, Traces**. Paris : Flammarion.
- JOHSUA S. (2000). – **Sur les objets hypodidactiques**. Conférence, Colloque Marseille 2000.
- KEEGAN J. (1996). – **Histoire de la guerre – du néolithique à la Guerre du Golfe**. Paris : Editions Dagorno.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L., SENSEVY G. (2002). – Vers une didactique comparée. **Revue Française de pédagogie**, n° 141, p. 5-16.
- NICOLET C. (1992). – **La république en France. Etat des lieux**. Paris : Seuil.
- QUINE W.O. (1960, 1977). – **Le mot et la chose**. Paris : Flammarion.
- REVEL J. (1995). – L'institution et le social. In B. Lepetit (ed), **Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale**. Paris : Albin Michel.
- SARRAZY B. (1995). – Le contrat didactique. Note de synthèse. **Revue française de pédagogie**, n° 112, p. 85-118.
- SENSEVY G. (1998). – **Institutions didactiques. Etude et Autonomie à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- SENSEVY G. (2001a). – Modèles de l'action de l'enseignant. Nécessité, difficultés, In A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (eds), **Le génie didactique**. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2001b). – Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin, J. Friedrich (eds), **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2002a). – Représentations et action didactique. **L'année des sciences de l'Éducation 2002**. Vigneux : Matrice.
- SENSEVY G. (2002b). – Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot A. Terrisse, A. (eds), **Étude des pratiques effectives. L'approche des didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- SENSEVY G., CHEVE P., RIVENC J.-P., VIGOUROUX J.-M. (2000). – Un dispositif de formation autour du mémoire professionnel (PE2). Description, analyse, essai de théorisation, **Communication au Colloque Les pratiques dans l'Enseignement supérieur**, Toulouse, 2-4 octobre 2000.
- SENSEVY G., MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). – Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la Course à 20. **Recherches en Didactique des mathématiques**, 20.3., p. 263-304.
- SENSEVY G., QUILIO S. (2002). – Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. **Revue française de pédagogie**, n° 141, p. 47-56.
- TAUVERON C. (2002). – **Lire la littérature à l'école**. Paris : Hatier.
- TUTIAUX-GUYON N. et MOUSSEAU M.-J. (1998). – Dans la classe : l'influence d'un modèle pédagogique sur l'explicitatif. In **Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie**. Paris : INRP.
- VEYNE P. (1978). – **Comment on écrit l'histoire**. Paris : Seuil.
- YIGOTSKY L.S. (1977). – **Mind in society**. Cambridge : Harvard University Press.
- WEBER M. (1992). – **Essais sur la théorie de la science**. Paris : Presses Pocket.
- WITTEGENSTEIN L. (1982). – **Notes sur le rameau d'or de Frazer**. Lausanne : L'âge d'homme.

