

DIDACTIQUES DES DISCIPLINES

Des nations à la Nation

Apprendre et conceptualiser

Simone GUYON, Marie-José MOUSSEAU,
Nicole TUTIAUX-GUILLON



Institut National de Recherche Pédagogique

DIDACTIQUES DES DISCIPLINES

Des nations à la Nation

Apprendre et conceptualiser

Simone GUYON
Marie-José MOUSSEAU
Nicole TUTIAUX-GUILLON



Lois 4237



D 0008615

PPN 003440567

Institut National de Recherche Pédagogique

Mise en page : Sylvie GUILLEMAIN (INRP, Service des Publications)

© INRP, 1993
ISBN : 2-7342-0399-5

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
1 - CONCEPT ET OBJET HISTORIQUE	13
1.1. - NATION : UN CONCEPT ?	13
Qu'est-ce qu'un concept en sciences sociales ?	14
Des interrogations didactiques sur le concept	17
1.2. - NATION : UN OBJET HISTORIQUE	18
Le mot nation	18
Les réalités historiques	21
Historiographie de la nation à travers les productions historiennes	22
1.3. - QUE NOUS APPRENNENT LES SAVOIRS SAVANTS ?	25
Diversité des approches disciplinaires	25
Au-delà de la diversité des problématiques	27
L'approche politique	29
L'approche "métaphysique"	31
Épilogue au savoir savant	37
L'approche des économistes	38
1.4. - NOTRE ANALYSE DU CONCEPT DE NATION	43
Les composantes de l'objet historique "nation"	43

La sélection des attributs du concept de nation	45
Le réseau conceptuel de nation	51
1.5. - UN EXEMPLE : LE MODÈLE FRANÇAIS DE NATION	57
Les aspects spécifiques du modèle français	58
Les aspects particulièrement précoces imités par d'autres	76
Une polémique franco-anglo-saxonne à propos de "Les Lieux de mémoire"	80
Deux types-idéaux de nation : tableau comparatif des conceptions dite "française" et dite "allemande"	84
Le savoir savant à la source et à l'épreuve	86
2 - RECOMPOSITION DIDACTIQUE	89
2.1. - DES OUTILS DE RECOMPOSITION DIDACTIQUE :	
TRAME ET GRILLES CONCEPTUELLES	91
Une proposition de trame conceptuelle	91
Les grilles conceptuelles	94
Des schémas concernant le temps de la nation	110
2.2. - LE SAVOIR À ENSEIGNER	116
Le savoir à enseigner en histoire-géographie	116
Le savoir à enseigner en sciences économiques et sociales (SES)	121
La démarche de recomposition didactique	122
2.3. - LES GRILLES DE SAVOIR SCOLAIRE	126
Des exemples de grilles de savoir scolaire en Quatrième	127
Des exemples de grilles de savoirs scolaires dont l'entrée est un attribut	132
3 - LES CHOIX DIDACTIQUES	137
3.1. - UNE RECHERCHE TRANSVERSALE	137
Le choix des niveaux	137
Les apports de la psychologie cognitive	139
3.2. - UNE OPTIQUE CONSTRUCTIVISTE	140
Un savoir conceptuel et non factuel	140
Rôle déterminant joué par l'interaction entre pairs	141
Autonomie et directivité	143

3.3. - LES REPRÉSENTATIONS	144
Rôle des représentations	144
Place des représentations dans notre démarche	147
3.4. - LES EMPRUNTS AUX AUTRES DIDACTIQUES	148
Obstacle	148
L'objectif-obstacle	151
La situation-problème	153
3.5. - L'IMPLICATION PERSONNELLE DE L'ÉLÈVE	156
L'investissement affectif à l'égard de l'identité nationale	156
Rôle du vécu et stratégies d'apprentissage	157
3.6. - LES ACTIVITÉS INTELLECTUELLES EN ŒUVRE DANS LA CONCEPTUALISATION	158
Les théories de la conceptualisation	158
Quelles activités intellectuelles ?	160
4 - OUTILS ÉLABORÉS, UTILISATION ET LIMITES	163
4.1. - CARACTÉRISATION DES REPRÉSENTATIONS	164
La mise à jour des représentations de la nation	164
Une grille pour l'analyse des représentations	168
L'emboîtement des dominantes	176
4.2. - LES OBSTACLES	181
Composition des obstacles	181
Typologie des obstacles	184
Quelle mise en œuvre pédagogique ?	191
4.3. - CONSTRUIRE ET GÉRER UNE SITUATION-PROBLÈME	195
Une situation-problème : à quel moment ?	195
La construction	196
La passation	203
La gestion de la situation de classe	204
4.4. - L'INTERPRÉTATION DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES	214
La construction des grilles d'analyse des productions d'élèves	215
L'interprétation du travail de groupe	221
L'interprétation des verbalisations individuelles	229

4.5. - UN EXEMPLE DE SITUATION-PROBLÈME	239
La conception et le déroulement de la situation	239
L'analyse des productions	243
4.6. - UN EXEMPLE DE SITUATION D'APPRENTISSAGE	261
Quel apprentissage et quelle situation ?	261
Un exemple de situation d'apprentissage en classe de Seconde	263
5 - CONCLUSIONS ET INTERROGATIONS	273
5.1. - LES PRINCIPALES CONCLUSIONS	273
Concept, objet historique et modèle conceptuel	274
Place des représentations dans la conceptualisation	276
Activités intellectuelles et conceptualisation	279
5.2. - DES PISTES TROP PEU EXPLORÉES ?	282
PETIT GLOSSAIRE	285
BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE DE "NATION"	289
BIBLIOGRAPHIE DIDACTIQUE	296

Recherche coordonnée par

Simone GUYON
Marie-José MOUSSEAU
Nicole TUTIAUX-GUILLON

Ont participé à la rédaction

Dominique BERTEAUX
Georges CAVALIE
Simone GUYON
Marie-José MOUSSEAU
Gérard POUETTRE
Nicole TUTIAUX-GUILLON

Ont contribué à cette recherche (1989-1992)

Jacqueline BERNARD
Dominique BERTEAUX
Guy BOUTEVILLE
Alain BRUNO
Michel CASIMIR
Georges CAVALIE
Michèle CLUCHAGUE
Stéphane CORNU
Danièle COTINAT-CRIQUI
Thierry FOURMOND
Simone GUYON
Pierre KERLEROUX
Pierre LAMOUREUX
Danièle LAVAUD
Elisabeth MANNHART
Marie-José MOUSSEAU
Béatrice PICINBONO
Jean-Pierre POISSON
Gérard POUETTRE
Martine RABATEL
Jean-Robert TOUVRON
Nicole TUTIAUX-GUILLON
Pierre VINCENT

Y ont participé

Jean-Claude BRUNEAU
Jacqueline CHARTIER
Georges GAYRARD
Christiane JUMELAIS
Frédéric LEGRAND
Marie-Josée SERRE

Ont coordonné la recherche en 1989-1990

Michel MARGAIRAZ
Marie-José MOUSSEAU

“Ces termes, dont le sens, plus ou moins grossièrement défini par les dictionnaires, ne cesse d’évoluer sous la poussée des expériences humaines, nous arrivent grossis, pour ainsi dire, de toute l’histoire qu’ils ont traversée. Seuls, ils permettent de suivre et de mesurer avec une exactitude un peu lente (le langage n’est pas un appareil enregistreur très rapide) les transformations d’un groupe de ces idées maîtresses que l’homme se complaît à croire immobiles, parce que leur immobilité semble garantir sa sécurité.”

Lucien FEBVRE,
“Civilisation, le mot, l’idée”
in *Pour une histoire à part entière*,
EHESS, 1962, pp. 481-482

Parmi les nombreux concepts qui traversent l’enseignement de l’histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, pourquoi avoir choisi “nation” ?

En 1993, au vu des interrogations suscitées par l’actualité européenne des dernières années, la réponse semble évidente : “nation”, “nationalité”, “État” ... sont (re)devenus des mots-clés de l’enseignement. Les nombreuses réflexions, recherches, innovations engagées ici ou là l’attestent.

Cependant lorsque nous arrêâmes ce choix, en 1988, peu d’enseignants en voyaient l’intérêt. Certes, l’histoire *nationale* se trouvait revivifiée et la nation placée au cœur des *Lieux de mémoire* de Pierre Nora. Mais le concept, sans être tombé en désuétude, paraissait d’une actualité moins urgente que ceux de “crise”, de “progrès”, de “révolution”, voire de

“développement” ... Ce n'est donc pas le poids de la conjoncture qui nous incita à préférer “nation” à d'autres concepts.

Les critères relevaient en fait des principes et des contraintes d'une **recherche didactique** embrassant élémentaire, collège, lycée.

En effet, le mot s'emploie à tous les niveaux et correspond à de nombreux objets scolaires, en particulier au CM2 et de la Quatrième à la Terminale. Il peut être utilisé en instruction civique, en histoire (le développement des nations, des nationalismes, aux dix-neuvième et vingtième siècles...), en géographie (le territoire national), en sciences économiques et sociales (la nation et l'État, la nation cadre des activités économiques). Il transparaît dans les textes, les cartes, les caricatures ...

Comme tant d'autres mots de nos disciplines, “nation” désigne tantôt un objet historique spécifique, irréductible à un autre (la nation française, allemande, américaine ...), tantôt un “idéal-type” à valeur universelle (la nation française et la nation allemande sont bien toutes deux des *nations*). Ce concept est **exemplaire des concepts des sciences sociales**. Comme la plupart de ceux qui servent à construire une intelligibilité dans ces disciplines, il permet de penser des formes sociales et des événements historiques, objets singuliers appartenant à des catégories universelles. Comme tel, des scientifiques l'emploient et éventuellement l'analysent. Mais, parallèlement, comme la plupart des concepts nés des événements et des acteurs politiques, il est investi de valeurs politiques et identitaires. Son maniement reflète des enjeux sociaux. Enfin, il est véhiculé par le sens commun et les médias - et y entretient des liens plus ou moins flous et étroits avec d'autres mots : État, pays, patrie, peuple, ethnie, ou plus simplement frontière, citoyen, patrimoine ... **Ces liens entre savoirs et valeurs, savoirs validés et sens commun, nous paraissent au cœur des apprentissages en sciences humaines et sciences sociales**. On pourrait probablement affirmer la même complexité pour la plupart des concepts couramment maniés dans les classes (“pouvoir”, “démocratie”, “liberté”, “migration”, “équilibre écologique” ... par exemple) et la plupart des mots qui ne souffrent pas une définition univoque et fermée.

Ainsi, analyser l'acquisition par les élèves du concept de “nation” permet de s'interroger :

- sur la construction de ce type de concepts de l'enfance à l'adolescence, en privilégiant cette dernière période, qui constitue l'étape-clé de l'abstraction ;
- sur les activités intellectuelles propices à la conceptualisation ;
- sur le lien entre conceptualisation et apprentissages factuels : dans l'enseignement de nos disciplines, c'est toujours à travers des situations précisément localisées, datées, tissées d'événements, que s'inscrit l'usage du

concept et que s'en fait l'acquisition progressive ;

- sur le rôle des représentations sociales dans les apprentissages : produit à la fois des savoirs appris, des expériences vécues, des opinions et des jugements de valeur, sont-elles obstacles ou points d'appui à l'amélioration des connaissances ?

Il nous a semblé moins pertinent de nous interroger sur la place qu'occupe en général ce concept dans l'enseignement. En effet, il n'est pas un objet d'enseignement en tant que concept en histoire-géographie, et il n'a guère de place explicite dans les programmes, à la différence de la plupart des concepts des disciplines scientifiques. A regarder les manuels, la variété des définitions de ce qu'est (une)(la) "nation" est flagrante, bien plus marquée que celle des récits événementiels où le mot apparaît. Cette diversité répond à un savoir savant lui-même pluriel : histoire, géographie, philosophie, ethnologie, sociologie, droit, sciences politiques, voire psychanalyse ... proposent des problématiques spécifiques, des connaissances différentes ou divergentes. Une même discipline scolaire se trouve ici porter des connaissances aussi diverses que celles de l'ethnologie et des sciences politiques pour ne prendre qu'un exemple. Ainsi, décontextualiser un savoir scientifique et le réinsérer dans des problématiques scolaires ne saurait suffire : il faut choisir une approche, ou recomposer une cohérence, en accord avec les exigences de l'enseignement (en particulier dans un objectif d'évaluation). Le concept de "transposition didactique" ne convient guère pour penser ici le processus de passage des savoirs savants aux savoirs scolaires.

Il paraît d'autant moins adapté que les savoirs scolaires associés à "nation" ont leurs propres finalités, qui sont celles de l'histoire-géographie et des sciences économiques et sociales : transmission de valeurs partagées, construction d'un sens commun, formation d'une identité nationale et d'une citoyenneté. Ceci implique une transformation d'une autre nature que celle que subissent les savoirs mathématiques, par exemple. S'interroger sur ces transformations aurait impliqué une autre recherche, centrée sur les contenus d'enseignement. Nous avons préféré porter notre effort sur les processus d'apprentissage et de conceptualisation. Cependant quelques éclairages et quelques suggestions peuvent aider à s'interroger sur les savoirs scolaires où le concept est impliqué.

Cette recherche a privilégié l'observation et l'interprétation des processus de conceptualisation dans le cadre des apprentissages scolaires. Nos hypothèses et nos conclusions peuvent aider à s'interroger sur le fonctionnement de ces apprentissages conceptuels et suggérer des innovations, dans les contenus comme dans les situations de travail.

Cet ensemble prend appui sur les savoirs savants : ils enrichissent les propositions, évitent un regard trop réducteur, ils permettent de ne pas “dire du faux” Nous proposons ainsi une analyse épistémologique du concept de “nation”. Mais il ne s’agit aucunement d’une retranscription fidèle de telle et telle thèse. Dans une perspective didactique, les savoirs savants sont aussi à l’origine d’instruments d’interprétation, par exemple de grille de lecture des représentations des élèves comme appuis et/ou obstacles à la construction de ce concept. Par ailleurs notre réflexion doit beaucoup aux approches élaborées par les didacticiens des mathématiques et des sciences (comme le révèle l’emploi des mots “obstacle”, “situation-problème”). Les hypothèses de recherche ont systématiquement été étayées par de nombreuses expérimentations et observations d’élèves en situation d’apprentissage scolaire, en CM2, et surtout en Quatrième, Seconde, Première.

Des nations à la “nation”, le cheminement n’est a priori transparent ni pour l’enseignant, ni pour l’élève. Nous avons tenté de l’élucider.

CONCEPT ET OBJET HISTORIQUE

Les nations sont des objets historiques inscrits dans une dynamique politique depuis le XVIII^e siècle. De la multiplicité des situations historiques où la nation apparaît comme agent fondamental des transformations en jeu, des querelles idéologiques relatives à sa définition, est né le besoin d'individualiser "nation" comme concept, c'est-à-dire comme outil d'intelligibilité à valeur universelle.

1.1. NATION : UN CONCEPT ?

Considérer "nation" comme un concept paraît souvent peu légitime en histoire, discipline dont les objets d'étude sont des situations particulières et uniques. Cette singularité des objets historiques semble incompatible a priori avec les caractéristiques d'universalité et d'invariance propres à tout concept. L'historien élucide rarement les concepts qu'il utilise. Il précise éventuellement l'émergence historique du mot, la situe dans son contexte : il isole et analyse une nation, voire la nation, objet historique particulier, mais ne propose guère de point de vue général et théorique sur le concept lui-

même. Il reprend implicitement ou intuitivement des définitions formulées ailleurs, en supposant une connivence avec son lecteur. Et c'est du côté du droit, de la sociologie ou de la philosophie politique qu'il faut aller chercher une approche plus générale.

Pourtant il est impossible, même en histoire, de nommer le particulier, si unique et singulier soit-il, sans recourir à un concept qui permette de le penser, de dépasser la chronique pour construire une intelligibilité¹ : à preuve les concepts que les historiens inventent pour caractériser tel ou tel phénomène (grande peur, capitalisme marchand ...) faute de reprendre un mot de l'époque ou d'une autre science.

Tout nécessaires qu'ils soient, les concepts des sciences sociales ont rarement la belle rigueur des concepts de la physique ou de la biologie².

Qu'est-ce qu'un concept en sciences sociales ?

C'est bien sûr d'abord un concept. D'après le *Lexis*, un concept correspond à une idée, une abstraction, un objet conçu par l'esprit ou acquis par lui, permettant d'organiser les perceptions et les connaissances. D'après G. Vergnaud³ un concept rend intelligible une situation grâce à une sélection de faits, une interprétation de leurs occurrences, une mise en relations qui elles-mêmes génèrent et justifient cette relation. C'est, par la recherche des invariants ou attributs*⁴, un outil qui permet de passer du particulier au général. Il s'agit alors d'isoler l'identique, l'analogie, le différent, de sélectionner le cognitif et l'intellectuel en le distinguant de l'affectif et de l'image⁵.

1 C'est ce que soulignent en particulier R. ARON, H.-I. MARROU, P. VEYNE, historiens et épistémologues.

2 Cf. RUMELHARD, G., "Qu'est-ce qu'un concept scientifique ?" in *Bulletin ASTER*, n°20, Paris, INRP, 1983, pp. 156-172.

3 Outre les références citées en bibliographie, conférence du 1er février 1991 à l'INRP "les sciences cognitives aujourd'hui en France".

4 Britt-Mari BARTH écrit : "quand on apprend un concept on apprend à reconnaître et à distinguer les attributs qui le spécifient. On apprend aussi la relation qu'il y a entre ces attributs. Pour désigner cette combinaison d'attributs on la nomme par un mot, qui est un symbole arbitraire, une étiquette." in *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris, 1987.

Les * renvoient au glossaire.

5 D'après MONIOT, H., "Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels" in *Enseigner l'histoire et la géographie*, A.F.D.G., 1992, pp. 14-17.

C'est un instrument de pensée, il sert à mettre en perspective, à articuler les questionnements, à répondre aux problématiques. Il fournit un éclairage judicieux dans la tension permanente entre l'abstrait et le concret, l'universel et le particulier.

Un concept a ainsi une double fonction : produire du sens, organiser le chaos apparent des événements ; produire une forme qui génère d'autres possibilités d'intelligibilité, transférables d'une situation à l'autre. On peut sans hésiter prêter ces possibilités cognitives à "nation".

Selon Max Weber ⁶, le concept est un type-idéal qui sert de **modèle heuristique** pour aborder la réalité et préciser l'originalité des cas individuels. Construire un concept suppose donc une posture intellectuelle particulière : vouloir créer un instrument de savoir, un modèle, un idéal-type ou un type-idéal. Il ne s'agit pas seulement de réunir des traits présents dans toutes les situations, mais d'agencer dans un ensemble cohérent, les relations entre les attributs qui donnent au concept son caractère unique et universel. Le concept ne se confond pas avec un objet particulier, ni avec une somme d'objets singuliers : il permet tout à la fois d'en lire la parenté et la singularité, de les penser sur le mode général ("l'éveil des nations au XIXe siècle") et de voir en quoi chacun échappe au paradigme (le processus d'émergence et de construction de la nation française est irréductible à celui de la nation polonaise par exemple ...).

Ainsi un concept n'épuise pas le réel, ne coïncide jamais avec l'événement, le phénomène qu'il désigne. Il est toujours autre chose qu'un objet historique : d'une certaine façon il est à l'objet historique ce que la loi physique (relation générale) est à l'expérience (chacune nécessairement unique). Il est ce qui permet de comprendre cet objet. En sciences sociales, comme ailleurs, il est un instrument de pensée répondant à des besoins intellectuels, à des problématiques. Une même situation peut être lue avec des concepts différents : par exemple dans le cas de la France de 1789 à 1794, des concepts comme conflits sociaux, libéralisme, révolution, nation ... engendrent des lectures historiques différentes.

Cependant les concepts des sciences sociales sont **malaisés à définir strictement**.

Jérôme Bruner ⁷ opère une distinction entre concepts conjonctifs, disjonctifs et relationnels : les premiers correspondent à une conjonction d'attributs toujours présents ; les seconds à des attributs dont les occurrences

⁶ D'après BURRIN, P., article "autorité" in *Nouvelle histoire des idées politiques*, s.d. ORY P., Paris, Hachette, 1987, pp. 521-522.

⁷ BRUNER, J.-S., *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

et les relations sont variables selon les objets ; les derniers à des concepts qui se définissent surtout par leurs rapprochements et leurs différences avec d'autres concepts. Or les concepts de sciences sociales appartiennent plutôt aux deux dernières catégories.

E. Cassirer ⁸, lui, distingue les concepts catégoriels au classement fermé, univoque, bien délimité, avec un seul niveau d'acceptation, des concepts relationnels, définis par une réseau interne et externe de relations, polysémiques, flous, mal délimités, flexibles, plastiques, difficiles à structurer, avec des attributs multiples à dosage variable. Là encore c'est à ce dernier groupe que s'apparentent la plupart des concepts des sciences sociales ⁹.

"Nation" se rattache, de manière incontestable, à la catégorie des **concepts relationnels**, au double sens de Bruner et de Cassirer et, comme tel, ne peut s'enfermer dans une définition aussi large soit-elle.

Tout concept résulte de la nécessité de catégoriser, de généraliser, de discriminer, d'individualiser, mais user du concept n'implique pas recourir à tous les critères de catégorisation, généralisation, discrimination, individualisation ... en même temps. Pour être opératoire, il doit donner lieu à suffisamment de propositions exactes pour que sa validité dans telle situation ne soit pas mise en doute. Rien n'oblige pour autant à ce que ces propositions soient exhaustives. Ainsi doit-on surtout y retrouver des qualités de **pertinence** (rendre compte de la structure, correspondre exactement à l'objet étudié), d'**historicité** (permettre une lecture authentique), de **généralité** (permettre la communication) ¹⁰. La difficulté à définir strictement les concepts les plus fréquemment utilisés (c'est précisément le cas de nation) explique en partie la réticence des historiens à toute autre posture que leur maniement sans trop de réflexion épistémologique.

Affirmer que "nation" est un concept peut passer alors pour une entreprise intellectuelle délicate, d'autant que le même mot désigne aussi des objets historiques situés et datés (la nation française, allemande, américaine, russe ...). De plus, "nation" n'est pas un concept forgé par les

8 CASSIRER, E., *Substance et fonction*, éléments pour une théorie du concept, Paris, Editions de Minuit, 1977 - l'ouvrage date de 1910.

9 Il suffit de comparer les diverses définitions présentées par les dictionnaires des sciences économiques et sociales ou les dictionnaires historiques pour s'en convaincre !

10 D'après LE THANH KHOI "Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons interculturelles" in *Revue Française de Pédagogie*, n° 80, Paris, juillet-août-septembre 1987, pp. 57-67.

historiens eux-mêmes mais par les acteurs historiques, et les usages et les enjeux ont contribué à en infléchir le sens.

Des interrogations didactiques sur le concept

Sans aller jusqu'à nous interroger ici sur la place des concepts dans notre enseignement, il faut sans doute préciser en quoi ils peuvent être objets d'une réflexion didactique ¹¹. C'est bien en didacticiens, non en historiens (bien que ce soit majoritairement notre formation), que nous avons mené cette recherche.

Dans les cours d'histoire-géographie ou de sciences économiques et sociales, les concepts s'avancent tantôt masqués par le contexte événementiel et confondus avec lui, tantôt à visage découvert et escortés d'une définition institutionnelle*. Quels rapports entretiennent ces usages avec le savoir conceptuel ? S'agit-il encore d'un concept dès lors qu'on oscille entre acception vague et réification, entre représentation sociale et objet scolaire ?

“Nation” est un **outil d'intelligibilité** indispensable à la compréhension de certaines situations historiques ou socio-économiques. Comment les élèves constituent-ils son champ d'application, les interrelations entre ses attributs ? Quelles relations tissent-ils entre objet et concept ? Ces relations participent-elles des postures savantes ? Se limitent-elles à un sens commun habillé de connaissances historiques, économiques, sociologiques ?

Des études récentes ont abondamment montré que l'apprentissage était lié aux représentations sociales* dont dispose l'apprenant. Or un concept est une abstraction, débarrassée de valeurs, de vécu, d'opinion ...

Répondre à ces interrogations suppose considérer à la fois le savoir savant, le savoir scolaire, et le savoir acquis, en analysant comment ils fonctionnent, et quelle figure y fait “nation”. Mais se limiter à ce regard, si inquisiteur soit-il, ne renseigne guère sur les processus d'appropriation du concept. Il nous a fallu formuler des hypothèses sur ce que les élèves devaient construire pour acquérir un concept et sur la manière dont ils pouvaient le construire, et les vérifier à l'épreuve de la classe.

Défricher le réseau conceptuel* de “nation”, imaginer quels pouvaient en être les attributs scientifiquement valides, la structure interne, constituait une étape indispensable pour disposer d'un instrument de lecture des savoirs et des représentations. Mais le concept s'offre d'abord sous l'apparence d'un mot et l'objet historique se désigne par le même mot : il nous a fallu les élucider.

¹¹ On consultera avec profit l'article de H. MONIOT cité plus haut.

1.2. NATION : UN OBJET HISTORIQUE

La nation, pour l'historien, est d'abord un objet historique, situé, daté, contextualisé. L'historien isole et analyse une nation dans une période chronologique donnée et en détermine les caractères particuliers : il étudie la nation allemande, la nation française, la nation américaine en se préoccupant davantage des aspects propres à chaque situation que des caractéristiques universelles.

Si l'objet historique est ainsi clairement identifiable dans son contexte précis, le sens donné au mot nation par celui qui l'étudie est très fortement tributaire du moment et des positions de celui qui l'étudie (selon les époques, l'accent est mis sur une dominante différente).

Que le mot nation soit employé dans le langage commun ou qu'il le soit dans le langage savant, il véhicule des valeurs et des enjeux qui lui donnent toute sa complexité.

Le mot nation

Nation est un mot polysémique

Dans le sens commun, le contenu est flou, imprécis, fluctuant et renvoie essentiellement au sens politique. Il est peu utilisé, ou employé de façon ambiguë, souvent confondu avec État (à l'ONU, sont-ce les nations ou les États qui sont représentés ?). Le langage courant préfère au nom l'adjectif "national", ce qui n'enlève rien à son ambiguïté, elle-même renforcée par l'usage qui en est fait : par exemple en économie on parle de comptabilité nationale, d'intérêt national ...

L'emploi du mot par le langage savant n'est pas moins approximatif. Il joue, ici encore, de l'ambiguïté par connivence avec le public. Les enjeux idéologiques et politiques transparaissent aussi bien dans l'emploi que font du mot les scientifiques (historiens, sociologues, ethnologues ...) que dans celui fait par les acteurs (hommes politiques ou simples citoyens), l'enjeu majeur étant la consolidation de la conscience nationale au XIXe siècle, l'identité nationale au XXe siècle.

Nation véhicule des valeurs

Le mot nation est particulièrement chargé affectivement, émotionnellement. Il est chargé de valeurs qui structurent la personnalité individuelle et collective (identité, appartenance), valeurs civiques qui

recouvrent des héritages historiques et politiques (la Révolution française), des traditions (culture, langue, religion).

Histoire du mot ¹²

Utilisé fréquemment pour étudier des situations historiques depuis le XVIII^e siècle, où la Révolution française lui donne son sens et son contenu modernes, le mot nation a connu différentes définitions depuis le Moyen Age ; on le trouve de plus en plus utilisé pour traduire des concepts voisins : peuple, patrie, État.

La définition qui en est donnée varie, comme on va le voir, selon l'enjeu qu'il représente dans une société donnée, à un moment donné.

Pendant tout le Moyen Age, le mot nation a un sens très précis, conforme à son étymologie : NASCERE = NAITRE. Une nation est un groupe d'hommes qui a une origine commune (C'est le sens donné aujourd'hui à "ethnie", le niveau est celui du constat).

C'est la même idée d'appartenance commune que l'on retrouve dans la définition du Dictionnaire de l'Académie (1674) : "*tous les habitants d'un mesme État, d'un mesme pays, qui vivent sous mesmes lois et usent de mesme langage*". Cette définition est très proche de celle de Furetière en 1690. L'une comme l'autre enrichissent toutefois le sens du mot par référence au territoire et à l'organisation juridique, tout comme l'*Encyclopédie*, en 1765 : "*nation : mot collectif dont on fait usage pour exprimer une quantité considérable de peuple qui habite une certaine étendue de pays, renfermé dans certaines limites, qui obéit au même gouvernement... et qui se distingue par son caractère particulier.*" (L'accent est mis, ici, sur les ressortissants d'un État).

La Révolution, comme le dit P. Nora ¹³ "*a donné au mot nation sa synergie et son énergétique. A elle revient d'en avoir coagulé les trois sens : le sens social : un corps de citoyens égaux devant la Loi ; le sens juridique : le pouvoir constituant par rapport au pouvoir constitué ; le sens historique : un collectif d'hommes unis par la continuité, un passé, un avenir*".

Réservé aux clercs jusqu'à la Révolution, le mot nation pénètre à ce moment dans le tissu social : il devient, en France, un mot du vocabulaire populaire et se répand dans toute l'Europe avec les armées de la Révolution et de l'Empire. C'est dans le contexte de l'occupation française que se développe en Allemagne la réflexion sur la nation. Au moyen de la

¹² Nous nous limitons à l'histoire du mot en France.

¹³ NORA, P., Article "Nation" in *Dictionnaire critique de la Révolution française*, s.d. Furet et Ozouf, Paris, Flammarion, 1988.

philologie, sont posés les jalons de la définition organiciste ¹⁴ de la nation (Herder, Fichte, Schlegel).

Par ailleurs, à travers le lien établi entre souveraineté populaire et nation, elle devient source de droit et objet de droit : la nation est désormais investie de la transformation qui fait d'elle un acteur politique, puisque c'est la nation qui est source de droit, source de souveraineté. En même temps, elle est objet de droit, c'est-à-dire qu'elle peut proclamer des droits et notamment le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Elle participe alors du domaine des valeurs à partir du moment où elle entre dans le champ du nationalisme. Considérée comme acteur politique dans les enjeux intérieurs (dans la France révolutionnaire, elle s'oppose à la monarchie, au principe dynastique), la nation devient un enjeu des relations internationales avec la guerre franco-allemande de 1870-1871.

Au cœur de la polémique sur la définition de la nation entre historiens français et allemands à propos de l'annexion de l'Alsace-Lorraine, se trouve la recherche d'un principe de légitimation de la nation. A la conception romantique, traditionnellement allemande, qui débouche sur l'idée de nationalité fondée sur une communauté d'histoire et de culture, s'oppose la conception dite des Lumières (conception française) fondée sur le consentement ¹⁵.

Renan, en 1882, en insistant sur le "*plébiscite de tous les jours*", la volonté de vivre ensemble, donne de la nation la définition la plus généralement citée, celle dont la presse contemporaine française fait largement usage.

Essor des nationalismes à la fin du XIXe siècle, et surtout fascisme et nazisme dans l'entre-deux-guerres, contribuent à donner au mot nation (et à son dérivé "national") une connotation extrémiste, ce qui le dévalorise au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. (Notons cependant que "nation" et "national" font partie du vocabulaire de la Résistance.)

Avec la décolonisation, le mot nation, lié aux aspirations politiques des peuples colonisés, connaît une extension mondiale et gagne encore en ambiguïté. En effet, c'est surtout d'État-nation qu'il s'agit. Le mot est certes utilisé en référence à la nation révolutionnaire de 1789, mais aussi en référence à un statut de dignité procuré par l'indépendance, marquant l'égalité entre les "Jeunes nations" et les "Vieilles nations".

De nos jours, où l'on assiste à un retour en force de la nation dans l'actualité, la fréquence de l'utilisation du mot s'est accentuée, sans que

¹⁴ Les organicistes mettent l'accent sur l'origine commune, la culture, comme critère d'appartenance à une nation.

¹⁵ Cf 1.5. : le modèle français, les deux idéaux-types.

pour autant ceux qui l'emploient s'accordent sur une définition universelle. En témoignent les déchirements de l'ex-Yougoslavie : aujourd'hui encore, la querelle entre organicistes et volontaristes ¹⁶ n'est pas seulement une affaire de scientifiques.

Aucun des sens n'est finalement effacé : non seulement ils peuvent être confondus, juxtaposés, contradictoires, mais aussi ambivalents. Au fur et à mesure que l'on ajoute des acceptions, le mot se trouve rapproché d'autres termes, voire confondu avec eux (en particulier avec État).

La réflexion sur le sens et l'emploi du mot nation, sur la construction de sens opérée dans le temps, est éclairante pour notre recherche dans la mesure où elle nous interroge sur notre utilisation du mot et sur celle que peuvent en faire les élèves ¹⁷.

Les réalités historiques

Les nations, au sens moderne du terme sont apparues, depuis le XVIIIe siècle, sous l'influence de dynamismes internes ou externes, par vagues successives : E. Sicard ¹⁸ en distingue trois, E. Morin, cinq ¹⁹.

- La première, à la fin du XVIIIe siècle, concerne l'Amérique, avec la naissance des États-Unis, et la France révolutionnaire.

- La deuxième, du milieu du XIXe jusqu'au début du XXe siècle, est représentée par ce qu'on appelle éveil - ou réveil - des nationalités en Europe centrale et orientale, ainsi qu'en Italie. Selon R. Rémond ²⁰, "*le fait national est, au XXe siècle, le facteur décisif de bouleversement*". Rappelons la composante nationale des révolutions de 1848, l'Unité italienne, l'Unité allemande, la montée des revendications nationales dans l'Empire austro-hongrois et dans les Balkans, à la veille du premier conflit mondial. C'est encore le principe des nationalités, devenu un élément de droit international dans les traités de Paix de 1919-1920, qui est à l'origine des transformations géopolitiques de l'Europe.

¹⁶ Les volontaristes mettent l'accent sur le consentement.

¹⁷ Cf. la situation d'apprentissage présentée en 4.6.2.

¹⁸ SICARD, E., Article "Nation" in *Encyclopedia Universalis*, 1986.

¹⁹ MORIN, E., "Formation et composantes du sentiment national" in *Communications*, n° 45, 1987.

²⁰ RÉMOND, R., *Le XIXe siècle. 1815-1914*. Introduction à l'histoire de notre temps, Paris, Seuil, Points Histoire, 1974.

- La troisième vague, celle du milieu et de la fin du XXe siècle, encore en cours, s'est greffée sur le processus de décolonisation et concerne l'ensemble du Tiers-Monde : "La revendication de nationalité est devenue une revendication universelle" 21. Mais, alors que dans l'histoire européenne du XIXe siècle et du début du XXe, c'est la conscience nationale qui suscite la revendication d'indépendance, il en va différemment dans les anciens Empires coloniaux. Dans un cas, l'État a été le couronnement d'un processus de formation du sentiment national, dans l'autre cas, l'impulsion ayant été donnée par une minorité, c'est l'État qui s'est chargé de construire la nation.

A cette chronologie, établie dans les années 1960-1980, on est tenté d'ajouter la vague actuelle de réémergence du fait national. Alors que le monde semblait évoluer vers des entités de plus en plus larges (construction européenne, mondialisation des échanges), l'effondrement des régimes communistes de l'Europe du Centre et de l'Est met de nouveau la nation au cœur du mouvement historique.

Peut-être, n'est-ce, après tout, que la continuité de la deuxième vague, celle du XIXe siècle ?

Historiographie de la nation à travers les productions historiennes

Il n'est pas de notre propos de faire une étude exhaustive - et internationale - de la nation, objet historique. Aussi nous limiterons-nous aux seuls historiens français. G. Noiriel signale la "**sur-représentation des écrits historiques** dans la réflexion sur la nation depuis deux siècles" 22.

Les études sur la nation veulent être "scientifiques" car la nation devient objet d'étude au XIXe siècle, au moment où, en France, l'histoire se constitue comme discipline universitaire. Mais il n'en reste pas moins vrai que les historiens ne peuvent échapper aux polémiques et aux enjeux de leur temps. Ils sont à la fois **juges et parties**, c'est-à-dire scientifiques et citoyens, scientifiques et acteurs.

Augustin Thierry, par exemple, sous la Restauration défendant les idées issues de la Révolution française, montre que c'est le Tiers-État qui incarne légitimement la nation. Michelet, à la fin du XIXe siècle, donne de la nation une définition intégrant une dimension sociale (la nation-personne) 23.

21 MORIN, E. op. cité.

22 NOIRIEL, G., "La question nationale comme objet de l'histoire sociale" in *Genèses*, 4, mai 1991, p. 73.

23 Sur Michelet, voir NOIRIEL, G., *Population, immigration et identité nationale en France XIX-XXe s.*, Paris, Hachette, 1992, pp. 15-19.

Les historiens du XIX^e siècle, en imposant l'idée de continuité entre les Gaulois et les Français, entre la Monarchie et la Révolution puis la République, construisent une vision qui fait de la nation un continuum depuis le fond des âges et qui lui donne cet aspect d'éternité qui transparait par la suite dans les représentations*.

Avec la guerre de 1870-1871 et la question d'Alsace-Lorraine, les historiens mettent leur plume au service de leur nation (de part et d'autre du Rhin), et c'est en fonction des enjeux internationaux qu'ils interviennent. Ce qui est en cause, c'est le droit international permettant de définir le statut d'une nation : à Mommsen qui justifie par la communauté de langue et de culture l'annexion de l'Alsace-Lorraine à l'Empire allemand, Fustel de Coulanges oppose le sentiment d'appartenance, argument repris par Renan dans sa conférence de 1882, dans les termes fameux de "*plébiscite de tous les jours*".

A la fin du siècle, les historiens universitaires synthétisent ces tendances, mais même s'ils prétendent à l' "objectivité", ils sont toujours au cœur des enjeux. Tout en se réclamant d'une histoire scientifique, fondée sur la méthode historique, ils se veulent acteurs de la consolidation de la mémoire nationale. C'est le sens de *L'Histoire de France* de Lavis, où la question n'est plus la définition de la nation (laissée aux philosophes), mais la démonstration de la continuité de l'unité de la nation, la mise en place d'un modèle à valeur universelle (La nation France 24). Ce modèle français est aussi celui qui a permis la réflexion dans un autre domaine historique : l'histoire diplomatique (qui étudie l'histoire des nationalités et des minorités nationales après la première guerre mondiale).

A partir des années 1930, avec l' "*École des Annales*", commence un divorce d'une quarantaine d'années entre l'historiographie de la nation et la production historique. En mettant l'accent sur l'histoire économique et l'histoire sociale, les historiens des *Annales* rejettent l'histoire politique et donc la question nationale telle qu'elle avait été envisagée jusque là. La tragédie du premier conflit mondial, vécue par beaucoup comme une guerre civile européenne, la Révolution russe, l'intérêt pour les analyses marxistes, et, au cours des années 1930, la montée des fascismes expliquent que "*la nation, pour beaucoup, sent le soufre*" 25.

Mais en élargissant les domaines de la recherche historique, les héritiers des *Annales* réinvestissent la nation : F. Braudel, dans

24 Cf 15 Le modèle français.

25 DE MONTFERRAND, B., *La vertu des nations.*, Paris, Hachette, Pluriel, 1993, p. 23.

l'introduction à "*L'identité de la France*"²⁶ souhaite "*inscrire l'histoire de la France dans les perspectives ouvertes par la nouvelle histoire ... Il est évident qu'une nation en train de se faire n'est pas un personnage simple « une personne » disait poétiquement Michelet. Pour saisir l'identité de la France, la longue durée s'imposait ...*"

Le développement de l'histoire des mentalités conduit aussi à une vision renouvelée de la nation, qui s'interroge sur sa mémoire. "*C'est au regard de la mémoire et de la mémoire seule que la « nation » dans son acception unitaire garde sa pertinence et sa légitimité*" affirme P. Nora²⁷. D'où l'intérêt accordé aux symboles, aux signes d'appartenance à la communauté nationale²⁸.

La nation demeure autant objet d'étude qu'enjeu, à travers la réflexion sur le régionalisme qui remet en cause l'unité de la nation, dans les polémiques sur l'intégration européenne (la nation peut-elle -ou doit-elle- se perdre dans une Europe unie ?) ainsi que dans toutes les interrogations récentes sur l'identité française. Conjointement s'est développée une nouvelle histoire des idées où le phénomène national est étudié dans sa dimension et son incarnation politique, le nationalisme²⁹.

L'historiographie de la nation s'est enrichie du développement récent d'une histoire sociale du national, branche de la recherche historique qui s'appuie sur la sociologie³⁰, qui s'interroge surtout sur l'identité nationale.

Ces nouvelles recherches sur la nation s'articulent autour de deux grands axes de réflexion en sociologie. Un premier courant envisage la nation comme un être collectif unique, qui transcende les divisions, qui personnifie la communauté à l'extérieur. Un second courant, suivant la voie ouverte par N. Elias, voit la nation comme un groupe social quelconque, analyse comment chaque individu se considère comme national, comment il peut s'approprier les normes de la nation.

L'histoire sociale témoigne, elle aussi, des enjeux du présent : la multiplication des publications actuelles sur l'identité nationale française est

26 BRAUDEL, F., *L'identité de la France*, T. I, Paris, Arthaud, Champs Flammarion, 1990.

27 NORA, P., *Les Lieux de mémoire*. La nation. Paris, Gallimard, 1986.

28 AGULHON, M., *Marianne au pouvoir*. Paris, Flammarion, 1991.

29 GIRARDET, M., *Le nationalisme français*, Paris, Seuil, 1983.

30 Pour tout ce qui concerne l'évolution de l'approche de la nation par les sociologues, se référer à : NOIRIEL, G. article cité in *Genèses*, mai 1991 - Article in Réseau Hinarne. Université d'été Saint-Pierre les Nemours, 7-11 septembre 1992.

directement liée aux débats sur l'immigration et à la discussion du nouveau code de la nationalité.

Inscrits dans les polémiques de leur temps, les historiens de la nation, en étudiant des objets singuliers, ont été amenés à utiliser le concept de nation et à donner une définition de LA nation. Ces définitions sont contingentes et ne sont guère opératoires au regard d'une réflexion sur le concept. Pour parvenir à élaborer notre propre construction du concept, et après analyse, à en imaginer une recombinaison didactique, nous avons dû élargir notre réflexion à l'ensemble des Sciences sociales.

1.3. QUE NOUS APPRENNENT LES SAVOIRS SAVANTS ?

Aujourd'hui, la réflexion, voire la théorisation, autour de la question nationale fait florès alors qu'en 1988, année du choix de notre sujet de recherche, ce sujet allait relativement à contre-courant, à en juger par la bibliographie, alors restreinte et relativement ancienne. Toute mode a un sens. La préparation du bicentenaire de la Révolution, les bouleversements à l'Est, le devenir de la Communauté Économique Européenne, le développement des débats sur l'immigration, les interrogations sur les questions identitaires suscitent, de nos jours, quantité de publications et ce dans tous les domaines des sciences sociales. Prose de monsieur Jourdain et énigme de Sphinx, évidence qui aveugle tout autant que certitude qui s'évapore, la question nationale est agitée de débats, traversée d'enjeux scientifiques mais aussi sociaux et politiques. Tous les travaux publiés récemment insistent sur le retard, les incertitudes, les confusions, la faiblesse conceptuelle des recherches sur ce sujet³¹, encore à l'heure actuelle.

Diversité des approches disciplinaires

Le savoir savant qui s'y réfère est pluriel car "nation" relève, non d'une science mais de plusieurs. Les sciences sociales sont toutes interrogées : histoire politique, histoire sociale, géographie, économie, philosophie politique, droit, sciences politiques, sociologie, anthropologie sociale,

³¹ La nation "le plus efficace des concepts politiques des XIXe et XXe siècles, le plus meurtrier aussi et le plus tenace, n'a quasiment pas fait l'objet d'études systématiques. C'est le grand impensé de notre tradition politique". ROMAN, J., Introduction à Renan, - *Qu'est-ce qu'une nation ?* Paris, PUF, 1992, p. 7.

ethnographie (comparative), littérature, psychanalyse ... Tous ceux qui produisent des réflexions sur “nation” en ont des approches qui sont forcément différentes ; la problématique, l’objet d’étude varient nécessairement d’une discipline à l’autre. Cette diversité se retrouve dans les objets d’étude, qu’il s’agisse d’un objet particulier (nation française, nation américaine), d’analyses théoriques ou d’un objet dérivé, tel le nationalisme. Toutefois, au-delà de cette multiplicité de références, de cette diversité d’approches, on peut schématiquement distinguer des éclairages spécifiques propres à chacune des disciplines.

Pour l’**historien**, “nation” sert à analyser des objets historiques particuliers sans interrogation ni distance épistémologique systématique ; il privilégie l’approche chronologique et s’intéresse surtout au processus de constitution d’une nation déterminée. S’il cherche à en avoir une vue globalisante, c’est à travers l’approfondissement d’un cas particulier.

Le **géographe** s’interroge surtout sur le lien de la nation avec l’État et sur sa pertinence géopolitique en relation avec un territoire ; il cherche à savoir en quoi la nation est productrice d’espace, d’aménagement du territoire. Il raisonne, lui aussi, à partir d’objets singuliers.

L’**économiste** étudie les comportements économiques nationaux, les modes de production, les structures sociales, surtout dans le cadre de l’État-nation et se pose la question de savoir s’il s’agit d’une dimension encore pertinente ou si elle est dépassée par la mondialisation, l’internationalisation de nombreux phénomènes économiques et sociaux. Là encore, la réflexion a comme point de départ un cas particulier ou tout au moins s’articule autour d’un exemple précis, quitte à tenter ensuite une élaboration de modèles.

Avec les sociologues et les anthropologues, l’approche se veut plus distanciée.

Le **sociologue**, pour qui pendant longtemps la nation est apparue comme un objet illégitime (trop impliquée dans les débats politiques, dépendante par rapport à la philosophie, impossible à considérer comme objet d’étude)³² l’aborde surtout comme clé de lecture des liens sociaux.

Pour l’**anthropologue**, à la recherche de lois générales dans la formation des sociétés, la nation est surtout envisagée dans ses dimensions

³² Les sociologues se sont longtemps méfiés de la question nationale à cause de sa subordination aux intérêts politiques et de sa dépendance par rapport à la philosophie. Les pères fondateurs comme Durkheim ou Max Weber, ont exprimé leur méfiance à cet égard. L’enjeu pour les sociologues à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, était la validation de la sociologie comme science à part entière d’où la nécessité d’une prise de distance par rapport à l’histoire et à la philosophie.

culturelles et affectives (position renforcée à partir des années 60 par le succès de l'approche culturaliste).

Juristes, politologues et philosophes, chacun dans leur spécialité, cherchent plutôt à élaborer des lois générales et des théories.

Le **juriste** recherche dans les écoles de pensée, l'évolution du droit qui a pu légitimer la nation et l'introduire comme principe des relations internationales ; il l'analyse surtout dans sa dimension objective à travers le contrat social, les droits et les devoirs.

Le **politologue**, plus sensible aux conceptions, aux idéologies et à leurs origines analyse la nation en tant qu'identité collective.

Le **philosophe** nourrit ses réflexions à partir de l'ensemble des phénomènes historiques ou encore à partir des théories créées par les autres disciplines.

Ainsi, chacun des champs disciplinaires a-t-il tendance à privilégier un mode d'approche de la nation. Toutefois cet inventaire schématique destiné, s'il en était besoin, à montrer (une fois de plus) qu'il n'y a **pas de savoir savant unifié**, ne doit pas masquer le fait qu'en réalité, beaucoup de scientifiques tel Wallerstein (histoire, sociologie, économie), Hobsbawm (économie, histoire sociale), Guimar (droit, philosophie politique, histoire sociale), pour ne citer que ces trois auteurs, ont une formation pluridisciplinaire et, de ce fait, des approches multiformes.

"Nation", au contenu complexe, se situe au carrefour de toutes ces approches.

Au-delà de la diversité des problématiques

Dans l'ensemble des problématiques relatives à la nation et des principales interrogations soulevées à son sujet, on peut discerner deux pôles :

- l'un que l'on pourrait ranger sous l'étiquette "**politique**" pour l'intérêt porté à l'histoire politique, au droit, aux débats, aux processus de formation, d'organisation de la nation dans une perspective générale évolutive ;
- l'autre que l'on pourrait qualifier de "**métaphysique**" dans l'acception philosophique du terme, c'est-à-dire là où "*domine l'idée d'un ordre de connaissances ou de réalités qui s'oppose aux choses sensibles et aux représentations naturelles que se fait le sens commun*"³³. Les problématiques relevant de ce deuxième pôle renvoient à des interrogations

33 LALANDE, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, 15^{ème} édition, 1985, p. 621.

sur la nature de la nation, sa légitimité, ses fonctions comme principe d'organisation sociale. Ici, les chercheurs plus ou moins apparentés au courant de la nouvelle histoire, influencés par le succès de l'approche culturaliste et de l'histoire des mentalités explorent, non plus les structures politiques, mais l'imaginaire.

Malgré la diversité des interrogations qui soulignent la multiplicité des mécanismes, "nation" apparaît comme la combinaison de deux angles d'attaque. Dans le premier cas, les interprétations que proposent les historiens reposent, au moins en partie, sur le fait que la nation ne peut être dissociée d'une configuration originale de groupes, couches ou classes sociales ou encore de structures politiques plus ou moins stables. Dans le second, nombreux sont les chercheurs à avoir étudié le remodelage d'une histoire propre et l'émergence des mythes fondateurs ou constitutifs, à travers des traces telles que récits, symboles, images ou monuments. C'est le domaine de la "*communauté mythique*" (Morin) ou de l'"*ethnicité fictive*" (Balibar). Cette recomposition établit une distance entre l'histoire de telle nation et sa mémoire. Dans ce processus, la dimension affective apparaît essentielle, afin d'assurer la cohésion et la communication dans des valeurs et des signes d'un passé recomposé, voire mythifié.

Nous avons cherché à **donner une cohérence à un savoir savant** dont les apports sont extrêmement divers, comme peut le laisser supposer l'abondance de la bibliographie ³⁴.

L'intérêt de cette recherche épistémologique et des questions posées au savoir savant est **double** : d'une part, elle nous donne des orientations sur la démarche didactique à adopter, sur la façon d'interroger les représentations des élèves, et d'autre part, elle sert d'éléments-clés dans la construction de la trame conceptuelle.

Dans le cadre de cette réflexion, nous ne pouvons que pointer les questions soulevées ou abordées par les chercheurs, sans pouvoir développer, de façon systématique, tous les éléments de réponses qui ont été donnés. (cf les indications bibliographiques).

34 A quelques exceptions près, nous ne citons pas les auteurs de référence. Se reporter à la bibliographie sélective qui en compte près d'une centaine. La multiplication des citations aurait alourdi la présentation.

L'approche politique

Qu'est-ce qui fait d'un groupe une nation ?

Qu'est-ce qui fait qu'une nation est une nation ? Comment la reconnaître ? Quand existe-t-elle ? Ici, se pose le problème des critères et de leur pertinence. Hobsbawm ³⁵, par exemple, présente la distinction devenue classique entre critères objectifs et critères subjectifs. Les critères objectifs peuvent être uniques : langue, religion, ethnie ; ou combinés : langue + territoire + histoire + traits culturels. Mais, étant donné l'imprécision de certains d'entre eux et les multiples exceptions de la réalité historique, ces critères s'avèrent insuffisants à définir les nations. Quant aux critères subjectifs, ils peuvent être collectifs ("*le plébiscite de tous les jours*" de Renan) ou individuels (comme pour les austro-marxistes, chacun, là où il vit, appartient à la nation qu'il revendique). Il s'agit, en fait, d'une tautologie : comment avoir conscience de quelque chose qui n'existe pas pour pouvoir le créer ? Suffit-il de vouloir une nation pour la créer ? La construction sociale d'une nation n'est pas complètement arbitraire, elle repose aussi sur des critères objectifs. Les critères sont, en fait, très contingents, variables dans le temps et dans l'espace, liés aux processus historiques de développement propre à chaque groupe. La valorisation de certains critères sert d'argument ou de justificatif à une revendication. Dans ce cas langue et territoire sont les plus sollicités. Pour Hobsbawm, ce n'est ni la langue, ni la culture, ni une quelconque origine ethnique qui fonde la nation, mais la communauté des intérêts économiques.

Quelles sont les différences entre ethnie, peuple, nationalité, nation ? S'agit-il d'étapes obligées, est-ce une question de taille, de seuil ? Les économistes libéraux ne conçoivent de nation que vaste et très peuplée afin de bénéficier d'avantages économiques. Une taille minimale est indispensable. Toute ethnie a-t-elle en germe une nation ? E. Gellner recense plus de huit mille ethnies susceptibles de devenir des nations ... La constitution d'une nation est-elle irréversible ? Et à partir de quand ? Pour P. George dès qu'une minorité est constituée, le phénomène est irréversible. Une nation est-elle antérieure à ceux qui la composent ?

Quand peut-on considérer qu'une nation existe ? Est-ce quand elle prend conscience d'elle-même ? Par exemple, pour la France, dès 1214 à la bataille de Bouvines ou le 17 juin 1789 quand les États Généraux se proclament Assemblée nationale ? Pour les États-Unis, en 1776 quand ils se

35 HOBBSAWM, E., *Nation et nationalisme depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1992.

déclarent indépendants ? Est-ce quand la nation obtient la reconnaissance internationale : par exemple le traité de Versailles de 1783 pour les États-Unis ? Est-ce quand elle se dote des moyens pour son propre fonctionnement : par exemple la Constitution américaine en 1787 ? Ou est-ce quand tous les individus considèrent qu'ils appartiennent à la même nation - ce qui en France paraît réalisé à la fin du XIXe siècle seulement, quand la société a été nationalisée (c'est-à-dire quand tous les individus considèrent qu'ils appartiennent à la même nation) ? La date de naissance d'une nation correspond-elle à l'événement commémoré : Indépendance day, 14 juillet ? ...

N'y a-t-il consécration de la nation que par le passage à l'indépendance et la constitution d'un État ? Nommer un groupe "nation" est un acte politique dans la mesure où c'est accorder des droits à ce groupe et, notamment le droit à l'indépendance. Exemples : les Slovènes, les Kurdes.

Par quels processus une nation se constitue-t-elle ?

Quelles sont les conditions favorables et nécessaires à la création d'une nation ? Peut-on créer une nation sans État ou est-ce de l'État que naît la nation ? Peut-on créer une nation sans nationalisme ? Le nationalisme crée-t-il les nations, leur est-il postérieur ? Quels sont les liens entre nation et démocratie ?

La plupart des scientifiques s'accordent sur le fait que les nations n'apparaissent qu'avec les Temps Modernes. Sont mises en avant : l'émergence d'une pensée individualiste, la formation d'une classe sociale porteuse de l'idée nationale (la bourgeoisie qui territorialise ses intérêts), la modernisation de l'économie, notamment par la multiplication des moyens de communication et d'échanges, la sécularisation des rapports sociaux ...

Quand peut-on considérer que le processus de construction d'une nation est achevé ? Est-ce quand elle devient une nation-État ou lorsqu'elle remplit les conditions de l'"*intégration verticale*" et de l'"*intégration horizontale*"³⁶ ? Dans le premier cas, tous les nationaux se sont appropriés les valeurs, les mythes, les codes, ont été ethnicisés grâce à la diffusion de la même langue, de la même culture, des mêmes références, des mêmes manières de penser, donc une fois terminée l'inculcation des normes. Les agents les plus actifs de cette intégration verticale sont l'École, l'administration, et plus encore l'État-providence. Dans le deuxième cas, l'intégration horizontale est achevée lorsque la nation est pacifiée et qu'il n'y a plus aucune revendication territoriale entre la nation et ses voisins.

36 POMIAN, K., "Les particularités historiques de l'Europe centrale et orientale" in *Le Débat*, n°63, jan.-fév. 1991, pp. 26-39.

Quel peut être le devenir de la nation ? Si les nations sont contingentes, elles sont destinées à disparaître. Mais actuellement, peut-on se passer de la nation ? Son rôle historique est-il terminé ? Continue-t-elle à être une projection dans l'avenir ou faut-il souhaiter sa disparition ? Mais alors, pour quelle relève ? Est-ce pour une forme locale, régionale, "nationalitaire", de proximité ? Est-ce pour une forme supra-nationale, construction à une autre échelle vers ce qui pourrait être ensuite l'humanité entière ? Peut-on imaginer un dépassement de l'identité nationale, une dissociation de l'unité politique (l'État) et de l'unité culturelle, ce que J.M. Ferry appelle une "*identité postnationale*"³⁷ c'est-à-dire une identité politique désunie de l'identité nationale et construite sur des principes universalistes ?

A l'heure actuelle, tant du point de vue scientifique que politique, on assiste donc à une phase très importante d'interrogations.

L'approche "métaphysique"

Dans cette seconde perspective, la nation est perçue comme une entité à forte composante affective et imaginaire. L'une des principales interrogations porte sur sa nature : Qu'est-ce qu'une nation ?³⁸ Un mythe fraternel (Southcot), un artefact (Hobsbawm), une communauté imaginaire (Anderson), une famille (Morin, Delannoi), un corps social personnifié (Delannoi), un lieu immatériel où les sociétés projettent leurs désirs de perfection (Guiomar), le lieu de l'affect (Morin), le lieu du sentiment (Von Bulow), une identité idéologique (Vernant), une réalité émotionnelle qui appartient au domaine de la foi (Weber), une réalité supérieure à toutes les réalités universelles comme la religion (Morin), un objet transitionnel (Kristeva) ... Jean-Yves Guiomar³⁹ conclut que la nation, création romantique, est une forme de nature esthétique, liée à l'idée de perfection, donc au-dessus des individus et de la société, et leur préexistant. Cette variété d'éclairage⁴⁰, dont nous ne donnons qu'une idée partielle, montre à quel point, dans cette approche, la question n'est pas de savoir si la nation existe ou n'existe pas, de s'interroger sur son émergence, sur les critères

37 FERRY, J.M., "Qu'est-ce qu'une identité postnationale?" in *Esprit*, sept. 1990.

38 La plupart des auteurs cités entre parenthèses sont ceux dont les ouvrages sont recensés dans la bibliographie.

39 GUIOMAR, J.Y., *La nation entre l'histoire et la raison*, Paris, La Découverte, 1990.

40 Cet éclairage fait écho aux écrits de Renan ("*une âme*"), de Vidal de La Blache ("*une idée mystique*"), de Bauer ("*une communauté de destin*").

d'appartenance, mais plutôt de mettre en lumière ses valeurs, sa fonction, la connaissance de ce que sont les choses en elles-mêmes, par opposition aux apparences qu'elles revêtent. Les réponses précédentes définissent toutes la nation sous un angle mythique. Comme affirme Georges Burdeau : la nation est "*une idée, une représentation que les individus se font de l'être collectif que tous ensemble ils constituent, c'est-à-dire en définitive un mythe*"

La nation : mythe ou réalité ?

"Nation" renvoie à un genre particulier de représentation sociale : le mythe. Elle est en quelque sorte encombrée de mythes : tour à tour terre-mère, une et indivisible, harmonieuse, intemporelle 41. Les mythes de la nation correspondent aux mythes universels : mythe des origines, de la généalogie, des ancêtres communs, de la pureté du sang, de l'indissolubilité des liens, de la parenté symbolique etc. Nombre d'auteurs insistent sur la composante mythique de la nation, sur sa dimension psychologique et sociologique 42. Pleinement vivant au coeur des sociétés occidentales, le mythe 43 (référence et modèle, construction sociale, produit d'une élaboration complexe) investit les représentations sociales, leur donne cohérence et efficience. L'activité mythique est nécessaire à l'équilibre des sociétés, elle organise des images, développe des significations partagées. L'identification à la communauté nationale passe par l'adhésion aux mythes. C'est à cause de cette composante que s'établissent des liens sociaux entre des individus qui ne se connaissent pas.

Par sa parenté avec le mythe ("*puissance de rêve*", Girardet, nécessaire à l'équilibre des sociétés, "*lieu immatériel où les sociétés projettent leurs désirs de perfection*" 44), la nation s'adresse à la mémoire

41 Le mythe se heurte aussi aux autres processus de construction du savoir. Les trois obstacles majeurs identifiés dans la recherche correspondent à des mythes. Cf les représentations et l'analyse des obstacles 4.1 et 4.2.

42 La plupart des ethnologues, à la suite de R. Bastide, s'accordent pour considérer le mythe comme des réponses à des tensions à l'intérieur des structures sociales.

43 "*Module de l'histoire... référentiel à partir duquel l'histoire se comprend, à partir duquel le "métier d'historien" est possible, non l'inverse. Le mythe va au-devant de l'histoire, l'atteste et le légitime... Sans les structures mythiques, pas d'intelligibilité possible...*" DURAND, G., in *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*, Paris, Berg, 1979.

44 Cf. DELANNOI, G., "La nation entre la société et le rêve" in *Communications*, n° 45, Paris, Seuil, 1987, pp. 7-15.

collective du groupe, donne de la communauté une vision idéale, révèle des modèles exemplaires ⁴⁵, crée un mode de connaissance affective parallèle au mode de connaissance objective. Récurrent dans le subconscient collectif, cette composante irrigue l'imaginaire politique, contribue à ce que chaque citoyen obéisse aux mêmes lois, respecte les mêmes traditions : elle légitime les valeurs et les normes de la société par l'histoire de la communauté, ses traditions, et ses symboles, de la même façon que le mythe justifie les principes moraux et les impose. C'est la raison pour laquelle les pouvoirs politiques s'y intéressent tant. Elle offre sinon la possibilité du moins la tentation de "manipuler la conscience collective". Le pouvoir, les acteurs sociaux peuvent user du mot "nation" pour toucher la conscience, la mémoire collective, en donnant à la communauté une vision idéale, et surtout en répondant au besoin d'identification des individus et des groupes, voire à leur besoin de transcendance et d'éternité. Récemment le psychologue R. Mucchielli ⁴⁶ et l'historien R. Girardet ont montré que les mêmes structures mythiques sont susceptibles d'être retrouvées à l'arrière plan des systèmes idéologiques, que la vision d'une communauté idéale constituait la trame de fond de l'imaginaire occidental moderne.

Les usages sociaux et psychologiques de la nation présentent des traits communs aux structures mythiques.

Réelle ou mythique ? Même si la nation est une "réalité de culture non visible" (Lefebvre ⁴⁷) ou une "communauté sociale imaginaire" (Balibar), elle n'en est pas pour autant une abstraction, ni un idéal désincarné. Elle est faite de corps et d'esprit, c'est un état de fait en même temps qu'un état d'âme : elle est réelle par l'extension de la parenté aux limites du groupe (Balibar). Comme le mythe, c'est une sorte de grille fournissant un certain nombre de clés à la compréhension du présent.

45 Pour ELIADE, M., "la fonction maîtresse du mythe est de révéler les modèles exemplaires de tous les rites et de toutes les activités humaines" in *Mythes, rêves et mystères*, Paris, rééd. Folio, 1989.

L'anthropologue MALINOWSKI, B., affirme : "le mythe ... sauvegarde les principes moraux et les impose" in *Trois essais sur la vie sociale des primitifs*, Paris, rééd. Payot, 1980.

46 MUCCHIELLI, R., *Le mythe de la cité idéale*, 2^{ème} éd. Gérard Monfort, 1982.

47 LEFEBVRE, H., *Le nationalisme contre les nations*, analyse institutionnelle, (1937), Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.

Quelles sont les fonctions de la nation ?

Avant tout, la nation remplit une fonction d'**identification**, elle répond au besoin d'appartenance, au besoin de communauté, au besoin de se définir dans un "Nous" qu'on oppose aux "autres". "Nation" renvoie à l'identité⁴⁸ personnelle et collective constitutive de la personnalité, de l'image de soi, du rapport aux autres ; cette identité constituée par "*un réseau de médiations symboliques à travers lesquelles les sujets se reconnaissent, s'éprouvent comme participants à une signification collective singulière, ancrée dans l'histoire et la géographie*"⁴⁹ apporte la sécurité, produit l'unité, fonde la différence. En répondant au besoin d'identité que chacun "*ressent comme éminemment réelle, comme une condition de survie*" (P.A. Taguieff) la nation exerce une fonction à la fois défensive et de restructuration mentale : elle sert (comme le mythe) d'écran sur lequel chacun peut projeter ses angoisses existentielles telles que sentiment d'impuissance, peur du vide, peur de la mort. Elle apporte une réponse aux besoins émotionnels des individus et des groupes. Évoquer la nation, c'est souvent renvoyer chacun au plus profond de son être. Edgar Morin insiste sur la fonction identitaire de la nation et la sacralisation d'une relation de type familial. La nation est constructive car elle donne au Moi un projet, un cadre, un modèle de référence, la possibilité de "*s'identifier à un Être qui participe du temps cosmique et résiste à la mort*". Elle fait naître un sentiment qui doit transcender toutes les autres appartenances : famille, profession, classe sociale, région.

En deuxième lieu, elle exerce une fonction de **pont** (Lefebvre), de passerelle entre l'individu et l'universel (Morin) : elle comble la béance historique du besoin d'appartenance d'une société atomisée. Elle établit des liens sociaux plus vastes que ceux de la famille ou du voisinage, mais moins démesurés que ceux de l'humanité, des liens aussi entre l'État et la société. Elle sert, écrit Alain Renaut, de "*pôle intermédiaire et raisonnable, de référence entre l'humanité et l'individu où se construit l'identité dans le cadre d'une entité supra-individuelle mais individuée*" (irréductible aux autres).

La nation remplit une fonction d'**intégration** dans la mesure où l'identité nationale exige l'appropriation, l'intériorisation, la sublimation de toutes les diversités autour d'un projet politique commun. La nation sert à

48 Lévi-Strauss la définit comme une "sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait d'existence réelle".

49 REICHLER, C., "Symbolique et identité dans l'Europe contemporaine" in *Temps modernes*, Paris, mai 1992, pp. 85-93.

intégrer les individus, au-delà des conflits de classe, grâce surtout à l'utilisation d'un ennemi commun. Le rôle idéologique de la nation, c'est d'inculquer la maîtrise des conflits sociaux et des luttes internes. Elle est le garant juridique et symbolique de l'union entre les membres du corps politique et social par la récupération du passé, de l'espèce. Elle crée un lien social que la nature ne crée pas, mais elle se situe au-dessus du lien social (Guiomar).

Elle exerce une fonction de **substitution** à la religion, de **sublimation**, de **salut** en réponse au besoin d'absolu dans une société laïque, au besoin de privatisation de la religion. Elle peut diffuser du rêve, capter l'imaginaire. Elle réintroduit le sacré dans la vie courante. Elle "*inscrit l'individu dans le temps de l'espèce*" (E. Morin) et lui permet, de ce fait, de se perpétuer, de s'identifier au Nous collectif ; elle répond au besoin du culte-du-foyer, du culte des ancêtres ; elle permet à chacun de participer à un Être transcendant et historique. Elle fixe l'identité territoriale, historique, culturelle.

A cela, s'ajoute une fonction **historique**, en tant qu'étape dans l'évolution de l'humanité. Quoique née en Europe occidentale et aux États-Unis, son efficacité dans la constitution d'une communauté solide en a fait un modèle très largement imité. Elle est le garant juridique et symbolique de l'union entre les membres du corps politique et social.

La multitude et la diversité de ses fonctions rendent la nation indispensable surtout en tant que lien social entre les individus. Mais demeurent des questions : la nation n'a-t-elle de finalité qu'en elle-même ? Relève-t-elle de l'ontologie ? (elle est parce qu'elle ne peut pas ne pas être, donc elle doit être). Est-elle à elle-même sa propre valeur ? A-t-elle une valeur universelle ?

Les "pathologies" de la nation

La nation porte en elle de nombreuses "*pathologies*", pour reprendre une expression de Pierre Nora.

La nation se veut individu et parce qu'elle se veut ainsi, avec tous les attributs de l'individualité, elle crée sa propre pathologie. Elle incarne un collectif de niveau sociétal en entité individuelle et tend à reproduire les traits de comportement propres aux individus. "*De toutes ses forces, elle prétend, à son niveau collectif individualisé, se conduire comme une personne ... l'identité nationale épouse la dynamique de la personnification*" (G. Delannoi). Toutes les comparaisons anthropomorphes ont cours dans la représentation du sentiment national : père-mère, fils-fille, frère-sœur, amant-amante. La nation réagit comme un individu : elle est heureuse, malheureuse, fière, honteuse. La fiction anthropomorphique de la nation-

personne se rencontre déjà chez Michelet lorsqu'il développe l'idée que la France est une personne qui possède des membres (les provinces) et une tête, un esprit (Paris). Edgar Morin utilise une métaphore : "*la nation est bisexuée : elle est maternelle-féminine en tant que mère-patrie que ses fils doivent chérir et protéger. Elle est paternelle-virile en tant qu'autorité toujours justifiée, impérative, qui appelle aux armes et aux devoirs ... Le sentiment de relation à la mère-patrie est infantile dans le sens où la relation à la substance maternelle est d'effusion océanique, la relation à la substance paternelle, d'obéissance inconditionnelle...*" La composante qu'il dénomme "*matripatriotique*" à cause de l'extension sur la nation des sentiments infantiles portés à la famille s'inscrit dans une relation où la mère (patrie) est tendresse, communauté, chaleur, et le père, autorité, devoir, sacrifice, travail. De même, qu'il existe des mauvaises mères (ou de mauvais pères), de même, il existe des matris (Kristeva ⁵⁰) qui inhibent et perturbent la personnalité.

Toute identification à un collectif contient en germe le refus des autres, le besoin d'affirmer sa supériorité. Par définition, la nation a une **virtualité raciste**. Elle engendre la haine, l'exclusion, la négation d'autrui, la discrimination, la peur de l'autre, de l'étranger, du dissemblable, l'expulsion, l'extermination. Elle est menacée par le tribalisme, c'est-à-dire la tendance à l'égoïsme et la volonté de se définir par le refus de l'autre. Ce dernier peut être considéré comme "*parasite*" pour reprendre une expression utilisée par P. Birnbaum ⁵¹ à propos des "gros" (financiers, spéculateurs), décrits comme exploiters du prolétariat et de la nation toute entière, et comme tels à éliminer.

Parmi ces symptômes virtuels, le **nationalisme** ⁵² (au sens restreint du terme c'est-à-dire d'autodéfense identitaire) cette "grande religion profane du monde moderne" (Taguieff) tient une place de choix. En réinvestissant l'affectivo-imaginaire par la place accordée au lien à la terre, à la dénonciation des ennemis, des envahisseurs, à l'identité à défendre, ce mythe moderne crée une "réaction anticosmopolite" (Taguieff). Le discours nationaliste

50 KRISTEVA, J., "*La nation transitionnelle*". Selon cet auteur, la nation française n'est pas une réalité déjà accomplie, achevée, elle reste à construire. "*Il existe, dit-elle, des mères mais aussi des matris qui empêchent la création d'un objet transitionnel*" rassurant.

51 BIRNBAUM, P., *Le peuple et les gros, histoire d'un mythe*. Collection Pluriel, Paris, Grasset et Fasquelle, rééd. 1983.

52 Selon CHABOT, J.L., in *Le nationalisme*. Que sais-je, Paris, PUF, 1986 n° 2280, le nationalisme assure les "*fonctions d'espérance collective, la promesse de réalisation d'un dessin inassouvi ou contrarié, d'aventure collective grandiose...*"

s'apparente à une téléologie : si une nation est ce qu'elle est, c'est qu'elle existait avant, d'où la représentation de la nation éternelle (la France d'aujourd'hui déjà inscrite dans la Gaule). En faisant de la nation un absolu, en poussant à l'extrême ce rôle d'autodéfense identitaire, l'imaginaire nationaliste exalte aveuglément le sentiment national et engendre le plus souvent la xénophobie. Le sentiment national cohabite donc avec son frère ennemi, avec le rejet de l'autre.

La nation n'a **aucune éthique**, elle véhicule l'**immoralisme** lorsqu'elle s'autorise, en tant que groupe, ce qui est interdit à l'individu.

Elle est **ambiguë** parce qu'elle oscille entre droits et devoirs. Elle offre par la culture, les institutions, un espace identitaire rassurant : protection, racines, famille, territoire et, en contrepartie, exige de sévères obligations dont le sacrifice de sa vie.

Épilogue au savoir savant

Le moins que l'on puisse dire, c'est que la nation, à en juger par le seul critère des problématiques formulées à son égard dans le savoir savant, de leur multiplicité et de leur enchevêtrement, est un phénomène complexe. Ce qui explique le mieux cette complexité et donc la difficulté à la cerner, c'est sans aucun doute son **ambivalence**, implicite et explicite, sans laquelle la vision du phénomène national est tronquée.

Les "ambivalences" de la nation ⁵³

La nation est à la fois un être individuel et une personne collective, un individu collectif et un collectif individué. Toutes les formes de l'individualité sont mises en oeuvre par la nation mais elle est en même temps la forme la plus efficace de collectivisation. Elle est le support d'une civilisation dont la valeur est universelle, toutes ses références et principes moraux (droits, liberté, égalité) sont de nature universelle, mais en même temps elle affirme la diversité, creuse les différences entre les groupes. Au nom des mêmes valeurs universelles, se constituent des groupes extrêmement particuliers. C'est un objet idéologique et, en tant que tel, soumis à des passions, mais en même temps, elle sert à éteindre la division entre nationaux. A la fois nation qui unit, fusionne, et nation qui divise. C'est une entité transcendante qui apporte le salut, on se sacrifie pour elle, et en même temps, elle peut être l'objet d'une politisation instrumentale, un

⁵³ Ce paragraphe est inspiré de DELANNOI, G., "Les théories de la nation et ses ambivalences" in *Théories du nationalisme*, P.A. Taguieff, Delannoi G., Paris, Ed. Kimé, 1991.

outil politique fonctionnel, le véhicule de conflits religieux, sociaux, ethniques ... Elle relève de la volonté et de l'hérédité ; elle postule la continuité, aspire à un temps éternel et en même temps s'inscrit dans le discontinu des rythmes.

Il s'agit donc bien d'un "***être qui est théorique et esthétique, organique et artificiel, individuel et collectif, idéologique et apolitique, transcendant et fonctionnel, ethnique et civique , continu et discontinu***" comme le résume Gil Delannoi. L'auteur ajoute : "*les théories, les sociologies, les conceptions de la nation ne s'accordent même pas sur leurs prémisses. Elles constituent plusieurs points de vue sur le monde. Conflit ou dialogue, les deux sont possibles, comme pour les métaphysiques. La nation traverse les théories, n'appartient à aucune, est plus ou moins visible selon les points de vue ... Tout le monde peut s'y retrouver ... Le succès et la persistance de la forme nationale sont dus à ses ambivalences.*" Il y a, dans la nation, une part d'esthétique qui échappe à la théorie, et aussi une part de théorie qui échappe à l'esthétique.

Les points de convergence

Il reste malgré tout des points de convergence entre toutes ces approches. Les scientifiques s'accordent à reconnaître que les nations sont contingentes : elles existent, mais après tout, leur mise en place aurait pu ne pas avoir lieu. La nation est une construction historique, résultant d'un processus plus ou moins long, à la fois moteur et résultat de la dynamique de l'histoire.

La nation s'inscrit toujours dans un territoire. C'est une forme de communauté et non de société, cette communauté s'exprime politiquement : l'État joue un rôle considérable.

La nation nécessite la conscience d'une appartenance et l'adhésion à des valeurs partagées. Elle repose sur une très forte composante culturelle. Le lien communautaire le plus fort passe par l'identité individuelle et collective. La nation est un objet imaginaire fortement chargé de symbolique.

L'approche des économistes

Les attributs* privilégiés : territoire et souveraineté

Les attributs privilégiés par les économistes sont ceux-là mêmes que partagent État et nation dans le contexte principal de l'État-nation : **territoire et souveraineté**. L'approche des économistes est homogène quant

à ces attributs, mais ne l'est ni quant à l'importance du concept de nation dans la problématique économique, ni quant au devenir de la nation.

L'importance de l'attribut "territoire" se reflète dans la comptabilité nationale, qui est en fait un comptabilité territoriale ; en ce qui concerne la France, on peut citer l'exemple typique des DOM-TOM qui sont considérés soit comme la France soit comme l'étranger, selon que l'on est le service des douanes ou la Banque de France.

La **coïncidence du territorial et du national** semble avoir plusieurs origines :

- la théorie ricardienne des avantages comparatifs, censée expliquer les échanges internationaux, repose sur l'hypothèse d'immobilité des facteurs de production dans leur cadre territorial ;
- la comptabilité nationale est un outil macro-économique, à usage avant tout de l'État afin de faciliter l'élaboration de la politique économique qui va s'exercer sur le territoire national, cadre de la souveraineté économique.
- la filiation keynésienne de la macro-économie correspond à un cadre d'économie fermée ou tout au moins dans lequel les relations avec l'extérieur ne modifient pas fondamentalement les données économiques et donc les décisions.

Le débat sur le lien conceptuel entre nation et territoire (espace économique) était cependant déjà engagé par Adam Smith, considéré par Rosanvallon comme le premier internationaliste conséquent. Ce débat s'est peu à peu amplifié dans la mesure où l'ouverture des économies a remis en cause à la fois les hypothèses ricardienne et keynésienne. En particulier, le contexte de la dernière crise a aiguïé les critiques contre les politiques de type keynésien, entre autres sur le fait qu'une politique économique autonome n'est plus possible aujourd'hui - sauf éventuellement à être une économie dominante.

De manière plus radicale, la nation est considérée par certains ⁵⁴ comme un cadre dépassé dès lors que les échanges se pensent dans l'"économie mondialisée", le "capitalisme mondial", ou le "système économique mondial". Cette analyse des théoriciens de la mondialisation voit, comme **implication directe de la dé-territorialisation des économies, la "fin du national"** en tant que lieu central de pertinence stratégique en matière économique et technologique, donc la **perte de la souveraineté économique**.

54 Cf par exemple : MICHALET, C.A., *Le capitalisme mondial*, Paris, PUF, 1985 ; WALLERSTEIN, I., *Le capitalisme historique*, Paris, La Découverte, 1985 ; CICUREL, M., KLEIN, J., MICHALET, C.A., RACHLINE, F., STOFFAES, C. *Une économie mondiale*, Paris, Hachette, 1985 ; PERROUX, F., *L'Europe sans rivages*, Paris, PUF, 1954 ; PERROUX, F. *L'économie du XXe siècle*, Paris, PUF, 1961.

Ceci ne signifie pas que l'État n'a plus de prérogatives, mais qu'il doit se comporter comme une entreprise, dans le cadre d'une compétition d'États, et qu'il abandonne en partie au marché ses fonctions de régulation. Il y a, dès lors, dissociation progressive entre le pouvoir économique mondialisé et le pouvoir économique national.

D'autres économistes, considérant que le cadre national ne s'est pas dissous dans la mondialisation, entreprennent de rénover les outils statistiques, de façon à mieux analyser l'internationalisation des économies et à restituer quelque fiabilité aux données concernant les échanges internationaux et la production. Les débats sur le déclin de l'économie américaine, la hiérarchisation des puissances économiques et donc l'existence de plusieurs degrés de souveraineté, sont à l'arrière-plan de ces analyses.

Si les attributs privilégiés sont bien **territoire** et **souveraineté**, la question de l'**identité** est posée en filigrane. En effet, comme le souligne P. Rosanvallon, la force de la science de la richesse est de produire une "culture" internationale, mais l'étude de cette question est en général laissée aux sociologues. De même on peut penser que l'attribut **unicité** est sous-jacent aux débats sur l'"intérêt général" et sa définition. Par contre les attributs **mémoire** et **souche** paraissent étrangers aux problématiques des économistes.

Les différences d'approches et de problématiques

Le champ de l'économie est sillonné par la **diversité des paradigmes idéologiques**. Ces paradigmes ne placent pas la nation au coeur de leur problématique, mais le concept d'économie nationale leur est sous-jacent, même si la question posée est celle de sa pertinence comme concept économique ou socio-économique.

- Pour les **marxistes**, c'est la problématique des classes qui est centrale. L'identité de classe est déterminante par rapport à l'identité nationale. Du point de vue économique, les valeurs de la bourgeoisie sont celles du capitalisme, l'exploitation du prolétariat ne connaît pas de frontières, et c'est donc l'**internationalisme** prolétarien qui permet de réunir les meilleures conditions pour la lutte des classes. Les rapports entre nations ne sont pas occultés, mais Lénine, dans le cadre de son analyse de l'impérialisme, les traite sous l'angle des rapports de domination : la lutte entre les nations est avant tout la transposition de la concurrence entre firmes capitalistes et doit aboutir au "*partage territorial du globe entre les grandes puissances*". Cette thèse fut partagée par Boukharine mais des divergences apparurent quant au

rôle de l'État, que celui-ci dénonce comme un "*Léviathan moderne*". L'État, dans l'analyse léniniste du capitalisme, n'est pas l'État-nation, mais l'État bourgeois, c'est-à-dire l'émanation de la classe dominante : il agit en fonction de ses intérêts.

- Pour les **libéraux**, c'est la problématique du marché qui est centrale.

Les classiques considèrent que l'objectif de l'activité économique est d'assurer "*la richesse des nations*", titre de l'ouvrage fondamental d'Adam Smith, avec comme corollaire un patriotisme de la bourgeoisie qu'évoque Ricardo. Ils rêvent d'un monde qui serait recomposé par la dynamique productive d'une division du travail abolissant les frontières ⁵⁵.

Les néo-classiques vont plus loin en développant l'idée selon laquelle la notion d'intérêt national est réductible à celle d'intérêt général, compris comme la somme des intérêts individuels. Ils vont donc se consacrer à montrer que l'économie de marché, en libérant les initiatives individuelles, est le système le plus efficace dans la gestion des ressources et donc celui qui sert le mieux l'intérêt général ; ainsi le marché lui-même n'est plus l'assise de relations sociales, mais un concept théorique à construire.

- La supériorité du marché fut mise en cause par la crise de 1929, qui apporta de l'eau au moulin **keynésien**. Face au problème du sous-emploi, la problématique keynésienne tourna autour de l'articulation État-marché, mais la nation y eut une place importante comme cadre de la macro-économie. Une nouvelle conception de l'État, interventionniste au titre de l'intérêt national, fut ainsi l'occasion de réintroduire la nation dans la problématique économique, même si c'est surtout dans la version française de l'État keynésien que les interrelations avec la nation sont fortes.

Les classiques avaient pensé bâtir une économie politique, c'est-à-dire dissoudre le politique (la nation) dans l'économie (le marché) : une telle économie était censée réaliser la philosophie et la politique, puisque l'harmonie naturelle des intérêts aurait suffi à régler la marche du monde. Même si le développement du capitalisme a conduit au désenchantement de l'économie politique, c'est bien une **approche politique de la nation** qu'ont les économistes. En marge de la pensée orthodoxe, Frédéric List centra la réflexion sur la nécessité de mettre l'économie au service du politique. Son nationalisme pragmatique, qui pose le protectionnisme comme instrument de gestion politique, le conduit à définir l'économie politique ou nationale

⁵⁵ L'expression est empruntée à Rosanvallon.

comme “celle qui, prenant l'idée de nationalité pour point de départ, enseigne comment une nation donnée, dans la situation actuelle du monde ... peut conserver et améliorer son état économique”⁵⁶. Au XXe siècle, Keynes n'aurait certainement pas refusé cette définition, si ce n'est dans ses implications protectionnistes.

La question du devenir de la nation, telle qu'elle est posée actuellement, semble traduire un renversement des facteurs et mettre la politique au service de l'économie, économie comprise non au sens de List mais au sens de Walras : théorie scientifique de l'échange.

EN GUISE DE CONCLUSION

De ce long détour par le savoir savant, à la recherche du contenu du concept, on peut tirer trois enseignements. Le premier tient à la **diversité et la complexité des éléments qui composent ce concept** partagé entre de nombreuses sciences. Le second est que l'on peut, au-delà de ses ambivalences, sélectionner des **invariants** caractéristiques ou attributs du concept. Le troisième est que “nation” relève du domaine de l'imaginaire, de l'affectivité ; derrière ce mot s'avèrent présentes des **valeurs personnelles et communes**, concrétisées et mythiques.

Parallèlement, le questionnement et ses réponses multiples ou conditionnelles a confirmé la résurgence des interrogations en sciences sociales. Des Lumières à nos jours, ne cesse de se poser la question-clé : “qu'est ce qu'une nation ?” sans que soit apportée de réponse définitive ou du moins unanime. La meilleure façon de définir la nation est de **ne pas lui donner de définition**. Il a fallu par conséquent nous interroger sur ce que les élèves devaient construire pour acquérir ce concept, ce qui a imposé une lecture épistémologique du savoir scientifique. Ainsi, avons-nous cherché, en nous éloignant des objets historiques, à expliquer le contenu du concept, à sélectionner les attributs dont les relations permettent de rendre compte de toutes les situations. Nous avons opté pour une présentation du contenu du concept sous forme d'attributs et de trame conceptuelle*, en le distinguant, autant que faire se peut, des termes proches de son réseau*. En nous appuyant sur les travaux des scientifiques, ce que nous proposons, ce n'est ni une synthèse ni une transposition didactique mais une recombinaison qui s'apparente, en fait, à une création.

56 LIST, F., *Système national d'économie politique*, 1841.

1.4. NOTRE ANALYSE DU CONCEPT DE NATION

Les concepts-clés ont un caractère intégrateur organisant des notions subordonnées. Cette structure logique des relations réciproques entre le concept et ses attributs compose la trame conceptuelle. Pour construire le concept, il s'agit donc d'isoler les attributs les plus opératoires de "nation" dans l'analyse des situations historiques et de mettre en évidence leurs implications logiques.

Les composantes de l'objet historique "nation"

Quand on examine le contenu du terme "nation" à partir des définitions qui émaillent les grands textes de référence (SIEYES, FICHTE, HERDER, FUSTEL DE COULANGES, RENAN, BARRES, MAURRAS, Otto BAUER, STALINE...) et à partir des études scientifiques qui prennent "nation" pour objet, on peut constater que ce terme réfère à presque toutes les composantes du savoir social. Les composantes sont entendues ici comme les éléments d'un ensemble complexe, dont la résultante forme un objet historique précis.

En ne considérant que le sens moderne du terme, depuis la fin du XVIII^e siècle, avec des intensités variables selon les cas, interviennent les dix composantes suivantes :

- une composante **humaine** : un groupe d'hommes en nombre assez important pour que puisse s'établir une spécialisation des tâches entre les membres et assez homogène pour être considéré comme le noyau constitutif de la future communauté ;
- une composante **spatiale** : un territoire de référence qui a servi de foyer et dont les frontières précises peuvent avoir évolué ;
- une composante **culturelle** qui permet à chacun de s'identifier au groupe et à tous de se reconnaître mutuellement. Généralement, l'élément le plus important est la langue qui permet de communiquer entre tous les membres même si persistent des langues locales ; s'y ajoutent les traditions familiales, le mode de vie, l'influence de la religion dominante, les fêtes ... ;
- une composante **idéologique** : le consentement à continuer à vivre ensemble, le partage d'une mémoire commune issue de l'histoire, avec ses héros, ses mythes, ses commémorations, ainsi que l'adhésion à des valeurs fondamentales partagées ;
- une composante **sociale** : une société à structure complexe avec un groupe social ou des groupes sociaux prenant en compte les intérêts collectifs et cherchant à unifier le groupe en communauté ;

- une composante **économique** : un espace d'interdépendance où les échanges de marchandises et la circulation des facteurs de production (capital et travail) privilégient le territoire et la communauté concernée pour former un marché intérieur ;
- une composante **politique** : un projet commun d'autonomie ou d'indépendance, la volonté de défendre ce qui est acquis, une projection dans l'avenir ;
- une composante **juridique** : la volonté d'être reconnus internationalement malgré les contestations ; la transposition à la collectivité du principe de la liberté individuelle devenue droit des peuples à disposer d'eux-mêmes (droit de se doter du régime de leur choix) mué en principe des nationalités (droit pour chaque nationalité de se doter d'un État) ;
- une composante **symbolique** : se reconnaître dans un NOM, s'identifier à des symboles ou emblèmes (drapeau, hymne, devise), partager un même imaginaire ;
- une composante **temporelle** : une lente maturation depuis la naissance du sentiment national jusqu'au développement de l'idée nationale et à la réalisation du projet national ; des rythmes très variés, une émergence qui parfois ne donne pas de suite, un affaiblissement passager ou durable de l'identité nationale ... un long processus.

Comment fédérer cette multiplicité de composantes sinon en mettant en valeur ce qui appartient en propre au concept de nation ? Par exemple, est-ce le cas de “**temps**” ?

Le temps est la composante que l'on retrouve dans toute étude historique. Il permet de prendre en compte les emboîtements de phénomènes de durée inégale :

- la mise en place sur la longue durée des faits territoriaux, linguistiques, culturels, de mentalités. Comme ce ne sont pas les hommes mais plutôt les circonstances où ils vivent qui diffèrent d'une communauté à l'autre, les différences de fond historique sont tout à fait suffisantes pour rendre compte des différences de comportement sans qu'on ait à faire appel à des différences de caractère entre individus de type “caractère national” ;
- un processus de moyenne durée marqué par des transformations économiques liées à la montée du capitalisme marchand, le renforcement de quelques États sur les territoires européens, l'émergence de l'individualisme et l'affirmation progressive de solidarités de type national ;
- des événements inscrits dans la courte durée concernant la question nationale où idéologies et acteurs sociaux jouent un rôle prépondérant.

Ainsi, la référence au temps est sous-tendue dans chacune des composantes. Elle permet de distinguer le processus de la nation en construction de la nation arrivée à son terme. Elle permet de prendre en

compte la diversité des situations historiques selon les cas étudiés et les circonstances historiques. Elle éclaire l'étude de la nation en tant qu'objet historique mais ne peut constituer un invariant discriminant du concept de nation. Aussi ne l'avons-nous pas retenu comme attribut.

La sélection des attributs du concept de nation

Ne peuvent être retenues comme attributs que des notions à la fois invariantes et discriminantes qui sont les marqueurs du concept, qui caractérisent sa ou ses propriétés essentielles.

Les six attributs réunissent de ce fait l'ensemble des composantes et donnent au concept de nation une texture propre.

TERRITOIRE nous a paru relever à la fois des composantes et des attributs. Pas de nation qui ne se réclame d'un territoire. Même les "gens du voyage" qui demandent à être appelés Roms et dont le mode de vie itinérant donnait à penser qu'ils étaient détachés de tout ancrage spatial se reconnaissent un foyer territorial qu'ils situent en Inde ⁵⁷.

Tout territoire, comme lieu de vie du groupe, passé ou présent, a permis de façonner sa culture et son comportement, a servi de support à son développement économique, à sa structuration sociale. Même si la théorie des climats n'est guère pertinente, en aménageant de l'espace, le groupe le dote d'une physionomie particulière et en fait un objet d'affection et de reconnaissance dont témoigne le rôle des cartes et leur traduction emblématique.

Le territoire donne son nom à la communauté ou le reçoit d'elle (voir les enjeux actuels sur la dénomination de la Macédoine). Ce territoire est le lieu d'exercice du pouvoir dont les responsables souhaitent une reconnaissance internationale garante de la stabilité des frontières.

Espace de référence investi par les mythes, il est aussi espace politique, condition de la souveraineté. Marqué par la mémoire dont il porte les lieux symboliques, il semble garantir la pérennité du groupe.

Le territoire correspond donc à un élément majeur du concept de nation. C'est un des attributs les moins ambigus même s'il est investi par des mythes.

Dès qu'une communauté a conscience d'elle-même, elle investit un territoire. "Nation" ne peut se concevoir sans référence à un attribut de territorialisation.

57 Cf. CHALIAND, G., RAGEAU, J.P., *Atlas des diaspora*, Paris, Odile Jacob, 1991.

SOUVERAINETÉ : “nation” est devenu, depuis la fin du XVIII^e siècle, un mot du registre politique. A quoi reconnaît-on qu’un groupe se mue en “nation” sinon à la prise de conscience des liens qui unissent ses membres et les différencient des autres et à l’aspiration à être gouverné par l’un des siens ?

L’enjeu de la souveraineté est primordial. Cette souveraineté peut être revendiquée contre un monarque et le groupe oppose au prince, contre le principe dynastique, le droit supérieur de la nation, qui ne peut que lui être antérieur pour être prévalent. La nation forge alors le principe du droit des peuples à disposer d’eux-mêmes, c’est-à-dire du droit de décider de la manière dont la nation veut être gouvernée. Quand la souveraineté du groupe s’oppose aux droits des empires, c’est en se référant au principe des nationalités que ces groupes proclament l’équation : une nation = un peuple + un État, que ce soit pour une sécession (Tchèques, Polonais..., peuples colonisés...) ou que ce soit pour l’unification des communautés considérées comme appartenant au même peuple (Italiens, Allemands...).

La construction de la nation repose indéniablement sur l’enjeu de la souveraineté. C’est en forgeant cette revendication que les peuples accroissent leur solidarité autour de chefs politiques relayés par tout un réseau d’associations qui émettent et diffusent des thèmes unificateurs et/ou indépendantistes.

Mais la souveraineté ne peut se concevoir que d’un peuple territorialisé. Toute diaspora nuit à la transformation du groupe en nation. A moins de réinvestir physiquement et démographiquement un territoire, le groupe ne pourra se constituer en État indépendant. Le sionisme a métamorphosé la nation juive au sens biblique du terme de peuple élu, en nation israélienne, territorialisée en Palestine et reconnue par la communauté internationale. Faute d’accord diplomatique sur leur territorialisation, les Palestiniens qui se revendiquent comme nation, ne peuvent accéder à la souveraineté et ne peuvent forger un État.

La souveraineté colore donc le territoire de la légitimité politique interne et internationale et fait de l’indépendance de ce territoire, la mission collective du groupe. Le défendre, l’aménager, conditionnent sa survie en tant que nation. Que migrent les populations, que s’exerce sur une durée suffisante une autorité impériale ou fédérale à projet unificateur, et l’ancien groupe peut se fondre dans une unité plus grande (les provinces françaises). Cependant les résistances seront d’autant plus grandes que le groupe a vécu une expérience d’indépendance nationale et a forgé une identité particulière (Pologne ...).

Si la nation compte sur le particularisme du groupe pour revendiquer la souveraineté, une fois acquise, celle-ci ne fait que le conforter. En détachant un groupe territorialisé du devenir des autres groupes, la souveraineté renforce les caractères spécifiques, linguistiques, culturels,

sociaux, le droit, la loi, les codes de conduite, les modes de production et de consommation ...

L'obtention de la souveraineté renvoie donc à un projet politique, à une cause à défendre, sur la base d'une identité perçue, d'un territoire préservé par l'occupation et la mémoire. Elle suppose souvent l'opposition à d'autres, des conflits, de la violence. Elle valorise la projection dans l'avenir, elle s'inscrit dans la durée. Elle s'incarne dans un État construit sur les fondements démocratiques de la souveraineté nationale et disposant de prérogatives de la souveraineté : la monnaie, le droit, l'armée, la non-ingérence, bref le pouvoir suprême.

Pas de nation qui ne veuille être souveraine.

MÉMOIRE : tout comme la souveraineté est l'attribut le plus signifiant de la composante politique, la mémoire est celui de la composante idéologique. L'unité du groupe se construit autour d'une longue histoire vécue en commun, réinterprétée pour inscrire le groupe dans la longue durée. La mémoire sélectionne les grands épisodes du passé, transforme des acteurs en héros, occulte des événements qui nuiraient à la cohésion du groupe (du type guerres civiles, grands conflits sociaux, répression du pouvoir central, occupation étrangère ...). La mémoire du groupe légitime le présent, elle donne du groupe une vision idéale, elle alimente son imaginaire. C'est parce que le territoire est lieu de mémoire, qu'il est objet de souveraineté et qu'il devient sacré. La mémoire transmet les valeurs de référence de la communauté. Au-delà de la diversité des religions, des professions, des classes, des régions, elle propose une identité commune, celle que les ancêtres sont censés avoir forgée et transmise par hérédité et héritage.

Cette mémoire ne se confond ni avec le passé, ni avec l'histoire. Elle est autant faculté de réminiscence que d'oubli, elle n'est pas seulement de la nostalgie mais elle sert d'agent de construction de l'identité du groupe. L'appartenance d'un individu à la nation se conçoit comme le partage de la mémoire de la communauté. En jouant sur les affects et l'imaginaire, elle compose la personnalité et lie les individus à la communauté. Être français, que l'on soit breton, languedocien, savoyard, alsacien, immigré de la première ou de la deuxième génération, n'est-ce pas reconnaître Saint-Denis, Bouvines, La Bastille ..., comme hauts-lieux de l'histoire de France, de sa propre histoire. Être français, n'est-ce pas partager les grands mythes fondateurs : "nos ancêtres, les Gaulois", "la France, fille aînée de l'Église", "la patrie des droits de l'homme" ... Qui partage la mémoire partage l'héritage. Ainsi la mémoire est-elle une construction intégratrice et discriminante.

L'histoire renvoie au savoir, elle correspond à un rapport au passé de nature collective. La mémoire s'inscrit dans la culture par un rapport au

passé individualisé. La mémoire lie donc l'individu au groupe. Pas de nation sans que n'intervienne ce mode particulier de relation au passé.

IDENTITÉ : c'est un attribut qui relève surtout de la sociologie des appartenances et accorde un rôle très important aux références communes. C'est ce qui fait d'une collection disparate d'individus un tout intégré, un être collectif portant le nom de la nation. Cette identité suppose une conscience de groupe, une reconnaissance mutuelle, la distinction nette entre "nous" et "eux", par la pratique de l'inclusion-exclusion. Elle est donc le lien de similitude entre les individus et le groupe. Plus qu'un caractère juridique (la carte d'identité), elle connote un caractère psychologique dont les sources sont multiples, imbriquées et souvent fort anciennes. Inutile de recourir à la nature qui aurait dispensé des "génies nationaux" spécifiques pour expliquer ces formations originales, la conjugaison des composantes suffit. Cette identité, pour se forger suppose que le groupe ait partagé, au moins pour son noyau constitutif, une longue période de vie commune lui assurant une certaine homogénéité. Celle-ci repose sur une culture partagée, culture entendue au sens large : langue, religion, moeurs, traditions ... C'est aussi, un attachement au territoire et à tous les symboles du groupe, à ses mythes, à sa mémoire, à ses valeurs. L'identité est encore projection dans l'avenir, désir de prolonger la vie commune, de poursuivre les projets politiques, de perpétuer les acquis et de les amplifier. Elle concerne, y compris, l'identité gouvernants-gouvernés. Elle se manifeste surtout par l'expression d'un sentiment national ou sentiment d'appartenance à la communauté nationale. C'est la référence affective de la nation. Pourtant cette identité résulte d'une création en grande partie volontaire de la part d'instances institutionnelles et surtout, quand il existe, de la part de l'État et de ceux qui le dirigent : même langue officielle, même mémoire transmise par le système scolaire, même droits et obligations, même défiance surtout en période de crise envers ceux qui sont extérieurs à la communauté.

L'identité fédère toutes les composantes au niveau collectif et individuel en leur donnant cette tonalité affective. Elle constitue aujourd'hui une des interrogations principales du savoir savant concernant la nation. C'est l'attribut discriminant de structuration du groupe et de structuration de chacun des membres du groupe.

SOUCHE est un attribut qui renvoie au groupe humain, au territoire, à la culture, au passé et donc à la mémoire. Du sol et des ancêtres, il infléchit le sens vers l'hérédité ; de la culture et du passé-mémoire, il l'incline vers l'héritage. Souche traduit donc à la fois la continuité du sang et celle des traditions. L'attribut "souche" relève de réalités bio-historiques et historico-culturelles puisque la liaison avec les ancêtres est de nature zoologique et/ou culturelle.

Même si le sens commun ou l'idéologie ont donné au mot souche le caractère très discriminatoire qu'il contient bien évidemment ("Français de souche", "Français de papier"), le terme a une telle richesse de sens que nous l'avons préféré à d'autres. Le mot "espèce", au sens d'individus interféconds distincts d'autres individus, insiste surtout sur la génétique. Le mot "racines" renvoie surtout à la naissance. Le mot "origine" aurait prêté à confusion, car il aurait pu se référer à la fois à la formation du groupe et à l'origine de la nation dont la genèse est bien plus complexe. Toutes ces idées d'espèce, de racine, de naissance, d'origine, de source sont présentes dans "souche". S'y ajoutent les idées de transmission, de perpétuation, de durée, de manipulation : faire souche pour bâtir une lignée, cultiver sur souche et obtenir des semblables par clonage. "Souche" en évoquant les ancêtres renvoie à la généalogie qui établit la filiation entre les vivants et les liens de parenté dessinent alors ces lignées qui composent la nation. Souche-généalogie permet de comprendre les grands mythes familiaux et l'importance attachée au sang dans les représentations collectives. Souche-genèse réfère à l'étymologie de "nation", celle de la naissance, de l'origine, et évoque à la fois le berceau (la terre-mère) et l'élaboration à partir d'un commencement de ce qui est une forme construite. Souche-culture sous-entend ce qui se transmet presque sans y prendre garde, les manières de corps, les conventions, les rites familiaux et sociaux, les moeurs, l'"habitus", tout ce je-ne-sais-quoi qui permet partout de reconnaître un compatriote. Le mot s'ancre donc dans le passé mais se profile aussi vers l'avenir. Les contemporains constituent un maillon entre les générations auxquelles ils doivent transmettre par hérédité et par héritage la sève même de la nation.

UNICITÉ est lui aussi un attribut à la confluence des composantes. Il les concerne toutes sous le caractère de ce qui est unique. Unicité est un terme qui relève de la langue savante, qui s'oppose à multiplicité et pluralité et se présente sous deux facettes. D'une part, ce qui est unique, qui n'existe qu'en un seul exemplaire, qui est donc totalement original et exclusif. Chaque nation n'a qu'une occurrence, elle est une et une seule. D'autre part, ce qui est fondu en un pour ne plus être conçu dans ses éléments constitutifs mais comme une totalité, une nation une et indivisible. Le sens quantitatif d'une part, le sens qualitatif de l'autre. La singularité, la particularité, l'originalité d'une part, la cohésion, l'homogénéité, l'unanimité, l'intégration-assimilation, la solidarité, la cohérence de l'autre. Ainsi se forge une globalité sans antagonismes, sans divisions et sans conflits dans cette perspective unitaire.

Cette unicité-singularité paraît être la résultante d'une longue vie commune sur un même territoire permettant d'élaborer et de partager la même culture. Elle permet de distinguer la communauté de toute autre, elle justifie les revendications d'autonomie, voire d'indépendance. Pourtant cette

unité issue du fond des âges a besoin pour devenir un enjeu politique ou même un atout, d'être confortée par l'unicité-globalité à laquelle œuvrent les élites intellectuelles et les dirigeants politiques en comptant sur l'effet de prestige ou sur la réitération. Diffusion de la langue choisie pour devenir nationale, langue de cour, langue recomposée d'une société rurale, langue reconstituée ... Réapparition de symboles à chaque cérémonie et rappel de leur signification afin qu'ils incarnent la représentation de tout le groupe : hymne, drapeau, fête nationale ... Évocation de moments ou de personnages historiques que chacun reconnaît ensuite comme appartenant à sa propre histoire ... Attachement aux mêmes valeurs étiquetées comme universelles mais portées par le groupe à sa plus haute expression ... Cette cohésion culturelle permet ensuite de tisser des liens sociaux et économiques plus étroits sur la base de la "préférence nationale" et développe des solidarités internes. Cette cohésion permet d'isoler l'étranger, de le stigmatiser, parfois de le rejeter s'il est perçu comme une menace pour l'identité ou la survie du groupe. A partir du moment où la communauté s'érige de nation en État, c'est l'État qui devient le principal agent de cette unicité. Il assure l'unité du droit, il désigne et protège les nationaux, il définit les ayants droits de sa "Providence", il gère le marché intérieur, il aménage le territoire, il se fait l' "instituteur" de la nation.

Cette unicité n'est pleinement réalisée que lorsque chaque individu dans la nation se reconnaît membre du groupe national ; quand chacun a intériorisé toutes les normes et tous les projets collectifs ; quand chacun énonce son appartenance nationale comme premier constituant de son identité ; quand chaque individu a été "nationalisé".

L'attribut "unicité" permet de prendre en compte de multiples réseaux d'interdépendance de la vie économique, politique et sociale. Il traduit la fiction anthropomorphique de la personnalité collective, cette nation qui porte un nom unique et en laquelle chacun se reconnaît.

Pour caractériser le concept de nation nous avons donc isolé six attributs : **territoire, souveraineté, mémoire, identité, souche, unicité**. Tout objet "nation", toute situation historique peut se lire au travers de l'un des attributs, puisque de chacun d'eux découleront les autres mais dans une hiérarchie propre à chaque cas étudié. En effet, tous ces attributs sont liés entre eux. C'est leur combinaison variable qui donne à l'objet historique sa consistance particulière, son contour. Par exemple, si l'attribut "territoire" est essentiel pour comprendre la nation américaine, il est secondaire pour la nation allemande ; l'attribut "mémoire" est fondamental pour la nation française mais n'est que très limité dans le cas de la nation américaine ; l'attribut "souche" est principal pour la nation allemande et annexe pour la nation française. Ainsi le concept général de nation permet-il de lire des situations historiques particulières.

L'ensemble des relations entre attributs compose la trame conceptuelle qui permet un éclairage des approches scolaires et l'analyse des situations d'enseignement. La présentation en sera donc faite dans la deuxième partie.

Le réseau conceptuel* de nation

Le champ sémantique de nation

Dans le langage commun, "nation" est rarement utilisé. Son côté savant et sa coloration abstraite le renvoient surtout au langage scolaire ou aux passages obligés de certains discours politiques. Le mot hérite de la grande variabilité de contenu selon les époques et des imprécisions du langage de ce registre.

Qui est sollicité pour citer un emploi de "nation", répond inmanquablement les Nations-Unies ou le tournoi des Cinq nations. Quant à savoir s'il s'agit des mêmes, quelle perplexité ! Où sont à l'ONU les nations galloise et écossaise ? Pourquoi jusqu'en 1991, n'y avait-il à l'ONU que les nations soviétique, ukrainienne, biélorusse, mais ni l'arménienne, ni la lithuanienne, ni l'ouzbèkhe ... ? Pas plus d'ailleurs que de palestinienne ou de kurde qu'une grande partie de l'opinion mondiale qualifie pourtant de communautés nationales. Serait-ce que les Nations-Unies sont des États-Unis ? Serait-ce que les nations du tournoi sont les héritières de l'acception médiévale de nation ?

L'adjectif est bien plus utilisé que le nom dans le langage usuel ; mais là encore avec beaucoup d'ambiguïté. Si national renvoie bien à nation dans hymne national, fête nationale, assemblée nationale ... , dans de nombreux cas, il n'a fait que succéder à royal pour marquer l'appropriation collective du patrimoine (bibliothèque nationale, théâtre national, route nationale, mobilier national ...). Par ailleurs, national est le substitut de étatique ou intérieur : le marché national, l'économie nationale ...

Ainsi rencontrons-nous dans le champ sémantique de "nation" des termes comme État, patrie, ethnie, peuple, nationalité (surtout au XIXe siècle), minorité nationale ou ethnique, ethnicité (surtout chez les Anglo-saxons). Race qui avait été beaucoup utilisé au XIXe siècle, dans ce type d'acception, frappé du discrédit contemporain, a été largement abandonné par l'usage.

Dans le champ sémantique, recouvrements et confusions sont très nombreux et les imprécisions des termes du même domaine conceptuel ne sont pas de la seule responsabilité du sens commun ; y participe aussi le langage juridique :

- l'incapacité des représentants de l'ONU à définir "peuple" dans le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes en est un témoignage, tout comme l'admission de tout nouvel État en son sein que cet État soit ou non un État-nation ;
- la souveraineté du peuple est-elle identique à la souveraineté de la nation ? Quand il est proclamé, "*la souveraineté nationale appartient au peuple*" (article 3 de la constitution de 1958), où situer la différence entre peuple et nation ?
- quand est proclamée la "*levée nationale*", ce sont "*les enfants de la patrie*" qui répondent. Pourtant ce sont les citoyens qui prennent les armes pour défendre "*la patrie en danger*". "*La nation en armes*" est prête à "*mourir pour la patrie*". A l'État d'organiser la défense et la conscription nationale. Où situer ici la différence entre patrie et nation ?
- nationaliser, est-ce donner droit de regard à la nation sur une unité de production ou n'est-ce pas plutôt placer des entreprises sous le contrôle de l'État parce qu'il en est devenu propriétaire ? Où situer ici la différence entre État et nation ?
- que sont les Sahraouis ? une "ethnie", un "peuple", une "nation" ? De la réponse dépend la qualification de leur combat (une insurrection, une lutte de libération ...) et leur devenir politique.

Peut-on pour tous ces termes qui gravitent autour de "nation" supprimer les confusions, dénouer les conflits idéologiques, éviter les parasitages qui brouillent le sens ? La contextualisation permet d'en élucider le contenu mais plus encore le recours aux concepts.

Les attributs communs aux termes du réseau conceptuel de nation

La réponse à cette question supposerait une étude aussi approfondie pour chacun des termes que celle que nous avons menée pour "nation". Dans le cadre de cette recherche nous avons seulement esquissé les relations entre les termes cités et "nation". Comme nous nous refusons à donner une définition du concept de "nation", nous nous abstenons d'en donner pour les autres termes du réseau qui sont eux-mêmes des concepts, mais nous nous proposons de réfléchir aux attributs qui sont communs et de signaler certains attributs disjoints.

TERRITOIRE est assurément un attribut partagé par ÉTAT puisqu'il fixe les limites spatiales de l'exercice du pouvoir souverain. Ce territoire est même facilement cartographiable, en effet, à une époque où les frontières sont conçues comme linéaires, les territoires étatiques peuvent s'agencer à la manière d'un puzzle. Tout territoire étant attribué à un État, sauf

contestation, là où finit un État commence l'État voisin. PATRIE est tout autant concerné. Le territoire représente la terre des ancêtres, la terre des morts, le lieu de naissance. Il colore le mot de sentiments de type familial. Cette paternité de la terre-mère fait de tous les enfants des frères par les liens du sang et du sol confondus. Pour le citoyen, la patrie est surtout le versant des devoirs et obligations qu'il doit assumer envers la terre de ses aïeux. De même, le droit à l'autodétermination d'un PEUPLE suppose une relation avec un territoire.

SOUVERAINETÉ est bien entendu un des attributs de **ÉTAT** qui dans le droit international exerce le pouvoir suprême sur un territoire précis ou sur les habitants qui relèvent de sa compétence sous le signe de la nationalité juridique. Pour Carré de Malberg ⁵⁸, le vrai souverain inactif, c'est la nation, le faux souverain actif, c'est l'État. La souveraineté fait de l'État un sujet de droit, alors que les nationaux ont des droits mais ne sont pas un sujet de droit. C'est l'État qui, dans les relations internationales est considéré comme le support du droit collectif et non les individus particuliers. Voici éclaircie la composition des Nations-Unies. La nation disposerait du droit de souveraineté alors que le PEUPLE revendiquerait le droit à la souveraineté. Ainsi, un peuple qui obtient la souveraineté peut-il se transformer en nation. Les aspirations à la souveraineté permettent de distinguer une NATIONALITÉ d'une ETHNIE. Cette volonté politique en est le discriminant essentiel.

MÉMOIRE est un attribut qui caractérise tout groupe territorialisé qui préserve son originalité : la mémoire rend impossible toute assimilation collective quand elle est devenue constitutive de l'identité (PEUPLE, ETHNIE, NATIONALITÉ, MINORITÉ). Par ailleurs, la relation mémorielle à la terre la mue en PATRIE.

IDENTITÉ est un attribut qui caractérise toute communauté humaine qui a conscience de son unité et de son originalité que ce soit du fait d'une particularité ou d'une subordination. Il concerne donc PEUPLE, NATIONALITÉ, MINORITÉ. Il s'accompagne souvent de la revendication de souveraineté ou du moins d'autonomie.

SOUCHE est un attribut commun à tout le vocabulaire de la sociologie des groupes dont MINORITÉ, NATIONALITÉ. Il concerne tous les groupes dont les individus partagent des caractères de civilisation

⁵⁸ *Contribution à la théorie générale de l'État*, 1921 cité par DONNEDIEU de VABRES, *L'État*, Paris, PUF, 1992.

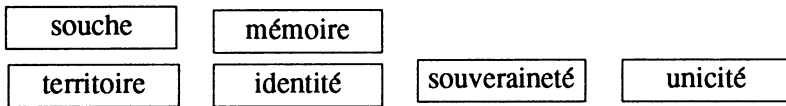
notamment la communauté de langue et de culture. Lorsqu'est évoquée la conception ethnique de la nation, c'est l'attribut souche qui est le plus mobilisé ; l'accent est mis alors sur la langue, la religion, la culture et accessoirement sur l'histoire. PEUPLE serait un mot plus ancien que ETHNIE avec une consonance plus affective.

UNICITÉ ne peut concerner que "nation" car si PEUPLE et ETHNIE présentent un caractère d'unité, seule la nation conjugue l'unité et la globalité d'une société complexe à fort pouvoir d'intégration.

Nous pouvons dès lors dessiner les proximités suivantes.

Un groupe qui partage la même langue et la même culture est une ethnie. La conscience de son identité transforme le groupe en peuple. La revendication de la souveraineté le mue en nationalité (ou minorité s'il a conscience d'une subordination). L'obtention de la souveraineté métamorphose en nation-État.

Ce schéma correspond surtout au processus historique de la construction des nations euro-asiatiques, jalonnée par la conscience, la volonté, l'indépendance et la naturalisation ⁵⁹. Les attributs se hiérarchisent alors ainsi :



ethnie ----- peuple ----- nationalité ----- État
minorité

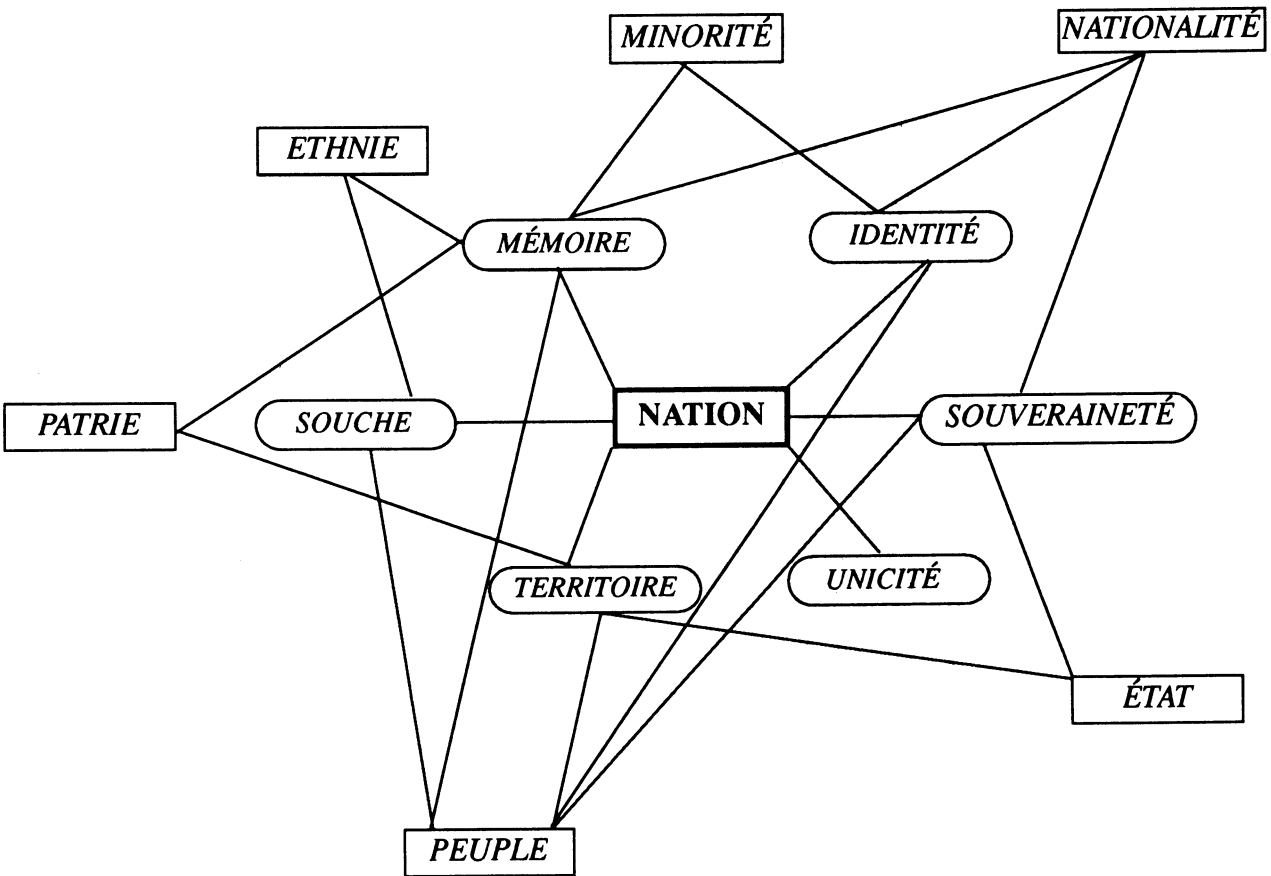
conscience volonté indépendance naturalisation.

L'histoire américano-africaine correspond à une autre schématisation où le territoire et l'État précèdent toute émergence d'unité, d'identité et de mémoire.

Dans tous les cas, le rôle de l'État est essentiel pour construire l'unicité de la nation et faire de tous les peuples, toutes les ethnies qui vivent sur ce territoire une seule et même nation, une communauté qui se reconnaît

59 Intériorisation par tous les particuliers des caractères que le groupe national considère comme identitaires.

Le réseau conceptuel de nation : essai de schématisation



les mêmes origines. Il crée une ethnicité fictive et permet à tous les individus de s'y reconnaître.

État et nation : attributs communs et attributs disjoints

La confusion fréquente entre État et nation tient au partage d'attributs communs dans leur trame conceptuelle respective, même si le contenu de l'attribut n'est pas exactement le même puisque les attributs sont eux aussi des concepts polysémiques ⁶⁰.

Les attributs constitutifs de "État" sont donc :

- **territoire**, donnée la plus déterminante et la plus constante puisqu'un État ne se conçoit que territorialisé et puisque cette entité politique qu'est l'État suppose un minimum de stabilité géographique ;
- **collectivité sociale**, désignent l'ensemble de la population unie dans la relation de loyalisme envers les détenteurs de l'autorité investis de légitimité ;
- **souveraineté**, devenue synonyme d'indépendance et constitutive d'une formation juridique et politique particulière, émettrice de symboles distinctifs (drapeau, hymne, monnaie ...) ;
- **pouvoir**, équivalent de centralité dans le cadre d'un consensus sur la nécessité d'une autorité suprême et exclusive : l'État reçoit alors les droits de coordonner et de réprimer, de prescrire et d'interdire, de protéger et d'arbitrer ;
- **institutionnalisation**, structure d'organisation politique dont il est attendu de l'efficacité. L'État fonctionne grâce à des institutions permanentes et impersonnelles qui représentent l'ensemble de la collectivité dans les limites territoriales et dans l'environnement international.

"État et "nation" partagent les attributs de territoire et de souveraineté, ceux dont l'ambivalence est la plus restreinte et la représentation la plus opératoire pour appréhender ces deux concepts. Ce qui explique aussi les confusions si fréquentes dans le langage courant. De plus, l'aspiration d'une nation à se constituer en État et la volonté très fréquente des dirigeants des États à transformer la population dont ils ont la charge en nation, confortent ces chevauchements de vocabulaire. Que dire alors de

60 Cette partie est largement inspirée de :

- BERGERON, G., *Petit traité de l'État*, Paris, PUF, 1990
- BURDEAU, G., article "État", *Encyclopédia Universalis*, Paris, 1980
- DONNEDIEU de VABRES, J., op. cit.

l'expression État-nation qui forge un concept réunissant tous les attributs sans distinguer ceux qui relèvent d'État et ceux qui définissent "nation" !

L'État-nation combine les attributs de pouvoir, d'institutionnalisation, de collectivité sociale, de souche, d'identité, de mémoire, d'unicité, de territoire et de souveraineté. Rien d'étonnant à ce qu'il apparaisse comme un modèle, un idéal à atteindre dans la réflexion politique. Pour les nationalistes, c'est muer la collectivité territorialisée en un groupe uni et unique, issu de la même souche et partageant la même mémoire, c'est garantir la pérennité de la souveraineté par l'irréductibilité du groupe à toute assimilation imposée par la force. C'est inscrire le groupe dans la durée sous la garantie d'un pouvoir institutionnalisé.

Si l'on peut considérer que l'État moderne n'apparaît qu'au XVI^e siècle, la nation au sens moderne qu'au XVIII^e siècle, l'État-nation dont la France est le prototype le plus achevé ne se constitue qu'à la fin du XIX^e siècle. Son succès politique à l'encontre des Empires, européens ou coloniaux, l'a érigé en exemple pour toute construction géopolitique et en objet d'étude pour les scientifiques qui disposaient alors d'un objet dont l'une des composantes la plus active, la plus visible (État) s'imposait sur l'autre (nation). Peut-être est-ce là une source de la réticence des scientifiques à s'interroger sur la nation jusqu'à ces toutes dernières années ?

En ajoutant, chez les historiens, la réticence déjà évoquée à définir des concepts, à distinguer objet historique et concept, à isoler des attributs, on mesure la difficulté pour des didacticiens (en sciences sociales) à cerner le contenu d'un concept et à construire des situations d'apprentissage pour que les élèves manipulent ce concept ou ses attributs et arrivent à se l'approprier.

1.5. UN EXEMPLE : LE MODÈLE FRANÇAIS DE NATION

"Modèle" s'entend ici à la fois comme un objet qui atteint au plus haut point certaines caractéristiques pour en faire le représentant d'une catégorie et comme objet d'imitation, exemple à reproduire. La nation française apparaît en même temps comme le représentant type de toutes les nations et comme leur archétype, leur référence : nation par excellence et mère de toutes les nations.

“Modèle” correspond donc à une schématisation de la réalité.

Cette image n'est pas du ressort exclusif des nationalistes, elle imprègne les études scientifiques sur la nation-France. Chercher la singularité française, la précocité de sa formation a conduit les scientifiques à comparer la nation française à d'autres. Leurs conclusions ne sont pas toujours identiques et laissent place à des débats.

Les aspects spécifiques du modèle français

L'image que la nation française se donne d'elle-même

Nation-histoire

“L'histoire entendue comme le rassemblement des hauts faits collectifs porteurs d'une identité nationale, mais aussi comme la production par les historiens du récit de ces faits - a toujours joui en France d'un statut exceptionnel. Elle fut un puissant facteur d'intégration des groupes et des individus à la nation, avant et après 1789 ; l'enseignement républicain lui a accordé une très belle part ; toutes les familles de pensée et toutes les forces politiques ont jalousement veillé sur leurs mémoires propres. Ce vieux pays de passages et d'enracinements n'en finit pas de scruter son passé pour mieux lire l'avenir. L'histoire y est donc demande et enjeu.

Cette exhibition ou ces réactivations des enjeux de mémoire renforcent aussi un penchant évident pour une histoire élaborée. C'est une originalité française que cette confluence entre le goût pour les « racines » et celui qui porte au succès médiatique et à la large consommation de l'histoire savante.”

RIOUX J.P.

La popularité de l'histoire, in *L'histoire en France Repères*, Paris, La Découverte, 1990, pp. 120-123

“L'histoire, constitutive de l'identité nationale est devenue la plus forte de nos traditions collectives.”

NORA P.

Dictionnaire des science historiques
s.d. A. BURGUIERE, Paris, 1986 , p. 489

“L'histoire obsède le Français”.

GAUCHET M.

L'Histoire n° 96, janvier 1987, p.131

“Identité qui se construit d'abord face à l'extérieur, tout en incluant des tensions politiques, sociales et culturelles parfois très vives « la nation »

suppose une solidarité géopolitique. L'identité nationale n'a pas la couleur de la peau ni le caractère d'une race, mais elle naît d'un sentiment de continuité. Je ne vois rien d'absurde à enseigner aux petits Maghrébins de France que leurs ancêtres sont aussi maintenant les Gaulois et qu'ils continuent désormais une très longue histoire."

TULARD J., avis partagé par LACOSTE Y.
cité dans *L'Histoire* n° 96, janvier 1987, p.131

Nation - mémoire

"La France n'a pas le monopole de l'État-nation, mais elle a tissé cette expérience à un développement de l'État, à un enracinement territorial et à un mode d'expression culturelle qui fait d'elle une « nation-mémoire » au sens où les Juifs longtemps sans terre et sans État, ont traversé l'histoire en « peuple-mémoire »."

NORA P. conclusion, *Les Lieux de mémoire*, Nation III
Paris, Gallimard, 1986, p. 656

Ce qui lui donne :

un caractère SACRÉ hérité de la mémoire royale féodale,

un caractère UNITAIRE hérité de la mémoire-État de la monarchie absolue si soucieuse de sa représentation qui la définit :

- comme PROJET UNIFIÉ, nation prenant conscience d'elle-même et se décrétant, sollicitant une mobilisation mémorielle,

- comme SYNTHÈSE par la conciliation de la société et de l'État grâce à la démocratisation et à l'élaboration de la mémoire-citoyen,

- comme PATRIMOINE par l'apaisement des conflits et l'acceptation d'un consensus.

D'après NORA P.
Les Lieux de mémoire, Nation III
Paris, Gallimard, 1986, pp. 647 à 651

"Mémoire : pas le souvenir, mais l'économie générale et l'administration du passé dans le présent. Une histoire de France, donc, mais au second degré."

NORA P.
Les Lieux de mémoire, Les France I
Paris, Gallimard, 1992, p. 25

"Le cadre national s'est révélé le plus stable et le plus permanent Qui dit nation dit conscience des limites, enracinement dans la continuité d'un territoire, donc mémoire. Spécialement en France."

La France, en effet, qui, de tous les vieux États-nations de l'Europe, a eu le plus de kilomètres à défendre, a toujours lié sa définition nationale, qu'elle soit monarchique, révolutionnaire ou républicaine, à la délimitation précise de son territoire de souveraineté. Un territoire fondé sur des représentations historiques : le souvenir de la Gaule ; géométriques : le carré, le rond, l'octogone, avant l'hexagone ; ou naturelle : autant dire providentielles."

NORA P.

Les Lieux de mémoire, les France I
Paris, Gallimard 1992, p 31

Nation qui se conçoit comme modèle

"L'isthme que nous occupons est, avec le Moyen-Orient, une des plus vieilles terres des hommes. 5 % au moins des hommes qui ont vécu depuis la plus vieille tombe intentionnelle de La Chapelle-aux-Saints (Corrèze) ont vécu sur notre sol. Et cela commande tout. « La France est fille de la liberté » proclamait Jules Michelet. Elle est la fille de ces quinze milliards de libertés qui ont, sous le regard de la mort, vécu, souffert, construit, aspiré et qui dorment là, dans ce sol que leurs dépouilles ont informé. Notre isthme est à tous les grands rendez-vous : au néolithique, à la diffusion du monothéisme judéo-chrétien, lors de la formation du monde plein (XIe-XIIIe siècle), de « l'univers écrit en langage géométrique » (XVIIe siècle), voire avec Pasteur, lors de l'explosion conquérante et modificatrice de la science positive. La France est aussi le souvenir commun d'un espace de paix chèrement payé, elle est à cheval sur tant de systèmes anthropologiques divers qu'elle est condamnée à l'universel « Hier soldat de Dieu, aujourd'hui soldat du droit, toujours soldat de l'idéal », suivant le mot de Georges Clémenceau."

CHAUNU P.

Le Monde de l'Éducation,
septembre 1983, p. 49

"Depuis la Révolution, la France s'est pensée comme un exemple politique et moral, comme le pays des droits de l'homme et de la liberté, comme une puissance impériale chargée de répandre les bienfaits de la civilisation. Les Français ne doutaient pas de la supériorité de leur génie national et du bonheur que ne manqueraient pas de connaître ceux qui obtenaient la nationalité française et pourraient ainsi participer à un destin collectif glorieux. La proclamation des idéaux révolutionnaires et l'universalité de la référence à la nation française (tout homme participant des valeurs révolutionnaires a un droit implicite à appartenir à cette nation, s'il en manifeste la volonté) gardaient leur efficacité propre, l'idéologie nationale et politique dominante n'était pas la simple expression des

nécessités matérielles. Au particularisme de la définition du peuple allemand s'opposait l'ambition universelle de la nation française ; pour Lavissee, « instituteur national », la Révolution a fait de la France une nation à part, exemplaire, hors du commun, bref, universelle.”

SCHNAPPER D.

La France de l'intégration

Paris, Gallimard, 1991, p. 65

“La grande originalité de la France [...] tient dans le paradoxe d'une formation sociale représentant d'un côté le modèle achevé de la nation (par l'ancienneté de sa formation, par l'homogénéité de sa population, par la rigidité de ses cadres politiques) mais qui, d'un autre côté, a été obligée, pour ne pas sombrer, de faire appel à l'immigration massive, ce qui a bouleversé la composition de sa population initiale.”

NOIRIEL G.

Le creuset français

Paris, Seuil, 1988, p. 334

“A quel moment la France est-elle devenue « une » ? C'est là chose bien connue. Quarante rois ont travaillé dur à la tâche, mais c'est la Révolution française qui a finalement mené cette œuvre à bien : elle a aboli les particularismes locaux, parachevé l'unité nationale la plus forte et la plus compacte qu'une nation ait jamais connue.”

WEBER E.

La fin des terroirs

Paris, Fayard, 1983, p. 146

“La France est tout entière du côté de la réalité symbolique : elle n'a de sens, à travers les multiples péripéties de son histoire et de ses formes d'existence, que symbolique. C'est un principe d'appartenance. Que Nation et France aient pu paraître synonymes et relever d'une même approche unitaire est une des particularités de la France, incarnation du modèle national.”

NORA P. Comment écrire l'histoire en France

in *Les Lieux de mémoire*, III : Les France

Paris, Gallimard, 1992, p. 22

“Le Français ... sait qu'il a une histoire ... mais il la juge trop lourde pour lui. Il ne sait plus quoi en faire. Il a peur de l'amnésie totale Mais dans le même temps cette omniprésence de son histoire l'accable ... Il se réfugie dans son histoire comme dans une sorte de Conservatoire où il représenterait le dernier peuple universaliste d'un monde farouchement particulier.

Nous demeurons expansionnistes alors qu'aucune expansion ne nous est permise. Notre histoire nous semble universelle, mais elle intéresse de

moins en moins les autres. Nous détestons le particularisme et l'on commence à nous parler de « francité », à nous mettre dans une petite case parmi les cases des peuples, nous qui pensons toujours être la Nation par excellence, le modèle le plus abstrait et le plus général.”

GAUCHET M.

L'Histoire, n° 96, janvier 1987, p. 132

Jusqu'en 1914 : ancienne et prégnante assimilation de la puissance, de la nation et de l'État. France : laboratoire historique de toutes les grandes expériences européennes.

Jusqu'en 1962 : une nation nationaliste, gallocentrique, impériale et universaliste, guerrière et messianique.

Depuis, une nation sans nationalisme dans un espace pluriel et pacifié en cours de réajustement d'image.

D'après NORA P.

Conclusion des *Lieux de mémoire*, la Nation, III
Paris, Gallimard, 1986

“Comme l'expliquait François Furet dans La République du Centre¹ : L'originalité française a été d'écrire la civilisation politique du pays, unique en tant qu'elle est nationale, dans le registre de l'universel : l'exceptionnel étant non pas ce qui la sépare des autres nations, mais ce qui la rend au contraire exemplaire, ce qui la constitue en modèle. L'idée nationale en a tiré sa richesse - et ses errements ; l'idée démocratique en a reçu aussi son histoire classique sur le mode révolutionnaire alors que les États-Unis en présentaient l'autre version, sur le mode constitutionnel.”

¹ François Furet, Jacques Julliard, Pierre Rosanvallon. *La République du Centre : la fin de l'exception française*, Paris, Calmann-Lévy, 1988

SAINT-ETIENNE C.

“Moderniser l'exception française”

in *Le Débat* -Gallimard, n° 71, sep-oct 1992, p. 67

“Mise en cause par les nationalismes blessés, la « nation à la française » héritée des Lumières est un exemple qui reste encore à accomplir [...]

J'affirme [...] qu'il existe une idée nationale française qui peut constituer la version optimale de la nation dans le monde contemporain ... l'idée nationale française qui s'inspire des Lumières et s'incarne dans la République, se réalise dans le pacte juridique et politique des individus libres et égaux [...] elle résorbe ainsi le sacré dans le national identifié au politique.

La nation à la française est un organisme hautement symbolique.

La nation contractuelle, transitionnelle et culturelle à la française n'en restera pas moins un objectif que la société française a désormais la

maturité économique et politique d'élaborer par elle-même mais aussi de maintenir vivante pour le reste du monde."

KRISTEVA J.

in *Le Monde*, 29 mars 1991

Nation qui survalorise l'idéologique

"Les Français se sont attachés à définir leur nature propre dès le Moyen Âge ... Ils ont devancé largement leurs voisins d'Europe dans cet art difficile, mais en privilégiant toujours, d'une façon têtue, « les arguments politiques » au lieu des visions purement transcendantes, selon l'allemand Karl Ferdinand WERNER."

de MONTREMY J.M.

cité in *L'Histoire* n° 86, janvier 1987, p. 130

"Le paradoxe de l'histoire nationale française a été de localiser sa continuité essentielle dans ce qui, par nature, est le moins continu, le politique. La mémoire nationale française s'est ainsi développée sur un mode plus conflictuel que d'autres, celui de la radicalité exclusive ou de la sédimentation forcenée."

NORA P.

Conclusion *Les Lieux de mémoire*, la Nation, III
Paris, Gallimard, 1988, p. 654

"E.J. Hobsbawm se demandait récemment si la « nation » était la tentative de remplir le vide créé par le démantèlement de la communauté et des structures sociales anciennes. En réalité, cette assertion renverse l'ordre des faits, tout au moins en ce qui concerne la France. En France, la nation politique de l'Ancien Régime fonctionnait à côté de la communauté traditionnelle et des structures sociales existantes. La nation idéologique de la Révolution, elle, se devait d'entrer en rivalité avec celles-ci. Elle n'a pas été inventée à partir de leur démantèlement : son invention impliquait leur démantèlement."

WEBER E.

La fin des Terroirs

Paris, Fayard, 1983, p. 170

Les conditions historiques de l'émergence de la nation française

Nation née d'une rupture radicale et soudaine

“Ce qui distingue radicalement l'État national français de tous les autres sans exception, c'est qu'il est né d'une rupture complète avec l'État dynastique et territorial d'Ancien Régime ... nulle part, sauf en France le concept de souveraineté nationale ne l'a emporté, et ... partout, sauf en France, des instances territorialisées effectives ou virtuelles se sont maintenues. De sorte qu'à regarder les choses de près, la forme État national n'a été réalisée dans toute sa pureté que dans un seul pays au monde : la France.”

GUIOMAR J.Y.

La nation entre l'histoire et la raison

Paris, la Découverte, 1990, pp. 140-141

“L'hypothèque que la Révolution a fait peser sur le modèle national français ... tient tout entière dans la soudaineté et la radicalité du transfert de la souveraineté monarchique en souveraineté nationale.”

NORA P.

in Dictionnaire critique de la Révolution française

s.d. FURET F. et OZOUF M.

Paris, Flammarion, 1988, p. 801

“La nation se nourrit de la patrie, mais elle est autre chose. Elle exige une mise en oeuvre conceptuelle car elle occupe le lieu laissé vide par la royauté.”

GUIOMAR J.Y.

in L'État de la France Révolutionnaire, s.d. VOVELLE M.

Paris, la Découverte, 1989, p. 470

Nation fondée sur les droits de l'homme et le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes

“La distinction du droit public et du droit privé ne date véritablement que de la Révolution française. Elle se limite à la France.”

GUIOMAR J.Y.

La nation entre l'histoire et la raison,

Paris, la Découverte, 1990, p. 46

“... La Révolution française a changé la nature du droit international en proclamant la souveraineté nationale, en plaçant les institutions - l'État en position d'instrument de la nation et en posant comme axiome que ... les

nations ne pouvaient par leur nature même, qu'entretenir des rapports de fraternité."

GUIOMAR J.Y. id. p. 103

"...Si la nation [naît] en 1789-1792 dans la ligne du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes ... le fait essentiel est que la nation française qui sort de la période 1797-1815 est bien dans la ligne du principe des nationalités."

GUIOMAR J.Y. id. p. 122

"Désormais (1790), la volonté de l'homme, librement exprimée, asservissait au contraire le sol : l'État territorial et dynastique cédait la place à la nation."

LEFEBVRE G., Cité par Guiomar J.Y., p. 110

"La Nation fondée par les Constituants sur les droits de l'homme et le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes ... a supporté la métamorphose romantique qui a inspiré au-delà de l'idéalisme de la conception allemande tout le mouvement des nationalités ... Mélange de nationalisme et d'universalisme."

d'après NORA P.

Dictionnaire critique de la Révolution française

s.d. FURET F. et OZOUF M.

Paris, Flammarion, 1988, p..808

"Contradiction propre à l'idéologie et à la pratique républicaine : respecter la tradition de générosité pour l'homme, mais l'empêcher de devenir un acteur politique en dehors des règles fixées par la nation. Jamais en France les regroupements fondés sur l'origine ethnique ou nationale n'ont été admis. C'est la raison du refus tenace, jusqu'aujourd'hui, d'accorder le droit de vote, même pour des élections locales, aux immigrés. C'est aussi ce qui explique les obstacles mis à la naturalisation. Si, dans la population d'origine étrangère vivant en France en 1930, il n'y a que 11 % de naturalisés contre 55 % aux États-Unis, c'est d'une part à cause de décalage temporel dans l'arrivée des vagues d'immigrants, mais c'est surtout parce que les pouvoirs publics n'acceptent dans le « club France » que les individus déjà parfaitement « assimilés » ; ceux qui ne risquent pas, par leur vote, de perturber la règle du jeu nationale ...

Mais la Révolution française ajoute deux éléments essentiels à la compréhension du « modèle » français : la passion de la politique et la défense des « droits de l'homme ». Comme on le sait, du début du XIXe siècle jusqu'aujourd'hui, la France a été le principal pays à accueillir des

réfugiés. A l'heure actuelle, il y a en France 1 réfugié pour 1 000 habitants ce qui est comparable aux États-Unis."

NOIRIEL G.
Le creuset français,
Paris, Seuil, 1988, p. 335

"C'est par l'État et l'idée nationale qu'a été constituée la France au cours des siècles. L'appartenance nationale est essentiellement politique : être français, c'est être un citoyen selon les principes des droits de l'homme. Les individus, aujourd'hui, tendent à gommer le passé, mais les sociétés en restent pénétrées.

L'ambition d'intégrer les populations autour d'un projet politique et d'une culture commune reste constitutive de toute collectivité nationale. Les individus ont besoin de s'identifier à un collectif. S'il est vrai que toute société renvoie le sens ultime de son ordre politique à quelques valeurs sacrées qui légitiment l'arbitraire de son existence, comme celui de toute construction historique, on pourrait craindre que deviennent dangereusement fragiles des sociétés qui refuseraient toute référence à un principe religieux, dynastique ou national."

SCHNAPPER D.
Diversités et permanences
in *Le Débat*, janv.-fév. 1991, p. 90

"Pour expliciter davantage le « modèle démocratique » français, on peut schématiquement inventorier ses principaux éléments :

- le mythe fondateur, qui décrit le rêve du corps social et fonde une civilisation et une culture ;*
- la charte juridique, qui définit la place de l'homme dans la société ;*
- le projet politique, qui détermine l'importance relative de l'action collective et de l'action individuelle ;*
- le modèle de pensée et de l'action de l'élite, qui fonde et organise l'action individuelle et l'action collective.*

Dans le modèle français traditionnel, le mythe fondateur, issu de la Révolution de 1789, glorifiait un ensemble de valeurs politiques et culturelles, à la portée universelle, dérivées de la Déclaration des droits de l'homme et de la philosophie des Lumières. Il incluait la laïcité comme caractéristique nécessaire d'action publique, l'utilisation de la langue française pour unifier les modes de représentation et de communication, l'écriture de l'histoire pour classer ses acteurs en « bons » constructeurs de l'unité nationale et les autres qui devenaient les ennemis du genre humain ;

- la Charte juridique établissait la primauté de la loi majoritaire sur toutes les autres considérations, ce qui pouvait conduire à la dictature par des majorités partisans ;*

- le projet politique français était fondé sur l'État-nation unitaire dont la capacité d'action collective était libératrice.

Le modèle de pensée et d'action de l'élite dans la phase achevée du modèle démocratique français, c'est-à-dire de la Libération à la fin des années 1960, fut centré sur l'État dirigiste qui organisait l'activité d'un secteur productif sous-capitalisé."

SAINT-ETIENNE C.

"Moderniser l'exception française"

in *Le Débat* n° 71, sept.-oct. 1992, p. 67

La structuration du politique

Nation "stato-centrée"

"La France a sans doute été la plus politique des nations européennes. La statocratie y est poussée plus loin, le lien national y est resté la forme privilégiée du lien social."

SCHNAPPER D.

La France de l'intégration,

Paris, Gallimard, 1991, p. 361

"La France, est bien de toutes les vieilles nations européennes, celle chez qui la détermination étatique a été la plus précoce, la plus constante et la plus constitutive, jusqu'à devenir, pour la conscience commune, presque immémoriale et ininterrompue. Celle chez qui, à la différence de toutes ses voisines, la continuité dynastique, appuyée par la continuité géographique et territoriale, n'a cessé de trouver ses enroulements et ses relais. Celle chez qui la volonté continuiste et l'affirmation unitaire sont venues d'en haut ... La France est une nation « stato-centrée ». Elle n'a maintenu sa conscience d'elle-même que par la politique ... Aucun pays n'a établi une adéquation aussi étroite entre l'État national, son économie, sa culture, sa langue et sa société. Et aucun pays n'a connu aussi nettement ... l'expérience d'un radicalisme d'État."

NORA P.

Les Lieux de mémoire, Nation III

Paris, Gallimard, 1986, pp. 653-654

"N'est pas fondamentalement d'ordre territorial ... n'est pas davantage d'ordre ethnique ou historique ... combine l'unification et la centralisation du pouvoir dans un pays un et indivisible et une expression réelle et vivante, au départ des relations immédiates entre les citoyens."

J.Y. GUIOMAR

in *L'État de la France révolutionnaire*

s.d. VOVELLE M.,

Paris, la Découverte, 1989, pp. 324 et 326

“Pendant longtemps, l’État-nation a été l’ensemble spatial de prédilection, l’échelle de référence, le champ privilégié : champ de profit où le capital était investi, les salariés exploités, la plus-value réalisée. Champ de classes où les luttes se menaient, chacun des camps se référant au même cadre territorial pour mener leur lutte. Champ de bataille où l’enjeu primordial était le territoire, son intégrité, ses frontières. Aussi la nation, c’est-à-dire la synthèse imaginaire des antagonismes sociaux, projetée sur un sol, était-elle pensée à travers la figure du territoire. L’unité nationale est constamment déchirée par la lutte - il revient aux idéologues, en premier lieu aux géographes, la tâche de cicatriser ces trouées et ces failles par le spectacle d’un territoire homogène, unique indivisible. Territoire « promis », assigné par la faveur divine, dans le discours américain, à travers une théologie de l’expansion. Territoire « naturel », « tracé par la nature », dans le discours français, à travers une mythique géomorphologie de la frontière. Territoire « vital », rapport de forces, expression d’un élan impérieux, inscription dans le sol d’une puissance, dans le discours allemand, à travers une vision organiciste et cynique du territoire.”

RONAI M.

Brader l’idée nationale ?

in *Hérodote*, été 1977, p. 59

“Plusieurs facteurs empêchent durablement l’opinion française de comprendre les événements de Yougoslavie, et même de s’y intéresser. Le premier, et le plus important, c’est notre tradition étatique, centralisatrice et jacobine. Pour le Français, l’État est une donnée première et absolue. Il existe en Europe une trentaine de compartiments bien délimités, et on suppose inconsciemment que dans chacun il y a, comme en France, une nation, avec sa langue, son histoire, une capitale et par conséquent aussi, hors de cette capitale, la « province » ; et que l’appartenance à un État suppose par elle-même une loyauté envers la nation correspondante, des devoirs envers elle, un patriotisme. Beaucoup d’États européens répondent plus ou moins à ce schéma. Mais devant ceux qui ne s’y conforment pas, le Français a du mal à trouver ses repères ... Pour le Français moyen, la notion même d’État multinational est incompréhensible. Il y a « des Yougoslaves » comme il y a eu longtemps « des Soviétiques » ou « des Russes » (ces deux mots interchangeables), de même qu’il y avait avant 1914 « des Autrichiens ». S’il y a un État, il y a présomption de nation, et donc présomption de loyauté de tous les citoyens à cet État. Quiconque manque à cette loyauté est présumé coupable et devra se donner beaucoup de mal pour faire la preuve de son bon droit.”

GARDE P.

Vie et mort de la Yougoslavie,

Paris, Fayard, 1992, pp. 380 et 381

“Dans aucun autre pays européen, on ne trouve aussi bien réalisée cette pénétration entre l’État et la nation : contrairement à l’Allemagne, contrairement à la Grande-Bretagne, où l’unité du Royaume-Uni, puis de l’Empire a été assurée par l’allégeance personnelle à la Couronne, la France est en Europe le pays qui se rapproche le plus de l’idée de l’État-nation. Dans le droit français, nationalité et citoyenneté sont assimilées.”

SCHNAPPER D.

La France de l’intégration

Paris, Gallimard 1991, p. 63

Nation - contrat

“La conquête de l’Alsace-Lorraine par les Allemands ... ne provoque pas seulement l’exacerbation des passions nationales, [elle] ranime, avec une profondeur et une acuité aujourd’hui oubliées, le litige entre la nation-génie et la nation-contrat.”

FINKIELKRAUT A.

La défaite de la pensée

Paris, Gallimard, 1987, p. 39

Nation - conflit

“En France deux peuples s’opposent “le peuple de la tradition, à la mémoire longue, celui qui prise la terre, la pierre, les choses humbles de la vie, - et le peuple de la mémoire courte, le peuple de l’élan, du rêve, de la générosité, le peuple de la Parole ...

Il lui [l’unité française] faut une guerre civile permanente et nous avons le génie de la faire renaître dès qu’elle risque de s’éteindre d’elle même.”

CHAUNU P.

L’Histoire n° 96,

janvier 1987, p. 131

“Voilà l’essai de définition de l’identité française que je peux vous donner. Le premier point important, décisif, c’est l’unité de la France. Comme on dit au temps de la Révolution, la République est « une et indivisible ». Et on devrait dire : la France une et indivisible. Or de plus en plus, on dit, en contradiction avec cette constatation profonde : la France est divisible. C’est un jeu de mots, mais qui me semble dangereux. Parce que la France, ce sont des France différentes qui ont été cousues ensemble. Michelet disait : c’est la France française, c’est-à-dire la France autour de Paris, qui a fini par s’imposer aux différentes France qui, aujourd’hui, constituent l’espace de l’Hexagone.

La France a dépensé le meilleur de ses forces vives à se constituer comme une unité; elle est en cela comparable à toutes les autres nations du monde. L'œuvre de la royauté française est une oeuvre de longue haleine pour incorporer à la France des provinces qui pouvaient pencher de notre côté mais avaient aussi des raisons de ne pas désirer être incorporées au royaume.

Même la Lorraine en 1766 n'est pas contente de devenir française. Et que dire alors des pays de la France méridionale : ils ont été amenés dans le giron français par la force et ensuite par l'habitude.

Il y a donc dans l'identité de la France ce besoin de concentration, de centralisation, contre lequel il est dangereux d'agir."

BRAUDEL F.
entretien avec KAJMAN M.
in *Le Monde* 24-25 mars 1985

"La France n'a pas tant le génie des armes que celui de la guerre civile ... chacun des conflits livrés par la nation la plus fière de sa gloire militaire a été peu ou prou mâtiné de guerre civile. Ce que j'écrivais de l'Histoire de France, je pourrais l'écrire de l'histoire en France. Elle est un des lieux privilégiés de la guerre civile."

FERRO M. *La grande Peur*, 1969
cité in FERRO M.,
Comment on raconte l'histoire aux enfants
Paris, Payot, 1981, p. 135

"Mais, en s'opposant de manière absolue à la tradition monarchique, la Révolution dressait, face à face, deux légitimités nationales : celle que les huit siècles de monarchie et les liens privilégiés avec l'Église catholique avaient léguée, celle que fondait désormais la Révolution. Dans les années 1930, les penseurs allemands étaient encore frappés par l'existence de cette double France :

« Il existe entre la France et le catholicisme un lien vital d'un caractère exceptionnel - certains vont jusqu'à dire, d'un caractère surnaturel [...]. C'est de la France que sont parties les attaques les plus violentes contre la religion [...]. La France, asile de la foi catholique, la France combattante avancée de la libre-pensée : ces deux thèses irréductiblement opposées sur les rapports de la civilisation française et de la religion sont bien difficiles à concilier et demeurent un objet de perpétuelles discussions¹. »

A la conception politique héritée de 1789 s'est toujours mêlée l'idée, issue du Moyen Age, de la France paysanne et enracinée, fille aînée de l'Église. Chacune faisait appel à la Nation par excellence. Cette opposition

interne et fondamentale, ce conflit irréductible ont été des facteurs d'intégration nationale."

1 Curtius E.R., *Essai sur la France*, Grasset, 1931, pp. 208 -209

SCHNAPPER D.

La France de l'intégration

Paris, Gallimard, 1981, p. 41

"Le clivage droite-gauche et la lutte des deux familles d'esprit nous caractérisent et restent le moteur de notre vie démocratique. Ce clivage naît précisément lorsque la charge symbolique et géographique du corps du roi - corps de la nation - éclate en 1789 dans un contexte de menace extérieure - intérieure. Cette opposition forme le noeud de toutes les tensions qui nous font exister."

LACOSTE Y

in *L'Histoire*, n° 96, janvier 87, p. 131

"En fait de nation, la France en a connu deux versions successives, toutes deux complètes, dont chacune pouvait prétendre à une originalité absolue parmi les autres ; la nation monarchique qui avait bénéficié d'une exceptionnelle longévité dynastique [...] ; la nation de type révolutionnaire, qui se distinguait de toutes les précédentes, anglaise, hollandaise ou américaine, par la radicalité absolue de ses principes et leur capacité d'expansion.

Cette duplication nationale, dont on ne voit pas l'équivalent ailleurs a obsédé la France de son histoire, de son identité, de sa continuité. Elle a donnée au mot même de « Nation » une richesse de contenu et une autonomie de signification qui n'appartiennent qu'à la France ; c'est une des raisons qui, à coup sûr, donnent au rapport que la France entretient avec son passé, à sa mémoire, son originalité et sa centralité ; en France, l'histoire et la politique sont éternellement chargées de recoudre la robe déchirée du passé national et de refaire une France avec deux France, une seule nation avec deux nations, une histoire avec deux histoires ... Le problème national français [a été fait] du redoublement interne de sa définition nationale."

NORA P.

in *Dictionnaire critique de la Révolution française*

s.d. FURET F. et OZOUF M.,

Paris, Flammarion, 1988, p. 808

"La négation impossible de la première nation par la seconde a ... installé la réalité nationale, historique et politique françaises dans un espace conflictuel irréductible."

NORA P. *ibid* p. 809

“En France, la grande légitimité de l’État limite les conséquences de la mobilisation nationaliste extrémiste qui surgit, par exemple, à partir de l’Affaire Dreyfus, et qui conteste l’universalisme de l’État républicain au nom de la nécessaire permanence de l’identité catholique propre à la société française. C’est que « les guerres franco-françaises » par lesquelles s’identifie l’exceptionnalisme de la France trouvent ici leur véritable ressort, à savoir le heurt constant entre l’État qui entend imposer à tous ses citoyens son ordre universaliste avec l’Église catholique dont les partisans en récusent longtemps, et bien après le ralliement, la légitimité. Dans ce sens le nationalisme qui émerge à cette époque se présente comme un mouvement de reconquête de la nation et de redéfinition de son identité impliquant la destruction d’un État républicain aux principes par trop universalistes.

Le nationalisme « à la française » trouve, dans ce contexte particulier, sa spécificité. Il apparaît comme une protestation dressée à l’encontre des principes universalistes de la République énoncée essentiellement au nom d’un catholicisme intransigeant.”

BIRNBAUM P.

Nationalisme à la française

in *Revue Pouvoirs*, n° 57, 1991, p. 58

Nation - laïcité

“Cette singularité française, fruit de quelques accidents de l’histoire ... [ouvre] une question de portée universelle : celle de la manière dont le peuple se rapporte au pouvoir politique ... dans ce mot laïcité [est] la reconnaissance de la politique comme domaine d’idéaux et de valeurs librement assumés par des citoyens détenteurs à égalité de la souveraineté.”

LECOURT D.

A l’école l’intégration,

Cahiers Pédagogiques, 1991, pp. 46 et 47

“La laïcité : une invention française sur le plan culturel, une construction historique longue

- *un anti-cléricalisme maîtrisé,*
- *donner à chacun le droit d’avoir raison seul contre tous,*
- *être accepté dans sa différence tout en permettant à la majorité de vivre ce qu’elle croyait devoir vivre pour garder un lien social et des valeurs communes,*
- *le respect du sacré à condition qu’il soit l’objet d’un travail critique.”*

D’après BAUBEROT J.

in *Qantara* n° 2, jan-fev-mars 1992

“La nation comme série de différences exige, par conséquent, une mise en valeur des droits particuliers (ceux des individus, avec leurs singularités comportementales ou sexuelles ; ceux des familles, avec les nouvelles formes de cohabitation ou de non-cohabitation des couples ; ceux des ethnies, avec leurs moeurs, croyances, religions) tout autant que leur translation dans l’ensemble laïque de la nation, où ces différences, reconnues, cèdent cependant devant « l’intérêt général », « l’esprit général » cher à Montesquieu.”

KRISTEVA J.

in *Le Monde*, 29 mars 1991

“En France, comme le note Bellah lui-même, « la Révolution française, foncièrement anticléricale, a essayé d’instaurer une religion civile antichrétienne. Et, dans toute l’histoire de la France moderne on s’aperçoit que le fossé séparant l’esprit catholique traditionnel et l’esprit de 1789 est immense ». Ce que ne perçoit pas Robert Bellah, c’est l’origine historique d’un tel antagonisme entre l’État absolutiste, révolutionnaire ou républicain et l’Église catholique : il ressort d’une logique de domination exclusive de la société que poursuit inlassablement chacun des deux adversaires soucieux d’en contrôler les valeurs et la socialisation politique. La lutte contre l’Église catholique assure l’autonomisation de l’État et leur séparation ne peut donc s’inscrire dans le cadre d’une religion civile consensuelle : la laïcité, symbole de la légitimité de l’espace public, par sa dimension anticléricale presque sans cesse affirmée, témoigne de la profondeur du dissensus qui coupe la France en camps ennemis au moment même où le nationalisme, passé à droite, accentue encore le rejet d’un État considéré comme étranger à l’identité nationale reposant sur un catholicisme militant. Dans ce sens, la quasi-impossibilité d’une religion civile en France symbolise la constance de l’affrontement interne : chacun ou presque, choisissant son camp, le nationalisme des droites radicales hostiles à l’État républicain va longtemps presque toujours se réclamer du catholicisme ...

L’identité de la société française repose, pour tous les tenants du camp républicain, sur un rationalisme issu du Siècle des Lumières garantissant l’égalité de tous les citoyens. Les religions sont alors repoussées dans la sphère privée et la République se présente comme un espace public laïc dont les symboles, tels Marianne ou encore la Semeuse, se réfèrent surtout à une dimension idéelle : diffusés sur l’ensemble du territoire qui se peuple rapidement de statues banalisant le principe républicain détaché de son origine révolutionnaire, ces emblèmes apparaissent comme un instrument de combat pouvant certes revêtir parfois

une dimension quasi religieuse se marquant par exemple par la naissance d'une symbolique proche du sacré."

BIRNBAUM P.

Nationalisme à la française

in *Revue Pouvoirs*, n° 57, 1991, pp. 60-61

"En France la caractère public (et laïc) de l'enseignement a été affirmé avec le plus de vigueur. La solution française était assez particulière, justifiée essentiellement par le désir de voir dispensée, notamment aux niveau éducatifs les plus stratégiques, une même éducation dite laïque, c'est-à-dire une éthique qui intègre l'individu à la nation sans qu'il faille passer par la religion."

COTTA A.

Le capitalisme

Paris, PUF, 2e éd. 1979, p. 112

Nation - intégration

"La caractéristique française est la propension assimilatrice."

LIAUZU C.

Race et civilisation,

Paris, Syros, 1992, p. 81

"L'intégration nationale en France comportait deux spécificités : son caractère à la fois politique et idéologique ; le rôle qu'ont toujours joué l'État et les institutions étatiques pour créer et maintenir une nation « une et indivisible ».

Selon la mythologie nationale, c'est la France qui a inventé l'idée même de nation, comme forme politique particulière et universelle par la proclamation des droits de l'homme et des principes démocratiques. Dans un pays où l'État a précédé et suscité la nation, le projet politique a toujours été au cœur de l'identité nationale. La IIIe République avait achevé de mettre en place les institutions destinées à maintenir l'unité de la nation. L'enseignement autoritaire et centralisé diffusait à tous les enfants, français ou étrangers, la connaissance de la langue, de l'histoire et de la géographie de la France et leur inculquait la valeur sacrée du patriotisme. Par la conscription, l'armée parachevait l'œuvre des maîtres d'école. Les institutions ont ainsi assuré l'unité nationale malgré une forte hétérogénéité régionale et sociale, malgré la présence d'une population immigrée nombreuse. L'Église, de son côté, entretenait le patriotisme en se référant à l'autre image de la France, celle de la fille aînée de l'Église, qui survit par-delà la forme républicaine de son régime politique. Les syndicats et les

partis de gauche tout spécialement le parti communiste ont aussi contribué à intégrer des populations d'origine étrangère, en leur offrant un système d'interprétation du monde à forte valeur identitaire. Enfin, le droit, selon lequel la nationalité française était libéralement accordée ou même imposée, consacrait ce qu'on ne craignait pas, alors, d'appeler leur assimilation."

SCHNAPPER. D.
Diversités et permanences
in *Le Débat*, janvier-février 1991, p 89

"La nation allemande s'est faite en unifiant des territoires germaniques. L'Italie s'est faite en rassemblant des populations qui, pour la plupart, se sentaient italiennes. La France s'est faite, à partir des rois capétiens, en francisant des populations non franciennes : le francien était le dialecte d'oïl de l'Île de France et de l'Orléanais qui, en s'imposant et se surimposant sur les multiples dialectes d'oïl et d'oc, est devenu le français.

C'est dire que la France s'est constituée par francisation de peuples et d'ethnies extrêmement divers. Le multiséculaire processus de francisation ne s'est pas effectué seulement en douceur, mais il ne s'est pas effectué seulement par la force. Il y a eu brassages et intégration dans la grande nation, sans que se perdent toutefois des identités devenues provinciales [...]

La culture française est très forte. C'est une culture de villes, et qui comporte un système éducatif généralisé et puissant. C'est une culture publique et civique de caractère laïque, et c'est cette laïcité qui seule est capable d'intégrer politiquement et intellectuellement, donc alors d'accepter et d'accueillir les diversités ethniques. « C'est la culture laïque qui constitue à la fois un des caractères les plus originaux de la France et la condition sine qua non de l'intégration de l'étranger ». [...]

J'en témoigne : fils d'immigré, c'est à l'école et à travers l'histoire de France que s'est effectué en moi un processus d'identification mentale. Je me suis identifié à la personne France, j'ai souffert de ses souffrances historiques, j'ai joui de ses victoires, j'ai adoré ses héros, j'ai assimilé cette substance qui me permettait d'être en elle, à elle, parce qu'elle intégrait à soi non seulement ce qui est divers et étranger, mais ce qui est universel. Dans ce sens, le « nos ancêtres les Gaulois » que l'on a fait ânonner aux petits Africains ne doit pas être vu seulement dans sa stupidité. Ces Gaulois mythiques sont des hommes libres qui résistent à l'invasion romaine, mais qui acceptent la culturisation dans un Empire devenu universaliste après l'édit de Caracalla. Dans la francisation, les enfants reçoivent de bons ancêtres, qui leur parlent de liberté et d'intégration, c'est-à-dire de leur devenir de citoyens français [...]

L'originalité française demeurera, puisque, répétons-le l'histoire de France se confond avec l'histoire de la francisation."

MORIN E.

La francisation à l'épreuve
in *Le Monde*, 5 juillet 1991

"Dans le cas français, la facilité de la diffusion des normes aristocratiques tient au fait que dès le départ la société de cour est un milieu « assimilationniste ». Sans cesse l'aristocratie intègre des éléments bourgeois, s'imprègne de leurs valeurs et, inversement, les bourgeois assimilent la culture aristocratique et finissent par la répandre dans des groupes sociaux de plus en plus larges après avoir conquis la suprématie politique. L'autre élément ayant favorisé cette diffusion est la précocité de la démocratisation de la société française car c'est un facteur essentiel dans le renforcement des interdépendances entre les individus [...]"

Contrairement aux présupposés de l'histoire républicaine pour laquelle le processus d'inculcation résulte uniquement de la transmission d'idées conscientes (d'où la surestimation du volontarisme et de l'éducation dans l'histoire des hommes), Norbert Elias insiste sur la dimension subjective et même affective de l'histoire de l'inculcation des normes. C'est à partir de ces principes que l'on peut comprendre pourquoi, en dépit des différences de systèmes politiques, « l'efficacité » du travail collectif d'assimilation est la même, quant au fond, en France et aux États-Unis."

NOIRIEL G.

Le creuset français
Paris, Seuil, 1988, pp. 345 et 347

Les aspects particulièrement précoces imités par d'autres

La construction de l'État-nation

De fortes interrelations entre l'État et la nation

"Ainsi la France, dont la figure territoriale est pré-inscrite dans une foule sans commencement est une personne extra-historique qui assiste à sa propre édification historique ... Ce collage d'une « Gaule-France » récemment conceptualisée et d'une historiographie royale rajeunie, c'est l'histoire d'un appareil d'État adossé à un mythe d'origine."

CITRON S.

Le mythe de la nation française
in *Sciences Humaines*, n° 24, janv. 1993, p. 31

“Comment se fait-il que la France ait réussi à construire une nation à partir de ses « ethnies » et qu’elle parvienne aujourd’hui encore, selon vous, à assimiler des populations étrangères ?

On a coutume d’opposer la conception « politique » de la nation qui serait la conception française, à la conception « ethnique » ou communautaire, qui serait celle des Allemands. Cette opposition est idéal-typique. Les formes concrètes de la nation comportent à la fois un projet et une organisation politiques et une adhésion de type communautaire, même si, selon les pays, l’accent est plus ou moins mis sur l’une ou l’autre dimension. La France est née d’une volonté politique, poursuivie tout au long de la monarchie et des républiques, mais les responsables ont beaucoup travaillé à lui donner aussi une dimension communautaire, en s’efforçant de diffuser la même culture, la même langue, les mêmes références historiques, les mêmes mythes fondateurs. Selon l’historien américain Eugen Weber, la construction de la nation française ne s’est vraiment achevée qu’au début du vingtième siècle. D’autre part, la Révolution a permis de réconcilier l’idée nationale et l’ambition universelle : le patriotisme français pouvait se penser et se vivre comme celui des droits de l’homme. C’est de toute cette tradition politique que la France garde encore son pouvoir « assimilateur ».”

SCHNAPPER D.
Propos recueillis par FERENCZI T.
in *Le Monde*, 29 mars 1991

Une nation construite par l’État

“La nation à la française, c’est la volonté de faire coïncider l’origine géographique, culturelle, historique, ethnique dans une certaine mesure seulement, avec l’organisation de l’État ... ce qui était un véritable progrès par rapport à l’affirmation d’identités régionales.”

WISMANN H.
Entretien France Culture
Vers l’idée de nation, 10 décembre 1990

“La nation française, est le fruit d’une volonté politique mise en œuvre pendant des siècles par l’État central, qui s’est efforcé de constituer autour de lui, inscrite sur le sol national, une nation que son action séculaire a unifiée culturellement et politiquement. Selon la formule célèbre de Bernard Guenée, l’État a précédé et créé la nation.”

SCHNAPPER D.
La France de l’intégration
Paris, Gallimard, 1991, p. 62

“ *« La nation et l'État » sont d'initiative royale. La nation française peut s'enraciner dans la création de l'État moderne par la substitution de relations sociales solidaires aux relations personnelles et segmentaires de la société féodale. « Le roi crée l'État moderne en France, et, par cet État, il crée la nation ».*

La nation à l'origine (médiévale) ethnique et langue cimente un groupe humain sur un territoire, dans des coutumes et des types d'échanges économiques, culturels et mentaux. « Tout se passe à partir de là, comme si, une telle petite nation de départ servait de modèle à ce que le roi veut faire de son royaume par un immense changement d'échelle, mais sans qu'il soit possible, semble-t-il, d'imaginer une autre définition, une autre image de la nation à l'échelle de l'espace du royaume ».”

D'après DESCIMON R. et GUERY A.
in *Histoire de la France : l'État et les pouvoirs*,
s.d. de BURGUIÈRE A. et REVEL
Paris, Seuil, 1989-90

“La principale caractéristique de l'État français après 1789 ... réside d'abord dans la tâche inédite d'ordre sociologique et culturel qu'il s'assigne pour produire la nation” ... de là, le caractère éminemment politique de l'action culturelle en France ... elle est au cœur du processus d'institution de la nation par l'État.

Pour créer l'unité de la nation, l'État s'emploie à remodeler administrativement le territoire, à unifier la langue, les poids et mesures, l'imaginaire. Il ajoute aux monopoles de la monnaie et de la violence légitime, l'appropriation des objets rares, l'éducation avec l'obsession de former des citoyens conscients de leur communauté de destin et de mémoire ... Il organise des fêtes, sacrement de la fusion. Tout cela pour créer le sens d'une appartenance.

D'après ROSANVALLON P.
L'État en France de 1789 nos jours
Paris, Seuil, 1990, pp. 99 à 110

La création de la pathologie de la nation

- Dès sa naissance la nation crée l'exclusion (le “Tiers” seul de Sièyes) et crée la pathologie de la nation. S'élaborent alors les principaux thèmes constitutifs de l'identité nationale.
- Celui de l'étranger séparé par les frontières territoriales, celles de la souveraineté ; par des frontières juridiques, celles de l'égalité des droits ; et par une frontière psychologique qui fait de la nation une valeur refuge, un

symbole d'appartenance et de ralliement, un enracinement à la terre et au sol mais avec lui s'aiguise et s'approfondit ce que la nation pouvait receler de potentialités agressives : contre le roi, contre l'ennemi de l'extérieur, contre les ennemis de l'intérieur. *“La nation s'est incorporée ... ce mouvement à double sens, hostilité-fraternité.”*

• Celui de l'unité “un et indivisible” avec la symbolique unitaire : drapeau, devise, hymne, fête, exaltant l'homogénéité des parties constituantes, unité passionnelle obsessionnelle, retrouvailles avec la Nation “éternelle”.

D'après NORA P. “Nation”
in *Dictionnaire critique de la Révolution française*
s.d. FURET F. et OZOUF M.,
Paris, Flammarion, 1988, pp. 804 à 807

“Car la patrie est du côté de l'irrationnel, elle requiert un acte de foi. Elle est menacée par de terribles concurrences : le socialisme, le collectivisme, l'anarchisme, l'internationalisation et surtout l'individualisme. Son seul moyen de lutte est de s'affirmer éternelle. Les nations ne peuvent subsister qu'à la condition de se croire éternelles. Tel est le cas de la France.”

CONTAMINE P.
“Mourir pour la patrie”,
in *Les Lieux de mémoire, La Nation*,
s.d. NORA P. Paris, Gallimard, 1986, p. 40

La fin d'un modèle

“- Mais alors, qu'est-ce qui, à votre avis a vraiment changé le rapport des Français à leur passé dans ces années 80 ?

- Un formidable décrochement. Il y a eu socialement la fin définitive de l'assise paysanne et chrétienne comme, avec l'avènement de l'appel à la « société civile », la généralisation de la notion de classes moyennes en même temps que la fin du vieux monde ouvrier. Il y a eu politiquement, la fin du gaullo-communisme qui avait radicalisé l'équation nationalo-révolutionnaire dans laquelle la France s'était enfermée depuis 89. Il y a eu la conscience soudaine de la contrainte extérieure. Il y a eu l'exténuation de l'idée révolutionnaire. Il y a eu le passage définitif de la conscience de grande puissance à la puissance moyenne. Bref, il y a eu, pour dire vite, le passage d'un modèle de nation à un autre, qui se cherche encore dans la douleur ...

Même la fin de « l'exceptionnalité française » a été vécue par la France de façon exceptionnelle.”

NORA P.
La révolution des “Lieux de mémoire”
propos recueillis par LÉPAPE P.
in *Le Monde*, 5 février 1993

Et pour finir...

“Il est dans la nature de chaque nation de se croire unique.”

NORA P. “Nation”
in *Dictionnaire critique de la Révolution française*
s.d. FURET F. et OZOUF M.,
Paris, Flammarion, 1988

“La France existe avant tout par la volonté des Français de croire en elle. Elle est une idée, une œuvre de l’esprit, c’est-à-dire un espace spirituel. Derrière son esprit, la France n’est qu’hétérogénéité, toute l’organisation de la France est émiettée et centrifuge elle est avant tout un sentiment national.”

PITTE J.R.
rendant compte de la *Géographie historique de la France*,
de X. de PLANHOL
Le Monde, 2 décembre 1988

“La nation française est particulièrement difficile à définir et c’est là même un élément important de sa définition que d’être difficile à définir.”

VALÉRY P., Cité dans le *Petit ROBERT 1*
article “définition”, Paris, 1987, p. 472

Une polémique franco-anglo-saxonne à propos de *Les Lieux de mémoire*,

sous la direction de Pierre NORA, 7 volumes, Gallimard, 1984-1986-1992

Steven ENGLUND, Chercheur et historien américain, enseignant à l’université de Californie, Los Angeles.

***Le Monde diplomatique*, mars 1988, pp. 28-29**

“Car, soyons clairs, le concept de nation (française) n’en est pas un, en fin de compte, pour Pierre Nora, mais une réalité supérieure, voire la réalité suprême. Fidèle en cela à Michelet, son maître à penser déclaré, Nora en arrive à faire de la nation un objet religieux investi “*de ce sens du divin qui s’attachait à l’Église et au corps du Christ*” (5) : vision puissante, qui explique sa colère et son pessimisme devant la perte de la mémoire nationale qui affecte ses compatriotes. Mais une telle déclaration reflète moins l’historien critique que l’homme engagé. Pour dissiper les derniers doutes sur ce point, il suffit de lire son panégyrique des Mémoires de De Gaulle (“*la voie royale de notre identité nationale, pour ne pas dire la voie*

sacrée”) ou du gaullisme (“*un moment plein de l’histoire nationale*”) (6). En bref, nous avons affaire ici à ce que Francis Bacon ou Marc Bloch appelèrent des “idoles” et que j’ai appelé le “*spectre de nation*” [...]

On aboutit ainsi à une idéalisation du concept de nation, qui transformé en une donnée éternelle, perd de ce fait toute identité strictement historique et, du même coup, son utilité heuristique [...]

Le seul contributeur ayant voulu relever le défi de se mettre à expliquer un peu systématiquement la vision de nation qui donne son ton à l’ensemble de l’oeuvre est Marcel Gauchet, dans son étude de l’historien Thierry. Pourtant, malgré son déploiement massif des abstractions et du jargon bavard qui caractérise l’histoire des idées en France depuis un certains temps, le directeur du *Débat* parvient finalement à une réification qui me frappe comme franchement datée :

“La nation - entendons : ce réceptacle mystique de la souveraineté, cette entité invisible et perpétuelle au nom de laquelle s’exerce le pouvoir entre en scène comme un acteur indépendant, si l’on peut dire, en 1789.” (7)

Empruntant les catégories des acteurs historiques eux-mêmes, Gauchet en reste, comme le dit une historienne, “*à la surface des phénomènes, bref dans l’idéologie*” (8). De plus, il confond “nation” avec “démocratie” et “souveraineté”, de même qu’il utilise indifféremment “nation” et des termes comme “État”, “couronne”, “roi” et “royaume”. Il y a pour dire le moins, une curieuse déficience ici de la part des historiens qui apportent une si grande finesse d’esprit à l’analyse critique de concepts tels que “lutte de classe” ou “bourgeoise” [...]

Un dernier point. L’histoire française fonctionne apparemment selon une sorte de loi de préservation de la sainteté : le sacré peut être déplacé, mais jamais perdu. Les historiens républicains ont méthodiquement dénudé des concepts tels que “Église” et “roi”, afin de réinvestir leur caractère sacré dans leurs équivalents laïcs, “République” et “nation”. Plus que dans d’autres pays (comme la Pologne ou les pays protestants qui développèrent des Églises purement “nationales”), la conception française de nation émergea en définitive comme une radicale alternative au christianisme (ce que même les plus nationaux des prêtres jureurs durent admettre avec horreur pendant la Révolution). Dans sa remarquable contribution à cet ouvrage, Mona Ozouf oppose au vide austère du Panthéon le mélange plus heureux de sacré laïque et religieux qu’on trouve à l’abbaye de Westminster. Remarque pertinente. Les laïcs français n’ont pas créé un culte vraiment satisfaisant à partir de pures abstractions politiques. [...]

Parlons clair : si un historien marxiste s’abandonnait à manier les concepts tels que “dictature du prolétariat” avec le manque de rigueur et la désinvolture dont font preuve la plupart de ces auteurs dans leur usage de “nation”, il serait ridiculisé par ses collègues. Les travaux récents auraient dit-on rendu définitivement caduque toute idée que la Révolution française

ne comporta aucun conflit entre noblesse et bourgeois ; mais dans *les Lieux de mémoire*, plusieurs auteurs continuent à faire passer pour de l'histoire "scientifique" quelques mythes éculés sur la "nation" qui rappellent les manuels scolaires de la III^e République. A un moment, Pierre Nora reconnaît "*l'invincible tautologie : on explique la nation par la nation sans jamais sortir du cercle et saisir la chose du dehors* (15)". Mais sa perspicacité tombe à plat puisque dans son ouvrage, bien peu d'efforts sont consacrés à "saisir la chose du dehors".

5 - L.M. La République, p. 647

6 - L.M. La nation II, p. 391, la République, p. 656

7 - L.M. La République, p. 285

8 - Régine ROBIN *La Société française en 1789 : Semur-en Auxois*, Plon, Paris 1970 p. 19

15 - L.M. La République p X

Réponses à propos de la publication de "Les France" *Le Monde*, 5 février 1993

Pierre NORA

"Le type d'histoire que secrètent les Lieux contribue spontanément à réconcilier le rôle scientifique et critique de l'histoire et son rôle pédagogique et civique. A mes yeux, ce n'est pas son moindre avantage."

Jacques LE GOFF

"C'est l'occasion de souligner avec force ce qui me semble être une des grandes leçons de ce livre : le travail de l'historien ne saurait se borner à des retrouvailles avec une mémoire dont il ne serait que le serviteur. Il est de produire une histoire critique de la mémoire.

C'est dans ce travail critique que consiste sa fonction civique. Car une nation ne peut continuer à vivre qu'au travers d'une telle réélaboration critique qui fait de son passé autre chose qu'un héritage inerte et subi. La mémoire est le plus beau matériau de l'histoire mais elle est individuellement et collectivement subjective. L'histoire quoiqu'élaborée sous l'aiguillon du temps, surtout du temps présent, doit s'efforcer d'être objective, de permettre aux nations et aux individus de porter un regard mieux informé et plus lucide sur leur mémoire.

Ce livre en offre la démonstration. Il ne s'agit pas d'un tombeau de la France, mais d'une analyse et d'une réflexion à multiples entrées sur un moment de recomposition et de transformation de la mémoire française."

Stefan COLLINI,

professeur de littérature et d'histoire à l'université de Cambridge

“Quand les quatre premiers volumes des *“Lieux de mémoire”* de Pierre Nora ont paru en 1984 et 1986, le danger était constant de les voir détournés par cette frénésie de commémoration. Certains critiques ont dit de Nora qu'il était animé par la nostalgie, qu'il s'assignait le rôle d'un nouveau Michelet cherchant à aviver une forme de piété nationaliste. [...]

Mais le propos n'est pas de former des patriotes romantiques, ou des citoyens édifiés. La modernité de l'entreprise est évidente à un autre titre. C'est une histoire de France écrite pour une époque qui ne croit pas dans une histoire unique, dans un récit unique, dans une perspective unique, détenant le monopole de la vérité. Il peut paraître étrange de qualifier de “mode” un projet qui compte aujourd'hui sept gros volumes, mais il y a dans cet ouvrage une modestie épistémologique qui marque une rupture fondamentale avec les grands systèmes des tout derniers maîtres à penser eux-mêmes.

C'est une histoire “post-tout”. Le choix de sujets révèle une imagination historique créative au travail, mais toute liberté est délibérément laissée au lecteur pour déplacer les pièces qui mettront en lumière d'autres liens. Les *Lieux de mémoire* n'est pas le testament d'une école, moins encore d'une secte : il y a une liberté totale dans cette histoire sous le signe de Nora [...]

L'une des formes les moins manifestes de l'orgueil national que cet ouvrage peut éveiller est la conscience de cet élan, de ce modèle qu'il constitue pour les historiens d'autres pays, afin qu'à leur tour ils exploitent leur mémoire nationale. L'idée de départ de Nora d'un “lieu de mémoire” s'est révélée fertile, qui a revitalisé la compréhension de ce que l'on croyait familier, et attiré l'attention, comme toute démarche historiographique réussie, sur les sujets par ailleurs négligés, ou des évidences non reconnues.

Le débat se poursuivra sans doute sur la question de savoir s'il y a une spécificité du rôle du passé dans la France contemporaine, ou si les conflits et les divisions de l'histoire de France ont déposé un sédiment d'alluvions et de résidus qui n'a pas son égal dans d'autre pays. Mais, indiscutablement, avec l'achèvement de cet ouvrage, la France peut aujourd'hui s'enorgueillir de la perception la plus imaginative et la plus stimulante des processus par lesquels une identité nationale complexe se forge et se transmet.”

(Traduit de l'anglais par Sylvette Gleize)

Deux types-idéaux de nation : tableau comparatif des conceptions dite “française” et dite “allemande”

Ce tableau a été construit à partir des travaux scientifiques¹ parus depuis les années 1980. Les interrogations du temps présent ont conduit les savants à réexaminer les écrits historiques² des grandes périodes de controverses franco-allemandes principalement fin XVIIIe siècle, début XIXe siècle et après 1870. Il en ressort des oppositions terme à terme qui n’ont de réalité qu’idéologique. La pensée de la nation relève fondamentalement de choix de nature philosophique. Son expression, en rencontrant un écho chez les acteurs politiques en fait l’argumentation d’une cause à défendre.

Chacune de ces conceptions est un type-idéal dans la mesure où elle énonce les principes de la constitution d’une nation dont l’application stricte est du domaine de l’utopie.

(1) Federico CHABOD, J. Luc CHABOT, Gil DELANNOI, Louis DUMONT
Alain FINKIELKRAUT, Éric HOBSEBAWM, Jacques JULLIARD, Henri
LEFEBVRE, Claude LIAUZU, Gérard NOIREL, REICHLER, Alain RENAUT,
Joël ROMAN, Dominique SCHNAPPER, Anthony SMITH, Eugen WEBER

(2) BARRES, BURICE, FICHTE, FUSTEL de COULANGES, GOTTFRIED,
HERDER, HUMBOLDT, de MAISTRE, MAURRAS, MOMMSEN, RENAN,
SHLEGEL SIEBURG, VOLTAIRE.

NATION : deux idéaux-types sur le mode binaire

Conception issue des Lumières, dite "conception française"	Conception issue des Romantiques, dite "conception allemande"
Théorie élective	Théorie ethnique
Nation-contrat ; contrat social	Nation-génie ; organisme mystique
Base volontariste (volontarisme)	Base naturaliste (naturalisme)
Critères subjectifs, internes, spirituels	Critères objectifs, externes, matériels
Culture = héritage des grands textes	Culture = héritage des comportements
Nation = collection d'individus	Nation = individu collectif
Vision cosmopolite	Vision nationaliste
La nature est le signe de l'unité	La nature est le signe de la diversité
Création culturelle	Donnée naturelle
Universalisme	Différentialisme
Chacun a ses droits	Chacun a une livrée
Idée de Liberté-Conscience	Idée de Détermination-Déterminisme
Volonté	Nature, hérédité
Pouvoir de rupture	Contrainte de l'ascendance
Rationalisme	Forces de l'inconscient
Peuple des citoyens	Peuple des ancêtres
Civisme	Populisme
Adhésion	Adhérence
Solidarité organique (selon la place occupée)	Solidarité mécanique (selon le groupe d'appartenance)
Une association	Une totalité
Principe volontariste	Principe ethnographique
Conception civico-territoriale	Conception ethnico-généalogique
Conception juridique	Conception mystique
Démarche historique	Démarche métaphysique
Conception démocratique	Conception nationaliste
Caractère constructiviste	Caractère d'intemporalité
<i>Je suis homme par nature et français par accident</i>	<i>Je suis homme grâce à ma qualité d'allemand</i>

LE SAVOIR SAVANT À LA SOURCE ET À L'ÉPREUVE

... *“Avec la Révolution française, on fait grand cas de la nation, mais cet ensemble que l'on invoque ne s'est évidemment pas brusquement constitué en 1789. Il s'est lentement formé durant plusieurs siècles et dans le cadre d'un État où n'existait encore ni marché tant soit peu unifié ni unité linguistique, mais où les “encadrements” civils et religieux (pour reprendre l'expression du géographe Pierre Gourou) parlaient déjà français, au sein de sociétés en vérité fort diverses.*

A mon sens, la nation est une représentation géopolitique, qui affirme sa différence par rapport à l'étranger et qui est chargé de fortes valeurs. Représentation parce qu'il s'agit d'idées produites (en France, d'abord par les moines de l'abbaye de Saint-Denis), et diffusées par les encadrements dans les diverses parties du royaume. Géopolitique parce qu'il est d'abord fondamentalement question de pouvoirs et de territoire. Pour des populations aux parlars très divers et qui vivaient pour l'essentiel dans le cadre de petites unités spatiales, locales ou régionales, c'est l'idée que, au-delà d'une limite lointaine et très floue pour la plupart des gens, la frontière, se trouvent les étrangers dont le souvenir des guerres et des invasions rappelle qu'on a tout à en redouter. Il faut donc, éventuellement, tous ensemble, faire front et faire taire des discordes internes et même accepter de risquer sa vie pour défendre le territoire de la nation.”

LACOSTE Y.

Trop grande ou trop petite ?

Le Débat, N° 63, jan.-fév. 1991, pp. 85 et 86

Application des outils d'analyse forgés à propos du concept de nation à un texte assez bref qui relève du savoir savant

Les **attributs** utilisés ici sont au nombre de cinq : UNICITÉ, SOUVERAINETÉ, TERRITOIRE, MÉMOIRE et IDENTITÉ.

Presque toutes les **composantes** sont mobilisées : temporelle, politique, économique, culturelle, humaine, idéologique, sociale, symbolique.

Les **relations entre attributs** sont aussi formulées : unification (“unifiés”), particularisation (“affirmer sa différence”), fondation (“produits”), héritage (“souvenirs”), détermination (“frontière”).

Nous y percevons aussi la **liaison entre nation et mythe** (celui de la frontière), entre nation et **valeur** (le sacrifice de sa vie), entre nation et **croiances** mêlant savoir et affectivité (représentation).

Nous y retrouvons des **fonctions** de la nation, fonction d'identification (en dissociant le groupe des étrangers), fonction d'intégration (“faire taire les discordes internes”), fonction de sacralisation du territoire (“risquer sa vie pour (le)

défendre”), fonction historique (unifier des populations diverses vivant jusqu’alors dans des espaces restreints).

Nous y trouvons une **distinction** nette entre **nation** et **État**.

Nous y percevons les différentes temporalités d’un **processus** et des agents de construction de la nation.

Cet extrait inscrit son auteur dans une démarche de généralisation à partir du cas français, illustrant le **passage du particulier à l’universel**.

L’auteur en affirmant que la nation est une idée, une “représentation” la situe hors du monde sensible, dans le registre de la **métaphysique**, il l’incarne dans un espace et lui reconnaît une capacité à agir (“*pouvoirs*”). Elle relève alors du registre **politique**.

L’auteur **nie** certaines assertions du **discours nationaliste** :

- pas de nation éternelle puisqu’il a fallu des siècles pour que la nation France se forme ;

- pas de nation-ethnie puisqu’il a fallu réunir puis souder des populations d’origines diverses.

Ce bref extrait illustre la démarche d’un scientifique conscient de sa subjectivité (“*à mon sens*”), d’un géographe soucieux de prendre en compte le territoire sans négliger l’économie (“*marché*”), du responsable d’une revue de géopolitique (importance de l’État, des enjeux militaires) pour qui la nation est une entité aujourd’hui fort opérante.

RECOMPOSITION DIDACTIQUE

“Nation” est un terme au contenu très chargé du point de vue affectif et idéologique. Il est fréquemment utilisé pour l’étude de situations historiques depuis la fin du XVIIIe siècle parce qu’il est devenu un instrument-clé de la compréhension du monde. Nous avons vu dans la première partie que la communauté scientifique ne dégage pas à son propos de savoir unifié. Pourtant, les programmes scolaires invitent les enseignants à aborder des périodes historiques centrées sur l’étude de nations. Considérer “nation” comme un concept à connaître et à maîtriser par les élèves est dès lors implicite.

Par conséquent, nous avons dû nous interroger sur ce que les élèves devraient construire pour “apprendre” ce concept. Ceci nous a obligés à **composer une cohérence du savoir scientifique**. Nous avons été amenés à isoler les attributs qui caractérisent ce concept de manière incontestable et nous avons mis en évidence les relations réciproques entre les attributs. Le résultat correspond à la **confection d’une trame conceptuelle** dont l’objet principal est de rendre le concept enseignable.

Cette démarche ne peut s'apparenter à une transposition didactique du savoir savant⁶¹. Les référents théoriques et idéologiques doivent être évacués pour passer au registre du savoir scolaire. Une transposition didactique implique qu'un ensemble de transformations aux fins d'enseignement soit effectué sur le savoir savant : non seulement une réduction et une simplification, mais aussi une décontextualisation, c'est-à-dire finalement une rupture des liens entre problématique et savoirs, et une reconstruction d'une cohérence selon une logique propre à la constitution d'un objet d'enseignement.

Le savoir savant sur "nation" n'est pas une référence unifiée ; il est multiple de divers points de vue, idéologiques et théoriques en particulier. Rendre le concept enseignable suppose au contraire la recherche d'une unité logique. L'opération préalable de déconstruction des savoirs savants, une fois ceux-ci décontextualisés, n'avait pas lieu d'être. Par contre, la réélaboration originale de ce savoir était impérative. Il fallait le penser dans une perspective nouvelle, l'insérer dans une nouvelle économie du savoir : celle d'un projet de formation avec des contraintes didactiques, notamment permettre des activités scolaires propices à l'exercice du concept. Le saut épistémologique entre les connaissances scientifiques et les outils didactiques que nous proposons correspond à une véritable recomposition didactique.

Tout ceci nous a amenés à construire des grilles conceptuelles à partir des attributs de "nation", à réexaminer les programmes officiels et à proposer un contenu spécifique de ce que pourrait être le savoir scolaire concernant "nation". L'ensemble de cette démarche vise à **éviter toute dogmatisation et toute réification du savoir tout en lui conservant sa validité**. Ainsi avons-nous réalisé ce qui peut être considéré comme une création didactique.

61 Les lignes qui suivent sont inspirées de ASTOLFI J.-P. et DEVELAY M., *La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2448, pp. 42 à 56

2.1. DES OUTILS DE RECOMPOSITION DIDACTIQUE : TRAME ET GRILLES CONCEPTUELLES

Une proposition de trame conceptuelle

Les six attributs* dont nous avons examiné le contenu (pages 45 et suivantes), tissent entre eux certaines relations dont l'entrelacs forme la trame conceptuelle. Cette trame peut se représenter graphiquement de la manière proposée page suivante.

Les attributs sont liés entre eux par des relations réciproques. Nous émettons l'**hypothèse** que ces relations constituent **une lecture privilégiée des objets historiques à l'aide du concept**. Comme ces relations sont toutes des PROCESSUS, elles permettent dans une situation historique l'interprétation du factuel et l'articulation avec le temps historique. Ainsi, quand des attributs ne paraissent pas immédiatement mobilisables pour étudier une situation, il est possible de l'étudier à l'aide de ces notions. Elles élargissent la panoplie instrumentale pour la construction du concept par les élèves.

Voici quelques exemples de la réversibilité des relations entre attributs.

- Différenciation

- Le partage de la même histoire-MÉMOIRE compose une des bases de l'IDENTITÉ du groupe en contribuant à la différenciation entre "eux" et "nous".
- Plus l'IDENTITÉ s'affirme, plus la formation de la MÉMOIRE accentue la différenciation des parcours historiques de communautés voisines.
- Un fait historique peut être lu de manière différente. Par exemple, Charlemagne est tantôt reconnu comme empereur germanique, tantôt comme empereur des Francs.

- Définition

- La SOUCHE conserve à travers les âges, les caractères principaux qui permettent une définition non-équivoque de l'IDENTITÉ du groupe national.
- La conscience d'une même IDENTITÉ aboutit à la définition d'une SOUCHE commune, réelle ou supposée, censée en avoir transmis les traits caractéristiques.

- Reconnaître des ancêtres méditerranéens, gaulois ou francs permet de définir différemment l'identité française et donc ceux qui en sont membres : la noblesse qui revendique des origines franques peut-elle avoir sa place dans cette nation qu'enfantent les États-Généraux ?

Le nom du groupe, tel qu'il figure sur la carte d'identité, évoque la souche qui est censée lui avoir donné naissance. Ce que reflète, par exemple, l'enjeu de la dénomination de la Macédoine.

- Fondation

- Par le droit du sol, le TERRITOIRE procure à ceux qui y naissent et y habitent la fondation de leur IDENTITÉ, par le jeu de la nomination de cet espace et de ceux qui y vivent. C'est la territorialisation qui dans la plupart des cas légitime la revendication de l'originalité d'un groupe.

- Le partage d'une IDENTITÉ par un groupe fonde sa légitimité à s'approprier le TERRITOIRE sur lequel il vit.

Par exemple, l'identité juive a fondé la légitimité de la revendication du territoire d'Israël. La nationalité américaine est accordée à tous ceux qui vivent et naissent sur le territoire des États-Unis fondant ainsi un des caractères de l'identité américaine : la croyance au melting-pot.

- Cohésion

- L'IDENTITÉ partagée par le groupe lui confère, par la transcendance de toutes les appartenances, la cohésion nécessaire à l'UNICITÉ nationale.

- L'UNICITÉ implique une force de cohésion qui permet à chacun de reconnaître dans le groupe sa propre IDENTITÉ.

- Le nom de la communauté en ce qu'il a d'unique et de global exprime l'unicité du groupe et l'identité de chacun : s'en réclamer c'est être conscient de la cohésion nationale. Il n'est pas indifférent de parler de Français musulmans ou de Musulmans français.

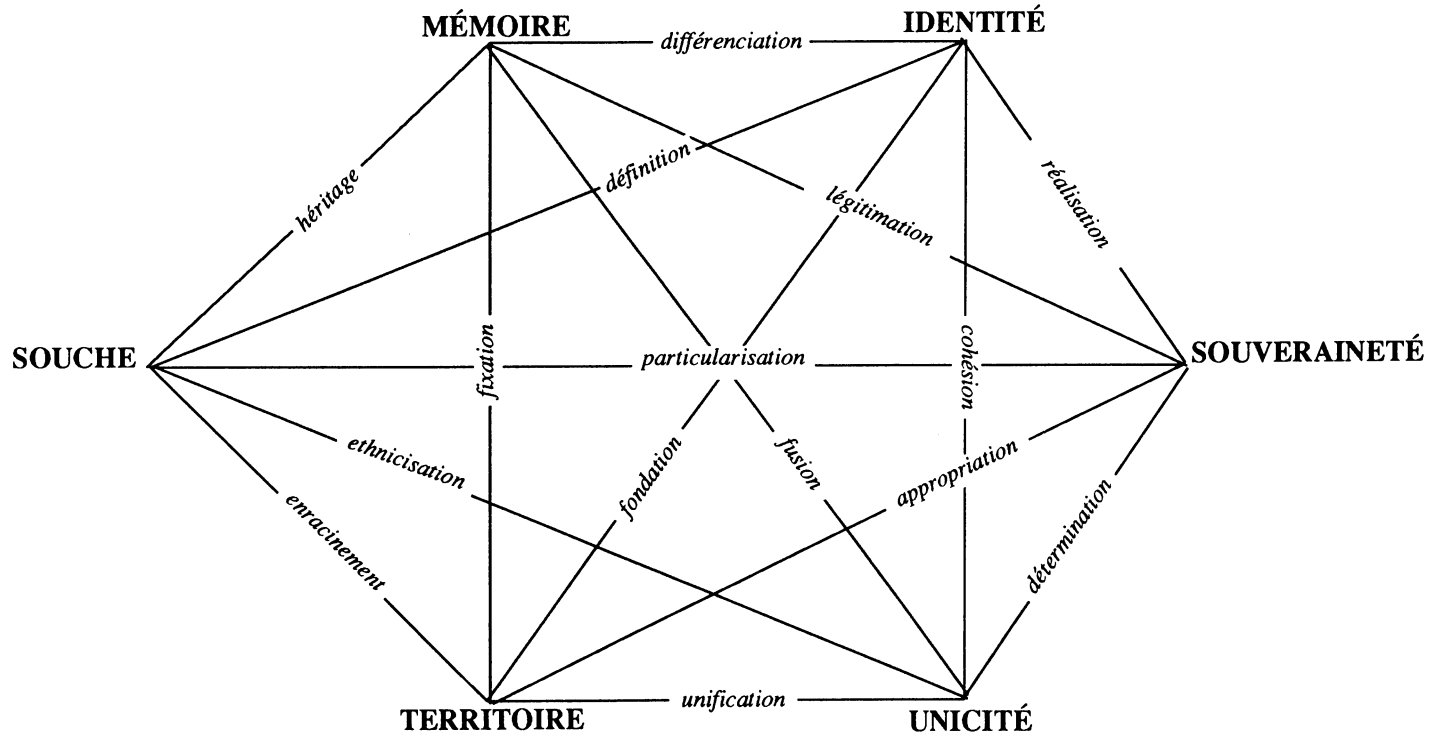
- Réalisation

- L'IDENTITÉ politique de la communauté permet la réalisation d'un projet dont l'obtention ou la sauvegarde de la SOUVERAINETÉ est l'enjeu majeur.

- Par l'exercice de sa SOUVERAINETÉ, la communauté réalise (rend effective) l'IDENTITÉ du groupe et l'intériorisation individuelle de cette identité collective grâce à la langue, au droit, à la monnaie, aux symboles, aux mythes ...

- Il est d'autant plus difficile de faire perdre son identité à un groupe que sa souveraineté s'est historiquement réalisée (Arméniens, Polonais, Grecs, Baltes ...).

Les relations privilégiées entre les attributs se réfèrent aux faits et aux processus historiques caractéristiques d'une nation. Ces relations rendent compte de la nécessité de recourir à plusieurs attributs pour interpréter un fait ou un processus historique. Elles se lisent aussi comme des relations réciproques.



TRAME CONCEPTUELLE DE NATION

Recomposition didactique

L'ensemble des notions figurant sur le schéma de la trame conceptuelle correspond au processus de construction d'une nation. Quand est engagé le phénomène qui isole une communauté d'une autre, s'opèrent simultanément ou successivement les opérations énoncées : unification de l'espace et de la communauté, enracinement territorial en référence à un groupe originel, fixation du contenu de la mémoire collective et des contours du territoire, etc. Toutes ces notions renvoient ainsi à des fonctions à l'œuvre pour constituer ou conforter une nation. Elles permettent de lire une situation historique particulière, en complément des composantes déjà évoquées au 1.4. Elles permettent aussi d'interpréter les discours, de quelque provenance qu'ils soient.

Les grilles conceptuelles

Nous présentons une forme plus développée de la trame conceptuelle ⁶² que nous avons désignée sous l'appellation de GRILLES CONCEPTUELLES, car elles sont au nombre de six, ce qui correspond à chacun des attributs retenus.

La forme que nous avons adoptée est celle d'énoncés formulés par des phrases entières. Chaque énoncé peut être lu de manière indépendante. Il ne s'agit pas d'énoncés déclaratifs à la manière d'un dictionnaire mais **d'énoncés opératoires** reliés à des questions du savoir savant, auxquelles ils apportent des réponses : par exemple "*unité et singularité s'appuient sur des mythes communs*" ⁶³. Pour une même notion, correspondant à une décomposition d'un attribut ou à une relation entre deux attributs, les énoncés peuvent être variés.

Cette trame a été pour nous un préalable nécessaire à l'enseignement puisqu'elle nous a permis de clarifier la matière à enseigner et de **faire apparaître la structure même du concept**. Elle correspond à la décomposition d'un concept synthétique et complexe des sciences sociales, pour en présenter le contenu le plus exhaustif possible, **non de manière linéaire mais plutôt de manière systémique**. Elle met en évidence la multiplicité des savoirs nécessaires pour cerner le concept et répond à un besoin de logique interne.

62 Ce paragraphe s'inspire d'un document de travail DODIDAC de ASTOLFI J.-P., 1990

63 Les italiques renvoient dans cette partie aux énoncés des grilles conceptuelles.

La trame, dont l'usage n'est pas destiné aux élèves, ne présente **aucune hiérarchie**, ne suppose **aucune progression pédagogique** : elle n'impose pas de commencer l'étude par l'un des attributs et de chercher des exercices suivant la succession des énoncés de chaque grille.

Chaque grille se présente comme un exemple d'énoncés regroupés autour de deux niveaux de formulation :

- les **énoncés intermédiaires** conservent une forme généralisante construite sur le même modèle : *“le concept de nation sous-entend”*. Nous indiquons ainsi les liens directs entre le concept et certaines notions en rendant explicite, pour chaque attribut ce qui ne serait que suggéré ou implicite. Exemple, l'unicité de la nation suppose à la fois le caractère unique et le caractère homogène que traduisent les formulations *“l'unité et la singularité d'une communauté”, “l'image d'une communauté unanime”, “une cohésion culturelle, économique, sociale, politique”*. Chacun de ces énoncés intermédiaires renvoie à l'analyse de l'attribut présentée en 1.4. ;

- les **énoncés élémentaires** apportent des précisions, évoquent des processus, établissent des liaisons entre attributs qui justifient et le nom de trame et la caractérisation d'un concept **relationnel**. Tout en conservant un caractère général, ces formulations détaillent certaines affirmations, par exemple : *“la communauté fonde sa singularité sur un territoire considéré comme providentiel”*. Dans cette phrase sont reliés les deux attributs UNICITÉ et TERRITOIRE, est prise en compte la dimension mythique de la “nation” et son caractère construit, et apparaît le besoin d'une justification. La relation affective de la communauté au territoire et la sacralité de celui-ci transparaissent en filigrane.

Cette trame qui formalise* le contenu des savoirs savants a cependant été construite dans une perspective didactique. Il ne s'agit pas de transformer les énoncés en modèle que les élèves doivent apprendre. Il n'est pas question d'institutionnaliser* leur contenu. Ces grilles permettent de repérer ce qui peut faire l'objet d'une recombinaison didactique : en sélectionnant un attribut, un ou des énoncés et en reformulant le contenu pour l'adapter au niveau des élèves. Les énoncés élémentaires peuvent être alors transposés en objectifs d'apprentissage. Des exemples de cette réinterprétation, désignée sous l'expression de “savoir scolaire”, seront présentés en 2.3.

UN ATTRIBUT DU CONCEPT DE NATION : UNICITÉ

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend l'unité et la singularité d'une communauté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unité et singularité s'appuient sur les mythes communs (mythe fondateur de la nation, mythe messianique, mythe de l'unité biologique). - La singularité se traduit par des archétypes (du groupe, de l'étranger). - L'unité suppose une langue commune. - Pour se dire une nation : <ul style="list-style-type: none"> . la communauté affirme et construit sa singularité par la langue, . la communauté fonde sa singularité sur un territoire considéré comme providentiel, . la communauté aspire à être gouvernée par l'un des siens, . la communauté refuse la dissolution de sa singularité et de sa souveraineté dans un ensemble plus vaste.
<p>Le concept de nation sous-entend l'image d'une communauté unanime.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette unanimité se fait sur des valeurs, des références culturelles, des représentations intériorisées. - Cette unanimité se traduit par le nom de la nation, évocateur d'un être collectif. - Cette image d'une communauté unanime : <ul style="list-style-type: none"> . s'appuie sur des modèles communs, . s'exprime à travers les symboles, les discours, les pratiques et par la valorisation du patrimoine, . est véhiculée par les institutions sociales (famille, école, Église, armée). - Cette unanimité peut résulter d'un encadrement de la société par l'État. - L'unanimité de la communauté <ul style="list-style-type: none"> . est construite par l'éducation, en particulier scolaire . se révèle sous l'effet d'une menace contre la nation.

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend une cohésion culturelle, économique, sociale, politique.</p>	<p>Le sentiment d'appartenance à une même nation donne une cohérence à la société, au-delà des antagonismes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cohésion : <ul style="list-style-type: none"> . sous-entend une communauté pensée sur le modèle familial, sur le modèle organique..., . suppose l'occultation, la condamnation ou la sublimation des conflits internes, . suppose une histoire (nationale unique pour toute la communauté, au détriment des histoires régionales), . implique la survalorisation de l'intérêt national, . suppose l'unification du territoire. - Pour s'affirmer comme nation, la communauté construit sa cohésion : <ul style="list-style-type: none"> . en assurant l'hégémonie d'une culture identitaire, . en assurant l'unité du droit, . en excluant les groupes étrangers ou en les assimilant, . en mettant en oeuvre une politique économique nationale, . en organisant un grand marché intérieur privilégié. - La cohésion politique de la nation est assurée par la continuité de l'appareil d'État. - Le modèle de référence dominant de cette cohésion, c'est l'État-nation.

UN ATTRIBUT DU CONCEPT DE NATION : IDENTITÉ

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend une identité culturelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les réalités culturelles sont signes d'identité nationale : <ul style="list-style-type: none"> . la langue, . la religion, . les "lieux de mémoire", . les traditions. - L'imaginaire national : <ul style="list-style-type: none"> . se nourrit d'histoire, des mythes, du patrimoine, . s'exprime à travers des représentations : symboles, héros, stéréotypes ... - Cette culture valorise des particularismes et donne à des faits de civilisation une coloration nationale. - Cette culture se construit en se différenciant d'autres cultures dominantes ou voisines. - Cette identité culturelle résulte d'une lente construction par l'État (langue officielle, scolarisation, politique culturelle, etc.). - Cette identité culturelle résulte de l'adoption par la majorité des modèles des élites.
<p>Le concept de nation sous-entend un sentiment d'appartenance, fondement de la nation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le sentiment d'appartenance à une nation se construit dans les relations avec les autres : partage, solidarité, opposition, revendication. - Le sentiment d'appartenance à la nation transcende les autres formes d'appartenance (famille, classe, région, religion ...). - L'intensité de l'expression collective du sentiment national varie selon les circonstances. - L'intensité du sentiment d'appartenance varie selon les satisfactions que procure la nation. Il peut différer selon les groupes sociaux.

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend une identité politique et juridique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette identité politique se construit sur des valeurs communes dont se réclament les projets politiques même concurrents. - Les idéologies en oeuvre dans la nation s'appuient sur cette identité. Cette identité infléchit les idéologies en oeuvre dans la nation. - Le pouvoir (dynastique, démocratique, charismatique) prétend incarner cette identité. - L'identité politique de la nation se réalise, ou prétend se réaliser, dans un cadre étatique. - L'État définit les critères de "l'identité nationale" (droit du sol, droit du sang ... naturalisation ...). - Cette identité ne se confond pas avec la citoyenneté.
<p>Le concept de nation sous-entend une personnalité collective.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . L'identité nationale s'affirme par le NOM de la nation, les toponymes, les patronymes. . L'identité nationale affirme l'existence de la nation comme être collectif passé, présent, à venir. . L'affirmation de l'identité nationale permet la construction de projets communs. . L'identité nationale imprègne l'organisation et le fonctionnement de la société. . L'identité nationale s'est exprimée historiquement dans l'organisation et le fonctionnement d'une économie nationale.

UN ATTRIBUT DU CONCEPT DE NATION : MÉMOIRE

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend une histoire-mémoire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La construction de la nation : <ul style="list-style-type: none"> . s'appuie sur l'élaboration d'une histoire qui la légitime et la valorise . fait du temps de la nation le temps de l'histoire. - La mémoire est un instrument de particularisation de l'identité. Cette particularisation s'affirme par la construction, la reconquête, la réappropriation de la mémoire nationale. - L'histoire nationale : <ul style="list-style-type: none"> . résulte d'une sélection, d'une recomposition, d'une interprétation du passé en fonction de l'identité nationale. . peut prêter à mythification. . se réfère à des lieux de mémoire. - L'histoire nationale investit tous les champs : politique, social, économique et culturel.
<p>Le concept de nation sous-entend un imaginaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cet imaginaire s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> . les mythes produits par la nation (mythes fondateurs, unitaires ...) . les héros, les légendes, les symboles. - Il sacralise les lieux de mémoire. - Il idéalise : <ul style="list-style-type: none"> . l'âge d'or compris comme passé mythique à ressusciter . la mort comprise comme sacrifice pour une cause nationale.

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend une cohésion nationale dont la mémoire est un des fondements.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La transmission et le partage de la mémoire sont nécessaires à la cohésion nationale. - La transmission s'opère par : <ul style="list-style-type: none"> . des institutions (famille, École, armée, Église ...), . des acteurs intellectuels et politiques. - Elle s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> . des discours, des écrits, des images, . des symboles. - La mémoire est un facteur de cohésion nationale : <ul style="list-style-type: none"> . en inscrivant la nation dans la continuité, . en donnant un sens au présent, à l'immédiat de la nation, . en construisant un inconscient national, . en véhiculant les valeurs nationales. - Les autres mémoires (familiale, sociale, religieuse, régionale ...) sont dominées, occultées et en même temps nourries par la mémoire nationale. - Lors des crises, la cohésion nationale s'affirme dans le recours à un passé exemplaire.

UN ATTRIBUT DU CONCEPT DE NATION : SOUVERAINETÉ

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept moderne de nation sous-entend l'affirmation par une communauté de sa souveraineté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La nation se proclame d'une souveraineté perpétuelle, indivisible, inaliénable, imprescriptible, absolue. - L'affirmation de la souveraineté suppose une unité nationale, une conscience nationale, des espérances, un projet, une mémoire. - La proclamation de la souveraineté se fait grâce à un événement fondateur (révolution, libération, sécession ...). - Pour être effective, la construction de la souveraineté suppose acteurs et civisme. - La communauté octroie à sa souveraineté un caractère sacré fondé sur la mémoire nationale. - L'affirmation de la souveraineté passe par une personnification de la nation et s'appuie sur des symboles.
<p>Le concept de nation sous-entend une légitimation du pouvoir par la souveraineté nationale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La légitimité de la souveraineté de la nation doit être reconnue par les nationaux. - La nation se proclame souveraine en affirmant son pouvoir constituant et en séparant le pouvoir de toute instance personnelle. - En se proclamant souveraine, la nation jette les bases d'un pouvoir démocratique mais elle peut le déléguer à un pouvoir dynastique, charismatique ... - Cette proclamation crée la citoyenneté et légitime le gouvernement de la nation par un des siens.

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend l'expression des droits politiques d'une communauté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La nation se constitue comme corps historique avec identité politique et droits collectifs. - L'exercice de la souveraineté renforce ou construit la particularisation du groupe. - Le droit national définit les nationaux et les citoyens. - Dans le concept de nation, il y a référence : <ul style="list-style-type: none"> . au droit des peuples à disposer d'eux-mêmes transformé en principe des nationalités, . au principe de non-ingérence dans les affaires intérieures. - La communauté nationale confie à l'État le soin de garantir sa souveraineté ; elle légitime certains contre-pouvoirs. - La nation délègue à ses représentants le droit d'exprimer la volonté générale et aux pouvoirs publics le devoir de la rendre exécutoire. - L'État ne peut se dessaisir de compétences qu'avec l'accord de la nation (conventions internationales, confédérations ...).
<p>Le concept de nation sous-entend un projet politique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se proclamer nation souveraine est un projet qui inscrit la nation dans une durée politique, historique, mythique. - Ce projet politique suppose que la nation définisse le champ de sa souveraineté. - La souveraineté de la nation se détermine par référence à un territoire, existant ou revendiqué qui représente des enjeux mythiques, historiques, politiques, juridiques ... - L'indépendance de ce territoire garantit la souveraineté de la nation. - Le droit constitutionnel privilégie les valeurs significatives de l'identité nationale. - Une nation souveraine revendique un avenir politique qui suppose sa reconnaissance par les autres. - Le projet politique suppose la construction d'une identité par référence à une histoire, à une culture, à un territoire ...

UN ATTRIBUT DU CONCEPT DE NATION : SOUCHE

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend une généalogie commune.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'affirmation d'une généalogie commune est nécessaire au processus d'ethnicisation de la nation. - Cette généalogie s'appuie sur des peuples ancestraux, des pères fondateurs, une terre-mère ... <p>Elle fournit au pouvoir un registre de légitimation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cette généalogie se justifie par un ensemble de traits hérités, distincts et reconnaissables : <ul style="list-style-type: none"> . des traits physiques communs ("race"), . un caractère, une manière d'être, de sentir, de penser, de croire ("âme"), . une culture, des traditions ("ethnie"). - Cette généalogie recourt à des stéréotypes, nécessaires à l'identification individuelle et collective. <p>Ces stéréotypes permettent de différencier et de valoriser la communauté.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ces stéréotypes relèvent de la mythologie de la nation.

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>le concept de nation sous-entend un héritage commun.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La nation se réclame et se nourrit d'un patrimoine commun : <ul style="list-style-type: none"> . un terroir ancestral, . des oeuvres classiques, . des arts populaires, . des lieux de mémoire. - La mythologie nationale fait du Paysan, incarnation du Peuple, le gardien de ce patrimoine. - La nation se réclame de valeurs censées prendre leur source dans le peuple et exprimer l'identité de tout le peuple. - L'élite nationale forge la culture nationale à partir de ce patrimoine commun. - Par ses fonctions véhiculaires et de prestige, la langue est le vecteur principal de cette culture nationale.
<p>Le concept de nation sous-entend l'inscription d'une communauté dans la longue durée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La cohésion de la nation est le résultat d'une lente élaboration de solidarités . - La nation prétend s'enraciner dans un passé, même très lointain : <ul style="list-style-type: none"> . en fixant une histoire orale ou écrite légitime, . en évoquant des héros nationaux, . en construisant des "ennemis idéaux", . en perpétuant des rites. - L'inscription dans la pérennité conduit la nation à élaborer des mythes collectifs fondateurs et à se projeter dans une mission ou un destin universel. - L'affirmation d'une singularité ancestrale justifie l'unité et l'indépendance de la nation. - Les aspirations à la stabilité et à la pérennité se manifestent différemment selon les conditions historiques.

UN ATTRIBUT DU CONCEPT DE NATION : TERRITOIRE

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Le concept de nation sous-entend l'appropriation d'un territoire par une communauté .</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le territoire est reconnu comme national et investi d'une charge affective ("patrie"). - Le territoire s'est construit au cours de l'histoire. - La nation légitime l'appropriation du territoire par des récits historico-mythiques. - Une nation peut revendiquer un territoire par référence à ses racines historiques ou à un projet politique. - Le même territoire peut être revendiqué par plusieurs nations. - Le territoire est le lieu privilégié de la mémoire nationale. - La nation s'approprie ce territoire en y exerçant sa souveraineté. - La nation met en valeur son territoire et en organise l'espace pour conforter ou construire l'unité nationale.
<p>Le concept de nation sous-entend un territoire qui garantit l'existence de la nation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le territoire national détermine l'existence et l'étendue de la souveraineté nationale. - Le territoire national coïncide ou non avec le territoire d'un État. - L'identité nationale s'affirme par référence à un territoire ancestral. - Le territoire correspond à un espace économique qui est la base du développement de l'économie nationale. - La défense et la revendication territoriales renforcent la cohésion et le sentiment d'appartenance nationale. - La représentation symbolique collective du territoire est une expression de l'identité nationale.

GRILLE CONCEPTUELLE DE LA NATION PAR L'ENTRÉE DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p style="text-align: center;">SOUVERAINETÉ</p> <p>Le concept de nation sous-entend une souveraineté économique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette souveraineté s'exprime par des instances de décisions économiques. - Cette souveraineté s'exerce en particulier dans les domaines monétaires et commerciaux. - L'État est le garant de la souveraineté nationale. - L'intégration des économies met en cause certains vecteurs de la souveraineté : <ul style="list-style-type: none"> • les décisions des instances économiques peuvent conduire à des abandons de souveraineté dans le cadre de négociations internationales ou de l'insertion dans un ensemble supranational ou de cessions de prérogatives à un échelon infranational ; • la souveraineté nationale peut être subordonnée à d'autres priorités économiques : réalisation d'une plus forte croissance par la pénétration étrangère, union face à une économie dominante.
<p style="text-align: center;">IDENTITÉ</p> <p>Le concept de nation sous-entend une identité dans le domaine économique et social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette identité se traduit par <ul style="list-style-type: none"> • des pratiques sociales nationales : <ul style="list-style-type: none"> - modes de régulation sociale, d'organisation du travail, - rapports à l'argent (comportements d'épargne, de crédit), - pratiques de consommation. • des pratiques économiques nationales : nationalisme économique, rôle de l'État ... ; • l'identité se constitue sous l'effet de contraintes spécifiques : savoirs-faire, dotation en facteurs, localisation géographique ... ; • l'économie est un des vecteurs de la mise en cause de l'identité nationale ; • le discours sur l'identité oscille entre la survalorisation de la nécessaire autonomie de l'économie nationale et sa véritable intégration dans des espaces plus vastes ; • il existe un lien entre la force du sentiment d'appartenance nationale et l'expression d'un nationalisme économique.

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p style="text-align: center;">UNICITÉ</p> <p>Le concept de nation sous-entend une cohésion culturelle, économique, sociale, politique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La cohésion économique suppose un consensus idéologique sur les finalités et les modes de développement. - Elle implique : <ul style="list-style-type: none"> • la mise en œuvre d'une politique économique nationale ; • l'organisation d'un grand marché intérieur privilégié ; • le refus d'une dissolution de la souveraineté économique ; • la défense prioritaire de l'intérêt national. - La cohésion sociale s'exprime par le degré d'adhésion à un ensemble de valeurs qui inspirent un mode de relations sociales et de régulation sociale.
<p>Le concept de nation sous-entend l'unité et la singularité d'une communauté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'unité et la singularité s'appuient sur des mythes communs : <ul style="list-style-type: none"> • "la monnaie et les réserves monétaires sont révélatrices de la puissance nationale" ; • "la bourse est le baromètre de l'économie nationale" ; • "des dons nationaux pour certaines activités sont la base de la réussite économique". - L'unité et la singularité s'appuient sur une politique de défense de la monnaie, de protection des activités nationales, de valorisation du patrimoine économique. - La cohésion sociale peut être mise en cause par des conflits qui divisent le corps social. - L'État peut être perçu comme étant au service d'une classe ou de groupes de pression et non pas le garant de l'intérêt national. - L'économie nationale et les pratiques sociales peuvent se transformer sous l'effet de l'évolution du rapport des forces sociales.

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p style="text-align: center;">MÉMOIRE</p> <p>Le concept de nation sous-entend un imaginaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mémoire nationale a une dimension économique qui passe par : <ul style="list-style-type: none"> • l'existence d'une mythologie économique, • l'existence de symboles. - Les mouvements d'uniformisation des pratiques économiques et sociales contribuent à diluer la mémoire nationale.
<p style="text-align: center;">TERRITOIRE</p> <p>Le concept de nation sous-entend l'existence d'un territoire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le territoire correspond à un espace économique qui est la base du développement de l'économie nationale : <ul style="list-style-type: none"> • la production est essentiellement réalisée à partir de facteurs de production nationaux, • les revenus de l'activité sont surtout perçus par des nationaux , • la production est surtout destinée au marché intérieur. - Le territoire national est la référence de la comptabilité nationale. - L'activité économique se déterritorialise en raison de l'internationalisation des activités et de l'intégration des économies dans des cadres supra-nationaux.

Des schémas concernant le temps de la nation

Les scientifiques s'accordent à dire que les nations ont été des constructions historiques contingentes et qu'il est possible de distinguer un âge des nations et même des vagues historiques de formation de nations. L'importance du temps historique n'échappe à personne quand on étudie des situations historiques centrées sur la nation. **Le temps n'est cependant pas un attribut du concept. S'il est présent dans tous les cas, il ne peut être discriminant** car il concerne n'importe quel objet historique.

Pour "nation" le temps est une COMPOSANTE à plusieurs titres :

- **en mêlant diverses temporalités** : la longue durée des groupes et des solidarités, jouant surtout sur le sentiment d'appartenance ; la moyenne durée des conditions historiques (celle des Temps Modernes en ce qui concerne l'Europe occidentale) ; la courte durée, où l'événement cristallise toutes ces latences ;

- **en mêlant histoire, mémoire et mythes temporels**. Le temps est recomposé, voire déformé, en vue de fins idéologiques.

De cette liaison entre le temps et la nation nous proposons **trois présentations** (voir pages suivantes) :

- **un tableau** dont la forme rappelle les grilles conceptuelles mais qui est bâti sur une composante.

- **une ligne du temps** qui formalise l'un des processus les plus fréquents de la constitution d'une nation et dont la composition s'inspire surtout des exemples européens. Elle relie temps historique et temps mythique à travers le discours national(iste). Elle ne présente qu'une virtualité de la formation d'une nation, ce processus n'aboutissant pas nécessairement ;

- **un cône**, inspiré de celui de l'espace-temps, qui permet de visualiser les registres du temps manipulés par le discours que des acteurs peuvent porter sur la nation. Ce discours puise largement dans le mythe, ce va-et-vient entre présent et passé, destiné à construire un avenir à la nation.

Cette réflexion sur le temps était impérative pour éclairer l'attribut mémoire du concept, pour insérer l'objet nation dans une durée historique, pour élucider certains aspects des dimensions affective et mythique de nation : évocation de génération, de temps vécu, besoins de repères temporels, d'inscription dans l'éternité. A propos de la nation, Edgar Morin

évoque le rattachement de l'individu au temps cosmique ce qui lui permet d'être à la fois historique et immortel. ⁶⁴

Cette réflexion permet une analyse fine des situations historiques dont la construction de la nation est l'objet principal. Elle démonte le discours nationaliste dont une des constantes est de proclamer que la nation existe depuis la nuit des temps et qu'elle est immortelle. Elle facilite l'analyse du discours historique qui fonctionne sur la rétrodiction⁶⁵ ou la téléologie ⁶⁶.

64 MORIN E. in *Communication* n° 45, Seuil 1987, pp. 223-229.

65 Récit des choses passées écrit avec la connaissances de la fin (VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1971)

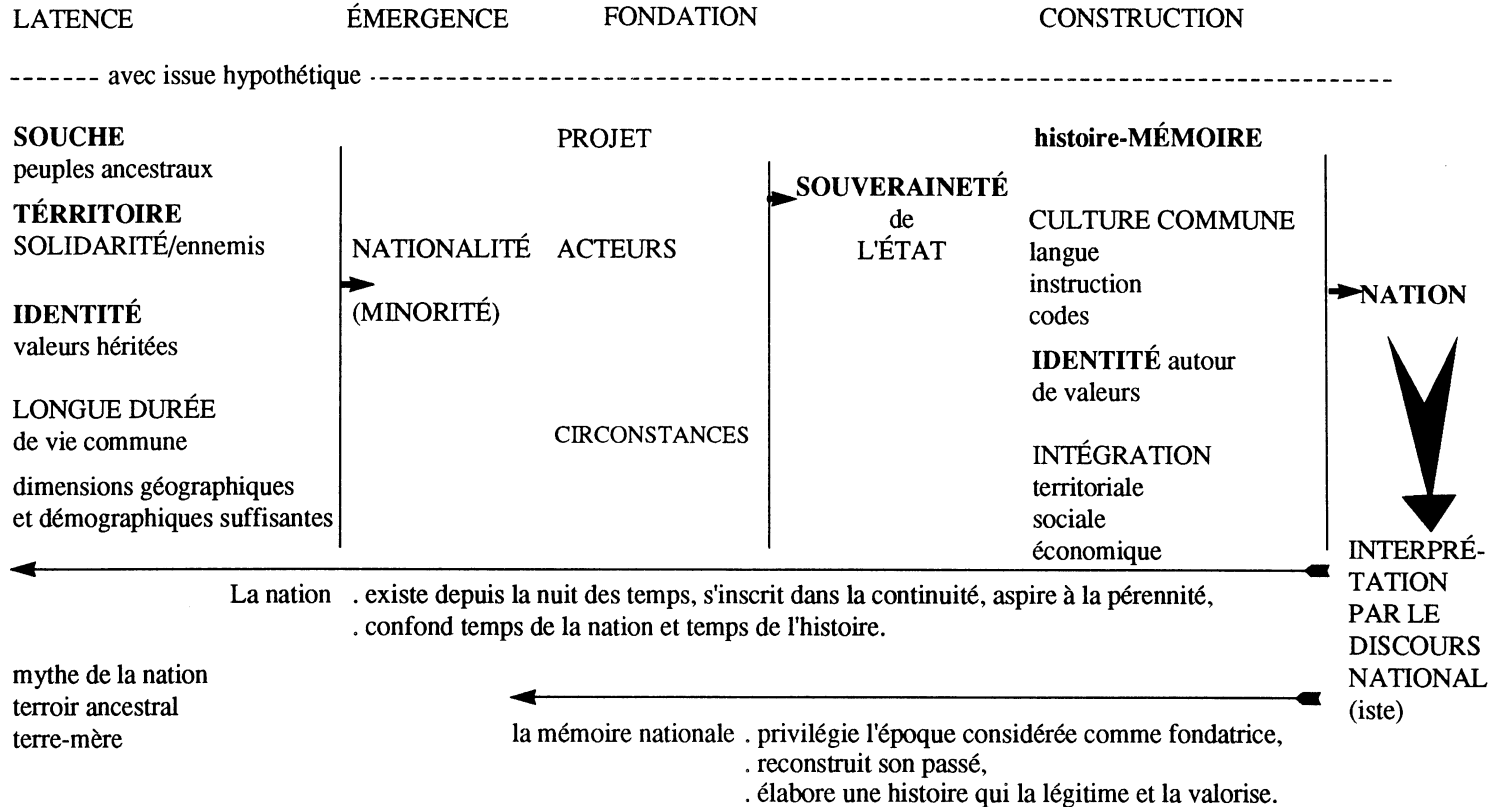
66 Organisation d'une continuité selon le modèle linéaire du temps qui inscrit les événements dans une finalité. D'après RUBY C. *Qu'est-ce que l'histoire ?* Paris, La Découverte, 1990

UNE COMPOSANTE DE LA NATION, OBJET HISTORIQUE : LE TEMPS

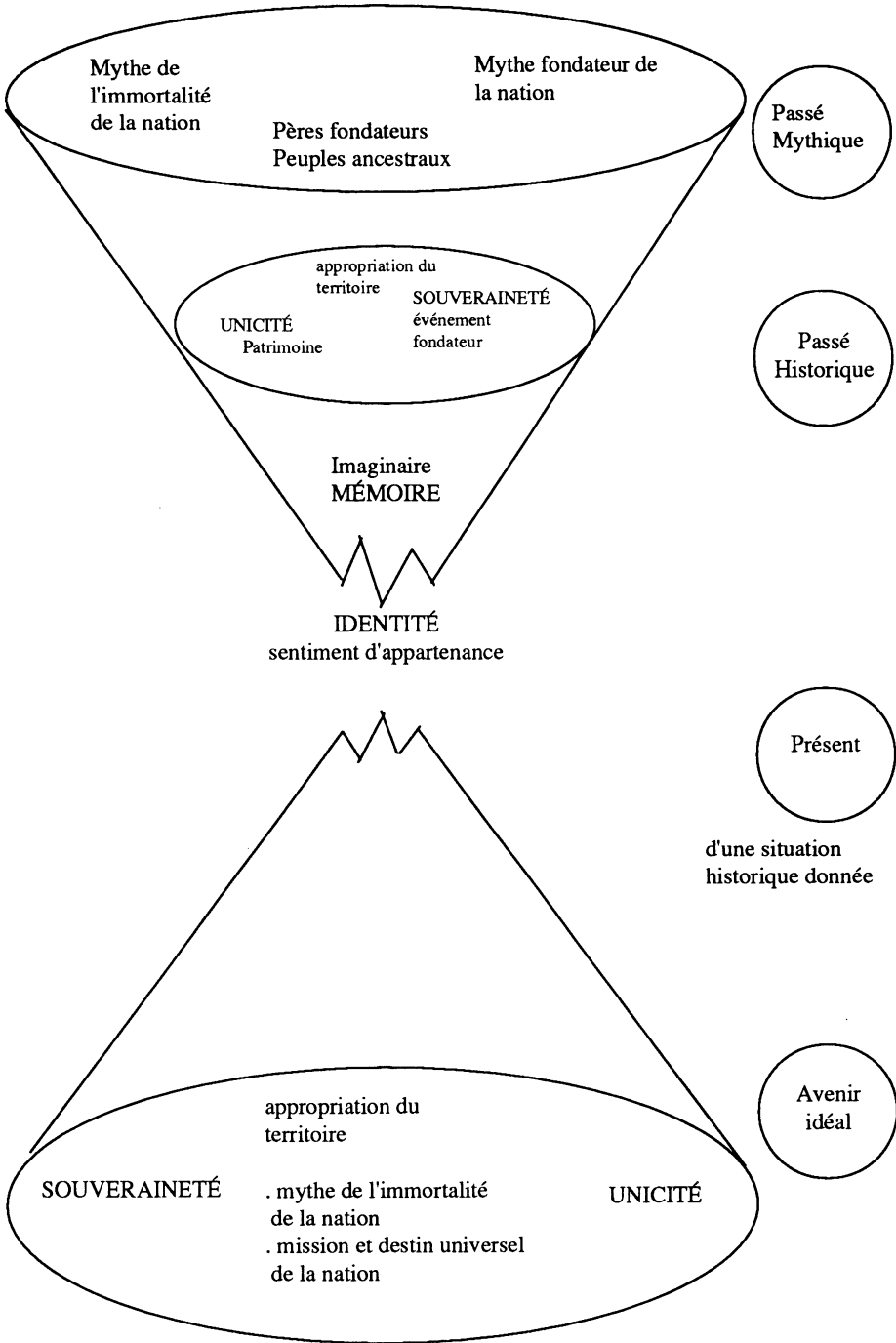
Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Pour penser la NATION, il faut penser un processus inscrit dans la longue durée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour se construire, le sentiment d'appartenance à la communauté nationale a besoin de temps. Il se construit dans les relations avec les autres, dans le partage de valeurs et de projets communs. - Une nation construit sa cohésion par la lente élaboration de solidarités. Elle peut intégrer des groupes qui lui étaient étrangers. - Une longue durée de vie commune sur une même territoire fait de ce territoire le foyer historique. - Les nations sont contingentes : tout processus de construction d'une nation ne s'engage pas forcément, il est susceptible d'être interrompu et peut être réversible. - Le processus peut se décomposer en plusieurs phases : latence, émergence, construction.
<p>Pour penser la NATION, il faut penser des moments-clés et des acteurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour son émergence une nation requiert des conditions historiques favorables (événement, phase économique, groupe social dynamique porteur de l'idée nationale ..., une béance dans les identifications possibles). - Un groupe social peut être à un moment donné porteur de l'identité nationale. D'autres groupes peuvent le relayer. - La construction d'un État correspond à une des étapes les plus fréquentes de la construction nationale. - La nation affirme son existence dans un événement fondateur (révolution, libération, sécession ...) qui l'inscrit dans une durée politique, historique, mythique. - Certains moments-clés favorisent la cristallisation du sentiment national.

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Pour penser la NATION, il faut penser à une aspiration à l'éternité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps de la nation est recomposé : <ul style="list-style-type: none"> • pour effacer les ruptures ; • pour transformer les contingences en nécessité ; • pour justifier l'existence de la nation ; • pour inscrire le présent de la nation dans la continuité ; • pour donner un temps historique et civique qui donne cohésion à l'ensemble du groupe. - Les membres d'une nation tendent à la considérer comme éternelle : <ul style="list-style-type: none"> • en se référant à une origine mythique ; • en sous-entendant un long passé commun ; • en utilisant l'anachronisme et l'imaginaire collectif ; • en sollicitant dans cette entreprise de mystification, les arts, les sciences humaines, la littérature ...

SCHEMA THÉORIQUE DE LA FORMATION NATIONALE. LES ÉTAPES LES PLUS FRÉQUENTES DU PROCESSUS.



**LES REGISTRES DE TEMPORALITÉS MANIPULÉS
PAR LE DISCOURS NATIONAL**



2.2. LE SAVOIR À ENSEIGNER

Notre recherche a été guidée par la préoccupation constante de rendre le concept de “nation” enseignable. Cela supposait d’une part lui conserver sa validité scientifique et sa valeur heuristique, d’autre part répondre aux exigences institutionnelles des enseignements disciplinaires et aux capacités des élèves. Nous voulions prendre en compte l’ensemble des éléments de la relation didactique (savoir savant - savoir à enseigner - savoir enseigné - savoir acquis), avec comme difficulté supplémentaire de devoir enseigner un concept, démarche rarement formalisée en sciences sociales. Entre des scientifiques, qui ne donnent pas au concept le même contenu ou se dérober, et une pratique pédagogique souvent limitée à l’emploi du mot accompagné ou non d’une définition à caractère fermé, notre réflexion didactique trouvait un domaine d’exploration.

Le savoir à enseigner en histoire-géographie

Les finalités générales et leur tension interne

Enseigner le concept de “nation” s’inscrit dans des cadres disciplinaires, dont celui de l’histoire-géographie et de l’éducation civique. Plusieurs types de finalité inhérentes au système éducatif justifient l’existence de ces disciplines scolaires ⁶⁷.

- **Des finalités scientifiques.** Au-delà de l’apprentissage des résultats de la recherche, il s’agit d’initier les élèves à la démarche des historiens et des géographes : comprendre leurs problématiques, leurs méthodes, leurs modèles explicatifs. Tout ceci implique que les élèves aient à connaître les conditions de production et les critères de validité des savoirs, à apprécier ce qu’est une posture intellectuelle scientifique ... En fait, l’enseignant devrait permettre à l’élève de réfléchir sur le fait que tout savoir est élaboré à partir d’un point de vue et par conséquent que, comme tout discours, le discours scientifique doit être soumis à l’esprit critique. Ce discours ne devrait pas non plus se confondre avec la réalité dont il parle, même s’il produit un effet de réel. Ces finalités supposent distanciation et autonomie de jugement. A l’école élémentaire histoire, géographie, éducation civique *“initient, les élèves à un mode particulier de rigueur et d’explication de la réalité ; elles*

⁶⁷ Cette partie s’inspire des travaux de AUDIGIER F. “Savoirs scolaires - savoirs de référence” in *Bulletin de l’AECSE*, juin-juillet 1992, 10 pages

leur apprennent des méthodes spécifiques d'organisation, d'interprétation et de comparaison des connaissances".⁶⁸

Construire un concept participe de ces préoccupations : les élèves par une démarche critique sur leur propre discours doivent forger leurs propres outils de pensée pour lire des situations historiques. Cet apprentissage démarre tôt dans la scolarité et ne peut ignorer "Nation", un des concepts indispensables à l'intelligibilité de la période contemporaine, a fortiori du temps présent.

De plus, les connaissances positives et légitimes qui lui servent de références renvoient à un grand nombre de disciplines, scolaires ou non, (droit, économie, sociologie, philosophie, ethnologie ...) dont l'histoire-géographie doit rendre compte.

- **Des finalités culturelles.** Les savoirs scolaires servent aussi à transmettre une mémoire, des repères collectifs, un patrimoine commun, afin de permettre la communication et la vie sociale dans le cadre national. Cet ensemble de connaissances, de valeurs, d'images, de mythes, l'élève doit le faire sien. Il doit adhérer à une certaine façon de penser les relations entre les hommes, de regarder le passé, de concevoir le fonctionnement social. L'introduction générale de l'histoire-géographie dans les systèmes éducatifs est contemporaine de l'affirmation des États-nations et de la volonté des autorités politiques d'"instituer" la nation. *"La connaissance de notre héritage historique, l'assimilation du patrimoine politique et culturel de la France, la découverte des richesses de notre peuple et de notre pays sont indispensables à la formation du citoyen français. L'histoire et la géographie participent à l'apparition chez l'élève de la conscience nationale ..."* disent les instructions de 1985 pour l'école élémentaire ⁶⁹. Le partage de la culture nationale à travers les programmes d'histoire-géographie doit contribuer à intégrer les élèves dans la communauté nationale, à les socialiser et à les naturaliser, c'est-à-dire les conduire à intérioriser les normes de la nation, à les faire leurs. Ces finalités culturelles participent plus de l'esprit civique que de l'esprit critique, de l'adhésion que de la contestation, de la normalisation que de l'autonomie.

Quelle est alors la place du concept de nation ? Si le concept relève de la finalité scientifique, le mot n'en a pas moins un contenu affectif, il renvoie à des valeurs, qui contribuent à structurer la personnalité et permettent l'insertion dans une communauté. Faut-il au nom de la raison déconstruire et reconstruire le sens commun de "nation" pour lui donner une

68 *École élémentaire, programmes et instructions*, BOEN, CNDP, 1985, p. 58

69 *ib.*, pp. 57-58

légitimité autre que celle de l'affectivité et de l'usage ? Est-ce souhaitable ? nécessaire ? opportun ? Quelles peuvent être les relations entre le sens commun partagé et le concept à construire ?

- **Des finalités sociales ou pratiques.** Les savoirs scolaires en histoire-géographie permettent certains usages de la vie quotidienne (connaître le fonctionnement de la vie politique, de certaines institutions, comprendre les médias, se repérer dans l'espace, lire une carte ...) et fournissent aussi des compétences nécessaires au niveau scolaire : passer dans la classe supérieure, réussir l'examen. Comment intégrer l'apprentissage d'un concept dans ce type de préoccupations ?

L'ensemble de ces finalités pèse sur la conception de l'acte pédagogique et sur son contenu. Cette tension inhérente au système éducatif socialisé est présente chez les élèves tout comme chez les enseignants. Des concepts comme celui de "nation" renvoient au registre de la culture partagée, et donc au sens commun, et au registre scientifique, sous les deux facettes d'objet d'étude et de concept. Les relations entre le sens commun partagé et le concept à construire paraissent antagonistes : à l'adhésion identitaire répond la distance critique, à l'affectif, le rationnel, à une légitimité sociale, une légitimité scientifique. Valeurs, affects, réflexion se mêlent à l'évocation du mot. "Nation" est aussi traversé par des enjeux. Cause à défendre pour les acteurs politiques et intellectuels, la nation donne lieu à des affrontements idéologiques et à des attitudes partisans. "Nation", tout comme de nombreux concepts en sciences sociales, se situe donc au contact de la sphère privée et de la sphère publique, participe de cette tension entre le particulier et l'universel, entre le rationnel et l'irrationnel, entre la pensée et le comportement, entre l'idée et la valeur.

Nous avons fait l'hypothèse que l'apprentissage d'un savoir conceptuel précis et valide permettrait de dépasser les tensions entre les exigences d'intelligibilité du social et les exigences de sensibilité partagée.

Programmes et instructions d'histoire-géographie, enseigner des concepts à travers des objets historiques

Si les finalités générales du système éducatif sont sans cesse rappelées dans les présentations de programme, les objets à étudier sont soumis aux pressions du moment, tout comme les indications sur la manière de les traiter. Ainsi en est-il de "nation" au travers des programmes du second cycle depuis le début du vingtième siècle.

En voici quelques exemples :

- en 1902, c'est au cours de morale et de philosophie que les élèves devaient étudier "la nation et les relations des nations entre elles" ;
- en 1929, le programme de philosophie comprend l'étude de "la nation et la loi" sous la rubrique "morale civique et politique". Ce qui prépare après 1945 son intégration au programme d'instruction civique ;
- parfois, c'est en géographie que la nation doit être abordée, sous l'angle de la formation de la nation française, souvent en liaison explicite avec les problèmes démographiques (en Première en 1902, en Quatrième en 1925, en Troisième en 1945, en Première en 1955) ;
- en histoire, le terme n'est, avant 1986, employé que sous la forme de l'adjectif : "les mouvements nationaux", après 1945, "les résistances nationales" ou alors sous l'intitulé de "le réveil des nationalités".

L'enseignement de "nation" est lié à l'idée tantôt de patrie, tantôt d'humanité, à la population française, à l'État, au territoire, à la République. "Nation" apparaît donc à la fois dans le registre politique, celui des rapports de force, et dans le registre de la morale, celui des droits et devoirs des citoyens. L'objectif n'est pas alors d'acquérir un concept mais de comprendre un phénomène historique ou d'éveiller les vertus civiques.

La période récente accentue encore le lien des programmes avec les évolutions idéologiques générales et avec l'historiographie. Après 1962 où son effacement marque une rupture nette, que ce soit pour ce qui concerne la France ou pour le phénomène en général, la place de "nation" reste modeste jusqu'aux nouveaux programmes de 1985 pour les écoles et collèges, et en 1986, 87, 88 pour les lycées d'enseignement général :

- éducation civique du cours élémentaire : "*la patrie : unité et identité nationales*" ;
- éducation civique du cours moyen : "*la nation et l'humanité*" ;
- éducation civique de la classe de troisième : "*la Nation, l'État, la République*" ;
- histoire, classe de seconde, troisième partie intitulée : "*Économies, sociétés et nations en Europe*" qui doit traiter des mouvements nationaux et des idéologies modernes dont le nationalisme ;
- géographie de Première A, B, S : "*De la préhistoire à l'émergence d'un État français et d'une nation, la formation d'un espace national, un carrefour de peuples et d'influences*" ;
- histoire en Terminale A, B, C, D : "*nationalismes et indépendances en Asie et en Afrique*" ; "*la France : identité nationale*" ; "*Diversité du monde : identités nationales, le problème de la cohésion nationale*".

Aux préoccupations de la société répondent des lectures idéologiques différentes de l'histoire et du temps présent. Les liens entre les libellés de programme et les interrogations de la société civile écartelée entre la dimension régionale et la construction de la Communauté Économique Européenne, confrontée à la présence d'immigrés sur le territoire, sont formulés clairement dans la présentation du programme de géographie de Première : *“L'étude de la France d'aujourd'hui reflète nécessairement... les préoccupations des Français, la manière dont ils vivent leur appartenance à la communauté nationale.”* Il n'est pas étonnant donc que soit privilégié l'angle de l'identité pour approcher la “nation” et que, en Terminale, la décolonisation soit transcrite sous la rubrique de “nationalisme”. Il n'est pas étonnant non plus que les allègements de programme pour le baccalauréat portent sur ces chapitres-là tant ils apparaissent difficiles à traiter en dehors de toute vision partisane.

D'autres transformations se sont également fait jour dans la présentation des programmes. Dès 1981, l'accent est porté sur la nécessité de mettre en place ou d'approfondir des concepts ; celui qui est au coeur du programme, c'est celui de “civilisation”. En 1987, dans les compléments de Seconde, en histoire, à propos des mouvements nationaux au XIXe siècle, il est précisé : *“L'évolution progressive du concept de nation tel qu'il a été hérité de la Révolution à celui de nationalisme qui triomphe à la fin du siècle.”* Ceci vient en accompagnement du commentaire du début de programme : *“s'édifie un État qui en France, ... est inséparable de la nation”*. Une autre innovation des libellés fait intervenir l'ethnie dans les classifications officielles des programmes : *“On mettra l'accent sur la diversité ethnique de l'Empire austro-hongrois”* (histoire, Première, 1987).

Il est à noter cependant que s'il s'agit bien de mettre en place le concept de nation, nommément désigné et un des rares à l'être, il n'est aucun chapitre qui s'intitule : “le concept de nation”. C'est donc bien à travers les tranches d'histoire ou les sujets de géographie, donc à travers des situations précises et des objets bien déterminés que s'amorce l'étude. Comment passer du cas particulier au concept, ni les instructions ni les compléments ne le disent, si ce n'est par l'invitation à la pratique de l'induction. Est-ce par manque de réflexion théorique sur le concept ? Est-ce pour ne pas heurter la pratique enseignante ?

Ainsi, les programmes entretiennent-ils et la coexistence des finalités civiques et scientifiques et la confusion entre un objet historique ou géographique et le concept qui n'est qu'un outil pour l'interpréter mais qui relève d'une toute autre démarche.

Le savoir à enseigner en sciences économiques et sociales (SES)

Les différentes finalités précédemment évoquées se retrouvent aussi dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. Les finalités sociales, civiques, culturelles semblent même avoir dans la présentation des programmes une place plus importante. Dès la Seconde, qui est en SES une classe d'initiation, "*la formation sociale du citoyen, nécessaire au fonctionnement de la démocratie*"⁷⁰, est présentée comme une finalité importante. Pour les deux années suivantes, parmi les principales finalités, figure l'accès à "*une meilleure compréhension de la société dans laquelle vivent les élèves*", la capacité à "*mieux tirer parti des moyens d'information ou de communications actuels*", la formation à un "*comportement d'adultes plus lucides, plus libres, plus conscients de leur responsabilité.*" Du côté des finalités scientifiques, la prise en considération de la diversité des paradigmes idéologiques, sans mettre en cause la rigueur de la pensée, ne peut conduire à un enseignement dogmatique, tout au moins en Première et en Terminale.

Les finalités annoncées et les particularités de la démarche en SES semblent constituer des facteurs propices à l'apprentissage conceptuel. En fait, si cela reste à vérifier pour d'autres concepts, ce n'est guère le cas pour "nation". La raison fondamentale en est que la nation n'est pas une catégorie centrale dans le champ de l'économie et de la sociologie. Les situations d'apprentissage s'inscrivent rarement dans des problématiques en termes de nation.

En Seconde et en Première, la référence à la société française contemporaine comme base d'étude est explicite. Le terme "société" semble avoir été choisi à la fois comme le plus englobant et comme accentuant la dimension sociologique dans la discipline scolaire.

Cependant, dans le programme de Première, centré sur la France, l'intitulé "*culture et société*" est accompagné d'un commentaire dans lequel sont évoqués "*l'unité et la diversité culturelles de la nation*". Nous sommes là simultanément sur le registre de la société et sur celui de la nation : le manque de rigueur de cette présentation ne peut que peser sur la validité des concepts enseignés. Ce n'est pas non plus la rigueur qui semble présider à l'approche du système politique français : le commentaire est centré sur l'État ("*étude ... du cadre institutionnel ... et celle des forces qui agissent sur ce cadre*") alors que le libellé commence par "*la nation et l'État*". Inciter à

70 BOEN N°22, 9 juin 1988, p.154 ; les citations qui suivent ont la même origine.

une réflexion sur la mise en regard de ces deux concepts aurait évité que l'introduction de "nation" ne semble artificielle.

Une partie importante du programme est consacrée à "*l'économie nationale*" : a priori, la nation semble un cadre pertinent d'étude des faits économiques. En fait l'usage de l'adjectif national réfère au territoire, comme pour la comptabilité "nationale" qui est en fait "territoriale" : nous nous situons donc au niveau de l'État, garant de la souveraineté nationale et porteur de l'intérêt national.

En outre, dans le libellé de ce programme, le concept n'apparaît qu'à travers trois attributs, eux-mêmes isolés : l'IDENTITÉ à travers "l'unité et la diversité culturelles de la nation", la SOUVERAINETÉ à travers le "cadre institutionnel", le TERRITOIRE à travers "l'économie nationale".

Le programme de la classe de Terminale est présenté comme un "*élargissement de celui de Première à l'étude d'ensemble du développement économique et social dans le monde d'aujourd'hui*". En fait, depuis les programmes de 1980-81, il s'agit plutôt d'un changement de registre. En 1969-70, lors de la création de la discipline, le programme était plutôt bâti sur la comparaison d'économies nationales. Actuellement, le caractère systémique de l'analyse et la place des paradigmes idéologiques l'emporte. Les référents nationaux sont utilisés pour la contextualisation et l'exemplarisation, puisqu'à travers la trame thématique du programme c'est l'internationalisation des économies qui est mise en évidence.

Se succèdent donc deux priorités : l'une incite à l'adhésion aux valeurs civiques de la nation-France, l'autre à une distanciation imposée par l'approche mondialiste.

La place ambiguë de ce concept dans les savoirs scolaires en sciences économiques et sociales, sa marginalité par rapport aux clés de lecture des situations socio-économiques, expliquent la relativement faible part de cette discipline dans cette recherche.

La démarche de recomposition didactique

La démarche de l'enseignant, si elle est contrainte par les finalités et les programmes dont nous avons relevé les contradictions internes, est aussi tributaire des savoirs savants dont elle prétend assurer la transmission en conservant le mieux possible la validité et en cherchant à leur donner une cohérence.

Une recombposition didactique : pourquoi ?

Le savoir scolaire présente des caractères fort différents du savoir savant du fait de son objet, de ses finalités, des attentes scolaires. Ethnologie, sociologie, droit ... se trouvent portés par l'histoire-géographie et pour certaines sections par les sciences économiques et sociales. En l'occurrence ces disciplines sont chargées de fournir aux élèves le discours des sciences sociales sur le concept de nation.

Or, le savoir de référence concernant "nation", éclaté, multiple, agité de débats parfois polémiques, reflète une connaissance en cours d'élaboration. Les différentes problématiques ne se complètent pas en une approche exhaustive, au contraire leur diversité actuelle, au lieu d'élucider le contenu du concept, l'opacifie. En effet, les scientifiques entretiennent souvent la confusion entre concept et objet historique ou même entre "nation" et les concepts proches. Parfois ils ne l'abordent qu'à travers les idéologies, par l'entrée du nationalisme. Hors de leur domaine de compétence, les scientifiques se trouvent en situation d'utilisateurs des résultats de leurs confrères, sans qu'il leur soit possible d'en vérifier systématiquement la validité par le retour personnel aux sources. Rien d'étonnant, malgré les dénégations de certains chercheurs, à voir se reproduire des interprétations largement schématisées. C'est notamment le cas de la pensée de Fichte dont la tradition universitaire a fait le prototype de la conception allemande de la nation, encore dite pensée romantique, alors que ses propos apparaissent bien plus nuancés.

Si ce danger guette les scientifiques, il piège massivement les enseignants contraints dans les divers programmes de traiter tant de sujets. Comment préserver la scientificité des propos ? Comment éviter le recours général au sens commun ? Impossible de parcourir soi-même l'itinéraire des scientifiques. Impossible de le faire partager aux élèves. Force est donc de se limiter aux résultats. Mais lesquels ? ils sont si nombreux !

Or, qu'attendent les élèves dans le cadre scolaire, sinon un discours générique qui fait autorité, un savoir estampillé ? Toute incertitude sur les contenus nuit à leur transformation en savoir. Aux yeux des élèves, le savoir doit être cohérent, consensuel, rassurant, intangible ; facile à mémoriser parce que formulé dans une perspective positive et donc facile à reproduire ; aseptisé, neutre, "*objectif*". Toute la tradition scolaire, les modalités générales d'évaluation, la prédominance du factuel, confortent cette attitude. L'enseignement d'un concept s'inscrit dès lors dans une double rupture. Il rompt avec les énoncés positifs des programmes et il introduit une part

d'autonomie dans le savoir. Il impose de concevoir des outils nouveaux.

Rendre le concept enseignable supposerait que :

- soient définis les contenus à enseigner (contenu du concept et objets appropriés figurant dans les programmes),
- soient conçus des exercices spécifiques à destination des élèves dont un objectif au moins vise un des énoncés de la trame conceptuelle,
- soient envisagés des critères d'évaluation afin de contrôler si l'élève a produit un sens pertinent à propos de la situation historique, géographique ou socio-économique qui lui a été soumise.

Telle n'a pas été notre démarche, parce que nous visions moins à "enseigner" le concept qu'à observer les processus par lesquels l'élève se l'appropriait.

Pour choisir les opportunités les plus favorables à cet apprentissage, et pour en analyser le fonctionnement, il nous a été nécessaire d'établir la différence entre objet (historique, géographique, socio-économique) et concept (acte de la pensée qui permet une lecture du social). Nous avons dû définir les attributs du concept, tisser les multiples relations qui s'établissent entre les attributs et qui composent la trame conceptuelle, démarquer le concept de nation des concepts proches qui en constituent le réseau conceptuel. Bref, nous avons élaboré un type de savoir qui est loin du sens commun, qui ne ressemble pas non plus aux savoirs savants auxquels il se réfère (voir la partie 1.3). Il n'en est ni le décalque, ni la réduction, ni même la synthèse. Notre démarche est une véritable recomposition, une création didactique.

Une recomposition didactique : faut-il institutionnaliser un savoir conceptuel ?

Un savoir à enseigner est un savoir institutionnalisé* 71. Mais comment institutionnaliser un savoir conceptuel ? En général, l'institutionnalisation se fait par l'intermédiaire d'une définition. Or, un concept relationnel du type de celui de nation, même encadré par ses attributs, ne peut se métamorphoser en concept catégoriel, fermé, normatif. Il ne peut s'énoncer sous la forme d'un inventaire, accompagné éventuellement d'exemples-types, sans perdre sa fonction instrumentale privilégiée qui est de permettre la lecture de situations particulières. Réduit à

71 en témoignent toutes les observations menées dans le cadre de l'INRP, en particulier dans la recherche descriptive de l'articulation Troisième-Secondaire in *Les enseignements en Troisième et Seconde: ruptures et continuités*. Paris, INRP, 1993.

une définition, ne risque-t-on pas de voir le mot osciller entre objet spécifique (délimité par ses composantes) et concept ? Quelle interminable liste conserverait l'exhaustivité de la définition d'un tel concept ? Comment proposer un ordre des attributs, composantes, interrelations qui ne préjuge pas d'un parti pris ? Comment privilégier certains critères sans courir le risque de réduire la compréhension ? Se pose donc le problème du recours à une définition normative. Peut-on cependant se passer du recours à une définition ? N'est-ce pas une étape indispensable dans la construction du savoir ?

A regarder les définitions fournies par quelques manuels, on s'aperçoit qu'elles n'échappent pas à l'air du temps et que leur diversité, au gré des cursus, des exemples étudiés ou des enseignants, altère leur pertinence. A l'élève par intuition (?), par induction (?), d'y trouver une cohérence.

Voici quelques exemples pris dans des manuels de Quatrième :

- Hatier (1979) : une idée nouvelle, une communauté, une réunion d'hommes ayant la volonté de vivre ensemble, ayant la même langue, les mêmes traditions ;

- Belin (1979) : ensemble des habitants d'un pays lorsqu'ils ont conscience d'intérêts communs ;

- Bordas (1979) : grande communauté humaine installée en général sur un même territoire, unie par la langue, des traditions historiques et culturelles communes, des intérêts convergents et la volonté de vivre ensemble. La nation se distingue de l'État (forme d'organisation politique) et du peuple (ensemble des individus appartenant à une même communauté) ;

- Istra (1979) : deux définitions possibles au XIX^e siècle :

• ensemble des êtres humains vivant sur un territoire et ayant une communauté d'origine, d'histoire et souvent de langue,

• ensemble des être humains qui veulent vivre dans un même État. L'État national existe quand une nation est regroupée sous l'autorité d'un même gouvernement central ;

- Hachette, Nathan, Magnard (1979) : rien. ;

- Belin (1985) : ensemble de citoyens organisés qui dans un pays ont conscience d'appartenir à une même communauté, soit par suite de leurs traditions propres : langues communes, héritage historique tel que coutumes, folklore, soit par suite d'une volonté commune de vivre ensemble et de défendre des intérêts communs ;

- Bordas (1985) : groupe humain qui se reconnaît une unité culturelle et veut affirmer son autonomie ;

Tous les manuels ⁷² donnent en 1985 une définition, marquée de manière nette par la composante politique qui n'était pas mentionnée antérieurement et par l'émergence d'une notation relevant de l'identité ; par contre, le poids de la langue s'est affaibli, ainsi que celui du territoire.

Ce souci de la définition, même imparfaite, relève du besoin chez les enseignants ou chez les auteurs de manuels de réduire la distance culturelle avec les élèves en s'assurant qu'au moins une partie du sens des mots utilisés a une signification. Préoccupation qui effleure rarement le scientifique qui présume une telle connivence culturelle avec ses lecteurs qu'il ne se sent pas obligé de définir les termes qu'il emploie. Donner une définition, c'est aussi valider le savoir sur le mot dans le cadre de l'institution scolaire - et pouvoir l'évaluer selon les modalités habituelles.

Le mot joue effectivement un rôle très important dans la construction du savoir puisque la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale. Il remplit un rôle instrumental. Il permet des utilisations sociales et scolaires selon le contexte, et doit avoir une résonance. Cependant, mémoriser une définition n'est pas conceptualiser. **Transformer un concept en savoir canonique* à restituer, c'est le vider de sa fonction-clé, celle qui permet d'interpréter le réel.** Les grilles d'énoncés de la trame conceptuelle, bien qu'ayant cette fonction de lecture du réel, ne doivent pas non plus être muées en savoir à apprendre : leur longueur en est heureusement dissuasive.

Comme on connaît peu de manière d'institutionnaliser* le savoir sur un mot sans passer par une définition, nous avons choisi de **ne pas institutionnaliser le savoir conceptuel** mais seulement le savoir factuel.

2.3. LES GRILLES DE SAVOIR SCOLAIRE

Dans la poursuite de notre démarche qui, partant des savoirs savants et des savoirs à enseigner définis par l'institution, nous conduit aux savoirs enseignés avec l'objectif de savoirs acquis par les élèves, nous proposons des exemples des contenus de savoir scolaire concernant "nation". Nous ne prétendons à aucune exhaustivité : chacun peut, en fonction de ses élèves, des programmes et de ses propres finalités s'en inspirer et les compléter.

Comme nous avons écarté toute définition, nous avons retenu une forme équivalente à celle de la trame conceptuelle*. Les énoncés se

72 Sauf le manuel Nathan qui n'en propose aucune.

présentent comme des phrases entières correspondant à des objectifs de savoir susceptibles d'être atteints par des élèves, au terme d'une année scolaire (exemple de la classe de quatrième) ou au terme de la scolarité (exemples des attributs territoire et identité).

Certaines formulations reprennent intégralement celles des grilles conceptuelles mais la plupart ont été recomposées. Elles ont été adaptées à la compétence des élèves et pourraient être formulées par eux-mêmes au cours d'une séquence d'apprentissage. Les énoncés révèlent la relative autonomie des disciplines scolaires par rapport aux savoirs de référence, ne serait-ce que par leur forme déclarative : les assertions ne s'inscrivent plus dans des problématiques et des préoccupations savantes. Elles illustrent la lecture d'un objet d'enseignement à l'aide d'une trame conceptuelle.

Des exemples de grilles de savoir scolaire en Quatrième

A travers le programme de Quatrième quels objectifs peut-on raisonnablement se fixer dans la perspective de l'apprentissage du concept de nation ?

Dès la classe de Cinquième, les élèves ont pu être familiarisés avec des mythes ou des héros (Jeanne d'Arc, Henri IV). La guerre de Cent ans a pu être l'occasion d'introduire le sentiment national. La coïncidence progressive du domaine royal et du royaume de France, la disparition des apanages ont permis d'évoquer la construction du territoire national.

Trois attributs semblent accessibles à des élèves de Quatrième et indispensables pour aborder le programme de Troisième : TERRITOIRE, SOUVERAINETÉ, MÉMOIRE. L'attribut UNICITÉ peut être abordé par le biais de la solidarité qui est étudiée en Éducation civique (immigration, chômage). SOUCHE et IDENTITÉ semblent moins pertinents au regard des Instructions officielles du 14 novembre 1985 ("Reconnaissance de l'universel au sein des différentes cultures") et des programmes.

En classe de Quatrième, trois sujets d'étude se prêtent particulièrement à l'apprentissage du concept de nation :

- l'indépendance des États-Unis,
- la Révolution française de 1789,
- les révolutions de 1848 en Europe.

Tous les énoncés élémentaires sont considérés comme des objectifs cognitifs et notionnels de fin de quatrième. Ils renvoient tous à des objets historiques précis en vue d'une généralisation.

Le savoir scolaire en Quatrième : l'indépendance américaine

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Une nation se construit par la revendication de la SOUVERAINETÉ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La souveraineté s'affirme par opposition aux puissances colonisatrices (déclaration d'Indépendance). - Elle a d'autant plus de chance d'être obtenue que l'éloignement géographique atténue la domination de la métropole. - Elle a d'autant plus de chance d'être obtenue que le projet politique est partagé par le plus grand nombre et que la lutte armée détermine et soude les partisans. - La proclamation de la souveraineté s'accompagne d'un projet de système politique propre : une république, une constitution, des libertés, une démocratie pour ceux qui sont reconnus citoyens. - La souveraineté se construit aussi par la négociation du nom de l'État et de la forme d'association (une fédération d'États). - La nation souveraine se cimente par la langue écrite officielle, la définition de ceux qui peuvent être citoyens et de ceux qui sont exclus.
<p>Cette souveraineté s'exerce sur un TERRITOIRE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La reconnaissance internationale permet à la nation américaine d'exercer sa souveraineté sur le territoire qu'elle occupait (traité de Versailles, 1783). - Ce territoire n'est pas considéré comme définitif, la "frontière" se déplace au rythme de la conquête de l'Ouest, des achats (Louisiane, Alaska), des conquêtes militaires (Rio Grande). - Ce territoire est organisé selon une constitution reconnue par tous (60 000 habitants pour enregistrer la formation d'un État). - Ce territoire est défendu par une armée nationale (la milice créée en 1775 devient armée américaine en 1783).

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Une nation se construit en élaborant une MÉMOIRE nationale collective.</p>	<p>La mémoire nationale sélectionne dans le passé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisir de commencer l'histoire américaine en 1776, c'est évacuer les Indiens de l'histoire politique ; - la plupart des grandes figures nationales de l'histoire américaine datent de cette époque (Washington, Jefferson, Franklin ...). <p>La mémoire développe les valeurs nationales visant à dépasser les différences culturelles, religieuses, sociales, en s'appuyant sur</p> <ul style="list-style-type: none"> - des textes : la Déclaration d'Indépendance, la Constitution, - des images : le drapeau, symbole de la construction de la nation, - des fêtes : la fête nationale commémorant le 4 juillet 1776.

Le savoir scolaire de Quatrième : la Révolution française de 1789

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Une nation construit sa SOUVERAINETÉ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La souveraineté naît sous l'impulsion des représentants de la nation (juin 1789). - Sa proclamation est associée à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et à l'affirmation du partage des pouvoirs (Constitution de 1791). - Elle s'exerce par la participation collective (suffrage censitaire, suffrage universel, droits et devoirs du citoyen). - Elle s'élabore autour d'un projet collectif : construire et cimenter une nation unie (abolition des privilèges des ordres et des provinces, unification des poids et mesures, projet d'unification de la langue, égalité civile accordée aux non-catholiques).
<p>Une nation exerce sa souveraineté sur un TERRITOIRE national.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le territoire concerné est celui dont les représentants des habitants ont accepté les principes de 1789 (fête de la Fédération, référendum). - Le territoire revendiqué s'étend jusqu'à des frontières prétendument naturelles (guerres de conquête). - Le territoire est défendu face aux attaques extérieures et intérieures (guerres étrangères, Vendée, soulèvements fédéralistes). - Le territoire est protégé par une armée de citoyens (garde nationale, conscription, levée en masse). - Le territoire est unifié et organisé (départements).
<p>Une nation élabore une histoire nationale pour forger une MÉMOIRE commune.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette histoire glorifie de nouveaux héros : les patriotes (les sans-culottes, les soldats de l'An II, les grandes figures de la Révolution). - La mémoire s'ancre sur des symboles nationaux (serment du Jeu de Paume, 14 juillet, nuit du 4 août, le bleu-blanc-rouge, la devise : liberté, égalité, la Marseillaise ...). - Cette histoire met l'accent sur des valeurs dont se réclame encore la France du XXe siècle (liberté, Droits de l'homme, mission universelle).

**Attention : la lecture de la Révolution française que nous présentons ici n'est volontairement pas faite à l'aide du concept de Révolution.*

Le savoir scolaire de Quatrième : les révolutions de 1848 en Europe

Énoncés intermédiaires	Énoncés élémentaires
<p>Une nation se construit par la revendication de la SOUVERAINETÉ.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Cette revendication prend un contenu différent selon les situations historiques (en 1848 elle prend la forme de mouvements nationaux et libéraux).- La souveraineté est associée à la revendication d'un système politique opposé à celui des princes (république, constitution, parlement, suffrage universel ...).- La souveraineté se construit autour d'un projet politique commun de rassemblement (unité italienne, unité allemande).- Cette revendication peut être un facteur de désagrégation des États (les Hongrois en Autriche).- Elle se justifie par une indépendance déjà exercée (Pologne, Bohème) ou par une langue reconnue comme officielle (hongrois).- Elle se justifie soit par le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes (France) soit par le principe des nationalités (Tchèques).- Cette revendication de souveraineté nationale passe souvent par la violence (journées révolutionnaires, guerre civile, intervention étrangère ...).
<p>Une nation réclame l'exercice de sa souveraineté sur un TERRITOIRE.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Ce territoire est défini soit par l'histoire (Pologne) soit par la langue (empire allemand).- Ce territoire doit être limité par des frontières reconnues tant à l'intérieur par tous les habitants qu'à l'extérieur par un traité (à l'exemple de la Grèce ou de la Belgique en 1832 et 1831).- Ce territoire est élargi aux limites du projet politique (grande ou petite Allemagne ?).- Ce territoire doit être libre de toute ingérence étrangère et défendu par une armée nationale.

Des exemples de grilles de savoirs scolaires dont l'entrée est un attribut

Comme tous les savoirs scolaires proposés ici, ces grilles permettent de lire une situation donnée à la lumière du concept.

Nous présentons, cependant, deux façons différentes de les utiliser, l'une à travers l'exemple de l'entrée TERRITOIRE, l'autre à travers celui de l'attribut IDENTITÉ.

L'entrée par l'attribut TERRITOIRE met en regard savoir savant et savoir scolaire. Certaines formulations sont identiques, d'autres recomposées. Elles sont toutes analysées en termes de composantes et d'attributs (sans répéter bien évidemment "composante spatiale" et "territoire"). On peut alors, en comparant ces énoncés et des textes, ou d'autres supports, choisir les documents où les élèves pourront identifier composantes et attributs dans leurs relations avec l'attribut territoire.

L'entrée par l'attribut IDENTITÉ est construite en fonction des capacités attendues de l'élève (première colonne) pour lesquelles il est proposé dans la deuxième colonne des pistes d'étude, sans pour autant suggérer un sujet précis (ex : les commémorations). Là encore le contenu a été élaboré à partir de la grille de savoir savant en pratiquant une sélection et une reformulation.

Ces deux exemples sont des invitations à bâtir des grilles complémentaires pour s'approprier le contenu des grilles conceptuelles et mieux construire des séquences d'apprentissage.

La grille des énoncés de savoir scolaire de l'attribut "territoire"

Savoir savant	Savoir scolaire
<p>Le concept de nation sous-entend l'appropriation d'un territoire par une communauté.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le territoire est reconnu comme national et investi d'une charge affective. - Le territoire s'est construit au cours de l'histoire. - La nation légitime l'appropriation du territoire par des récits historico-mystiques. - Une nation peut revendiquer un territoire par référence à ses racines historiques ou à un projet politique. - Le même territoire peut être revendiqué par plusieurs nations. - Le territoire est le lieu privilégié de la mémoire nationale. - La nation s'approprie ce territoire en y exerçant sa souveraineté. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le territoire est considéré comme le berceau de la nation, son foyer historique (<i>composante idéologique, temporelle, attribut SOUCHE</i>). - L'attachement à la patrie est une forme d'expression de la conscience nationale (<i>composante idéologique, attribut IDENTITÉ</i>). - Le territoire s'est construit au cours de l'histoire (<i>composante temporelle</i>). - Certains lieux sont le support de mythes nationaux (<i>composante symbolique, attribut MÉMOIRE</i>). - Le territoire sert de base à la nation-État, de support aux projets politiques de la nation (<i>composantes politique, juridique, attribut SOUVERAINETÉ</i>). - Le même territoire peut être revendiqué par plusieurs nations (<i>composantes politique, juridique, attribut SOUVERAINETÉ</i>). - C'est sur ce territoire que la nation concentre la plupart des souvenirs partagés par le groupe (<i>composantes temporelle, humaine, idéologique, culturelle, attribut MÉMOIRE</i>). - La proclamation de la souveraineté territoriale cherche à faire reconnaître les droits de la communauté à s'approprier, mettre en valeur, aménager, unifier le territoire (<i>composantes économique, politique, juridique, attributs SOUVERAINETÉ, UNICITÉ</i>).

Savoir savant	Savoir scolaire
<p>- La nation met en valeur son territoire et en organise l'espace pour conforter ou construire l'unité nationale.</p>	<p>- L'unité nationale passe par la construction d'un espace économique cohérent (<i>composante économique, attribut UNICITÉ</i>).</p>
<p>Le concept de nation sous-entend un territoire qui garantit l'existence de la nation.</p> <p>- Le territoire national détermine l'existence et l'étendue de la souveraineté nationale.</p> <p>- Le territoire national coïncide ou non avec le territoire d'un État.</p> <p>- L'identité nationale s'affirme par référence à un territoire ancestral.</p> <p>- Le territoire correspond à un espace économique qui est à la base du développement de l'économie nationale.</p> <p>- La défense et la revendication territoriales renforcent la cohésion et le sentiment d'appartenance nationale.</p> <p>- La représentation symbolique collective du territoire est une expression de l'identité nationale.</p>	<p>- Si une communauté ayant des pratiques culturelles homogènes, est majoritaire sur un territoire, elle peut exiger l'exercice de sa souveraineté sur ce territoire (<i>composantes humaine, culturelle, politique, juridique, attributs SOUVERAINETÉ, UNICITÉ</i>).</p> <p>- Le territoire national coïncide ou non avec le territoire d'un État (<i>composantes juridique, politique</i>).</p> <p>- Les membres de la nation sont supposés issus des ancêtres ayant vécu sur ce territoire (<i>composante humaine, attribut SOUCHE</i>).</p> <p>- Le territoire est le lieu privilégié des relations d'interdépendance économiques et sociales, (<i>composantes économique, sociale, attribut UNICITÉ</i>).</p> <p>- La défense et la revendication territoriales permettent de souder ou de ressouder la nation (<i>composantes politique, juridique, idéologique, attributs UNICITÉ, IDENTITÉ, SOUVERAINETÉ</i>).</p> <p>- La représentation cartographique du territoire est symbolique : elle conforte la conscience nationale (<i>composantes symbolique, idéologique, attribut IDENTITÉ</i>).</p> <p>- Pour exister une nation a besoin de se référer à un territoire.</p> <p>- Quand coïncident sur un même territoire l'unité culturelle et l'organisation politique, on est en présence d'un État-nation (<i>composantes humaine, politique, culturelle, attributs UNICITÉ, SOUVERAINETÉ</i>).</p>

La grille des énoncés de savoir scolaire de l'attribut "identité"

<p>1 - L'élève devra reconnaître et analyser diverses manifestations d'une identité nationale à un moment donné.</p>	<p>11 - les signes qui apparaissent communs aux membres d'une nation et les différencient des autres (signes politiques, juridiques, culturels ...).</p> <p>12 - les représentations par lesquelles s'exprime cette identité nationale : commémorations, symboles, idéaux, stéréotypes, le nom ...</p> <p>13 - le degré de cohésion sociale.</p>
<p>2 - L'élève devra reconnaître et analyser un processus d'identification nationale sur une longue durée.</p>	<p>21 - les acteurs et leurs rôles (individus, classes sociales, institutions, État ...), leurs projets et leurs moyens.</p> <p>22 - les étapes et les rythmes : genèse, crises, réactivation.</p> <p>23 - les autres formes d'appartenance, les particularismes, les apports extérieurs et les formes d'intégration et la redéfinition de l'identité nationale qu'ils entraînent.</p>
<p>3 - L'élève devra reconnaître et analyser les effets contradictoires que peut produire l'adhésion à une identité nationale.</p>	<p>31 - des formes d'aliénation :</p> <ul style="list-style-type: none">• négation de l'individu et/ou des minorités,• exacerbation de l'identité nationale,• discrimination, hiérarchisation, exclusion. <p>32 - des formes d'enrichissement et d'épanouissement de l'identité nationale :</p> <ul style="list-style-type: none">• citoyenneté,• droits des minorités,• structuration de l'individu,• relativisation de l'identité nationale.

LES CHOIX DIDACTIQUES

3.1. UNE RECHERCHE TRANSVERSALE

Des raisons d'ordre institutionnel, d'autres résultant des apports de la psychologie cognitive et des théories de la conceptualisation nous ont conduits à mener une recherche transversale.

Le choix des niveaux

Comprendre la construction d'un concept dans sa genèse, ses paliers éventuels, ses crises, ses moments forts, ses conditions de maturation ... aurait impliqué une étude longitudinale, menée auprès d'un même groupe d'élèves, de l'élémentaire à la terminale. Mais, faute d'avoir pu mener cette étude complète (exigence méthodologique incompatible avec une durée de recherche limitée à trois ans, souci de ne pas trop intervenir dans les classes

à examen), nous avons choisi de privilégier certains niveaux scolaires et certaines classes d'âge.

Trois niveaux ont été retenus : le **CM2**, pour des raisons relatives au développement psychologique ; la **4ème**, la **1ère** et moins fréquemment la 3ème et la 2ème, en raison non seulement des opportunités dans les programmes, mais aussi de la place croissante des concepts dans les apprentissages.

En effet, la conceptualisation est un processus qui s'effectue par étapes successives, s'échelonnant tout au long de la scolarité. La réalisation des objectifs de l'enseignement des sciences sociales dans le second cycle des lycées nécessite d'accorder une place croissante à la conceptualisation et donc de multiplier les situations exigeant des élèves une progression dans le cadre d'opérations intellectuelles de plus en plus complexes. Car, même si l'enfant est doté déjà de toutes les formes d'activités intellectuelles de l'adulte et si le développement des processus qui conduisent à la formation des concepts a des racines profondes dans l'enfance, c'est à l'adolescence que mûrissent les fonctions intellectuelles qui constituent la base psychique du processus de formation des concepts.

Par ailleurs, les programmes des classes choisies offrent de nombreux exemples de constructions nationales propices à l'enrichissement et au réinvestissement du concept.

La nation française est aussi une référence sensible dès l'école élémentaire. Répondant à l'émotion suscitée dans l'opinion, et dans certaines fractions de la communauté scientifique, par le recul de l'histoire nationale, durant les années 70, les Instructions Officielles (juin 1984 pour les Écoles, novembre 1985 pour les Collèges, 1986-88 pour les Lycées) ont opéré un recentrage sur les évolutions nationales : l'histoire française a été rétablie à l'école élémentaire, ainsi que l'étude de l'identité nationale au collège comme au lycée.

La prise en charge de l'école élémentaire nous a cependant posé problème. Le dispositif de recherche, qui faisait des professeurs chargés de la formation des enseignants d'école nos seuls interlocuteurs, a limité nos possibilités de travail. D'une part, la recherche a coïncidé avec la mise en place des IUFM et les modifications institutionnelles qui y ont été liées. D'autre part, des distorsions se sont fréquemment produites entre les situations d'enseignement-apprentissage élaborées par les chercheurs et celles expérimentées réellement dans les classes, en particulier quant aux sollicitations et interventions de l'enseignant dans le travail des élèves. De ce fait nous ne pouvons guère prendre appui sur les observations réalisées à l'élémentaire. Ajoutons que les professeurs d'école normale devenus maîtres formateurs en IUFM n'étaient que deux ...

Les apports de la psychologie cognitive

Les hypothèses issues des travaux de Piaget et Munoz ⁷³ sur la détermination d'âges successifs dans la construction de la personnalité et du sentiment national ainsi que, plus largement, dans l'apprentissage de l'abstraction nous ont orienté vers le choix du CM2. Leurs travaux mettent en évidence que ce n'est qu'à partir de ce niveau que les élèves commencent à maîtriser vocabulaire et opérations logiques (inclusion et réciprocité) et peuvent entreprendre un apprentissage conceptuel. Situer correctement les unes par rapport aux autres les catégories spatiales (village, ville, région, pays, monde) et concevoir le caractère relatif de certaines notions se rapportant au statut des personnes (être membre d'une communauté nationale et étranger dans une autre communauté) en sont des exemples. L'acquisition des notions de pays et d'étranger, l'élaboration de l'image du groupe national et des autres groupes sont la résultante de la maturation affective qui se réalise par le "*passage de l'égoïsme à la réciprocité, du syncrétisme à la réversibilité, de l'hétéronomie à l'autonomie*" ⁷⁴. Les signes de la pensée stéréotypée (indifférenciation, fixité, non objectivité) disparaissent à mesure que les enfants grandissent. Vers dix-treize ans, l'enfant accède aux idéaux et aux valeurs abstraites du groupe national. Par contre, la capacité de s'identifier et d'identifier en termes de "race" et de "nationalité" se développe très tôt, bien avant que l'enfant soit en possession des catégories abstraites appropriées.

La rareté des études concernant les adolescents ne nous permettait pas de nous appuyer au collège et au lycée sur de telles analyses. Nous avons plutôt cherché à voir dans quelles mesures les représentations sociales* des adolescents correspondaient ou non aux stéréotypes repérés à l'école élémentaire.

73 PIAGET, J. et WEIL, A ., "Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et de relations avec l'étranger", in *Bulletin international des Sciences sociales*, Paris, UNESCO, 1951.

MUNOZ, M. C. , "De l'égoïsme à l'ethnocentrisme, enfance et stéréotypes ethniques", in *Recherche, pédagogie et culture*, n° 63, avril 1973.

74 Cf. MUNOZ, op.cit.

3.2. UNE OPTIQUE CONSTRUCTIVISTE

Nous avons opté, dans cette recherche, pour le paradigme (modèle d'approche) constructiviste. Sur le plan didactique, une seule formule suffirait à définir le constructivisme : l'élève s'approprie le savoir par une construction individualisée, il en est le centre organisateur essentiel. Il en découle qu'une situation d'apprentissage est d'autant plus fructueuse que le sujet est actif. Notre choix s'est porté sur cette théorie de l'apprentissage essentiellement pour deux raisons :

- la première se rattache à l'idée-force selon laquelle le savoir ne se transmet pas à proprement parler, a fortiori, comme c'est le cas dans cette recherche, s'il s'agit d'un savoir conceptuel et non pas factuel ;
- la deuxième raison tient au fait qu'au point de vue didactique ⁷⁵, le constructivisme pose le **caractère social de la connaissance** ; il fait appel au contexte de l'environnement social, des représentations du sujet, au conflit susceptible de faire avancer la construction.

Le constructivisme s'oppose donc à la fois au *behaviorisme** pour lequel l'intelligence résulte uniquement de l'expérience, à l'*innéisme** pour lequel il s'agit d'une structure mentale préétablie, et à l'*empirisme** qui stipule que la connaissance vient exclusivement du monde extérieur. Il fait référence à un **apprentissage progressif, par ancrage dans le réseau de notions et d'expériences élaborées** par l'élève, par une complexification croissante, par ruptures : la construction n'est pas caractérisée par un progrès continu mais par une succession de rectifications d'idées.

Le constructivisme concerne non seulement la psychologie, la didactique, mais aussi l'épistémologie dans la mesure où il insiste sur le caractère construit de l'objet d'une science.

Un savoir conceptuel et non factuel

“Nation”, comme la plupart des concepts en sciences sociales, est un concept mouvant, multiforme, aux contours mal définis, traversé de controverses, d'enjeux à la fois scientifiques, sociaux, politiques. Il n'y a pas un savoir savant homogène, mais un savoir éclaté. De même que nous avons

⁷⁵ Les conceptions constructivistes tirent leur origine de l'œuvre de Jean Piaget (1896-1980).

Cette insistance sur le rôle de l'action se manifeste notamment dans des formulations ou des titres célèbres : *L'intelligence procède de l'action* de Piaget ; *De l'acte de la pensée* de Wallon.

renoncé, dans ce cas précis, à un enseignement centré sur le factuel, de même nous avons renoncé à une pédagogie de type transmission-réception ⁷⁶. Ce que nous visons, ce n'est pas de transmettre un savoir apprêté, voire une définition quand bien même elle existerait, mais de mettre l'élève en situation de s'emparer des éléments susceptibles de le rendre capable de comprendre les situations historiques et d'interpréter les situations sociales.

Pour qu'un concept soit approprié, il faut qu'il devienne opératoire, qu'il ait une valeur explicative, qu'il puisse fonctionner dans des situations nouvelles, qu'il soit lié à la décontextualisation de l'exemple. L'apprentissage ne peut donc se réduire à un énoncé d'attributs, si liés soient-ils. Au sens propre du terme, un concept fonctionne toujours en relation avec d'autres ; c'est un nœud dans un réseau cohérent et organisé et non un élément disposé à côté d'autres par simple juxtaposition ; il ne trouve sa signification que par comparaison avec d'autres concepts.

La construction d'un concept ne se constitue pas par la réunion d'éléments abstraits d'une situation concrète (Vygotski), elle résulte de réajustements successifs, d'une mise à distance, d'une médiation. **Son appropriation relève d'une manipulation sans cesse remise en question.** Le concept se forme par une reprise et reformulation nouvelle des connaissances parcellaires antérieures de chaque individu, selon les situations où il peut être investi. Est-il besoin d'insister davantage sur le fait qu'on ne peut l'enseigner tel que ? Il faut ainsi recourir à des situations d'enseignement-apprentissage spécifiques.

Rôle déterminant joué par l'interaction entre pairs

Le constructivisme tient compte également des conditions d'interaction sociale dans lesquelles se fait le travail intellectuel et notamment du conflit avec l'autre. Le processus de construction et d'appropriation est profondément social. Différents auteurs soutiennent en effet, à la suite de Vygotski, qu'il est contre nature de décrire le développement par les seuls facteurs internes, dans la mesure où il s'inscrit dans un milieu historiquement et culturellement marqué. Cette idée de la genèse sociale de la pensée, héritée à la fois de Spinoza et du marxisme, est sans doute l'élément nodal de la pensée de Vygotski ... Il affirme, dès 1933 ⁷⁷, qu'au lieu de se développer selon les principes biologiques

⁷⁶ C'est-à-dire d'une pédagogie dans laquelle le savoir énoncé se retrouverait identique chez l'élève comme s'il passait par l'intermédiaire d'un canal.

⁷⁷ *Vygotski aujourd'hui*. Textes de base en psychologie, s.d. SCHEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985

généraux, le “*fonctionnement mental supérieur de l’individu prend ses racines dans les processus sociaux ... Toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées ... Leur organisation, leur structure génétique et leurs moyens d’action - en un mot, leur nature entière - est sociale ...*”. La pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec les congénères dans un environnement social déterminé. **L’individu, même s’il élabore seul son savoir, reste tributaire de son insertion sociale.** Les situations scolaires que nous avons conçues reposent sur ces hypothèses.

Chez Piaget, le conflit cognitif s’insère dans la théorie de l’équilibration, selon laquelle le développement de l’intelligence se fait par paliers successifs, à la suite d’une perturbation déclenchée par une confrontation entre la structure mentale et des éléments hétérogènes : “*l’une des sources du progrès dans le développement des connaissances est à rechercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser un état actuel ... La source réelle du progrès est à rechercher dans la rééquilibration ...*” 78. Certains conflits peuvent garder un caractère inconscient (inconscient cognitif que Piaget lie au processus de refoulement). Pour qu’il y ait progrès, il faut que s’opère chez le sujet une **prise de conscience du conflit**. Parmi les facteurs favorisant cette prise de conscience des contradictions, les interactions sociales jouent un rôle essentiel, d’où la thèse du conflit socio-cognitif.

Les travaux qui ont donné naissance à la théorie du **conflit socio-cognitif** remontent aux années 1974-76. Des auteurs de l’école néopiagétienne suisse (Doise, Mugny, Perret-Clermont) soutiennent que des conflits de nature exclusivement intra-individuelle ne peuvent être tenus pour suffisants et que “*la cause première du progrès intellectuel n’est pas à chercher dans des confrontations intra-individuelles, mais dans les confrontations inter-individuelles*” 79. Cette théorie intègre le constructivisme ; elle combine le rôle moteur des conflits dans l’apprentissage développé par Piaget et la thèse de l’interaction sociale comme lieu privilégié de construction de la connaissance de Vygotski.

78 PIAGET, J. , *L’équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF, 1975 p. 17.

79 GILLY, M. , in *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, BEDNARZ, N., GARNIER, C., Ottawa, ARC, 1989.

DOISE, W., MUGNY, G., *Le développement social de l’intelligence*, Paris, InterEditions, 1981.

PERRET-CLERMONT, A.N., *La construction de l’intelligence dans l’interaction sociale*. Berne, Peter Lang 1979

Cette perspective s'intègre dans une théorie spiralaire du développement cognitif avec une succession alternée de phases où l'interaction sociale est nécessaire à la construction de nouveaux schèmes cognitifs et de phases où, grâce aux nouvelles compétences ainsi acquises, l'activité du sujet permet à son tour de nouvelles constructions.

Toutefois, sans nier le fait que le conflit puisse être une condition très favorable au déclenchement du progrès cognitif, notamment pour déstabiliser les représentations, de nouveaux courants de recherche (avec des auteurs comme Michel Gilly) le considèrent, non comme le mécanisme central de l'apprentissage, mais comme une modalité parmi d'autres. *“Il ne suffit pas de faire travailler des enfants ensemble pour qu'ils en tirent un bénéfice cognitif individuel ... Il faut souligner le caractère complexe de la dynamique du conflit socio-cognitif puisqu'il faut que les sujets s'opposent tout en acceptant de coopérer dans la recherche d'un dépassement des dites oppositions, avec la volonté commune de parvenir à un accord excluant toute attitude sociale de dépendance, concession ou compromission.”*⁸⁰

Autonomie et directivité

L'ensemble des hypothèses constructivistes suggère de privilégier des situations d'enseignement-apprentissage où l'élève a l'autonomie de la démarche. Dans celles que nous avons choisies, la réflexion des élèves n'est guidée par aucune consigne initiale et est rarement soutenue par l'enseignant au-delà de la Quatrième. La seule contrainte correspond à la constitution de petits groupes de travail (3 à 5 élèves).

Cela ne signifie pas que l'enseignant n'ait pas une fonction centrale dans cet apprentissage, mais ce rôle doit être pensé comme une fonction *“d'étayage”*⁸¹. L'adulte permet aux élèves de progresser en les confrontant à des situations construites de manière à ce que l'apprenant intervienne activement.

Ces situations d'enseignement-apprentissage sont en fait très directives : elles orientent le progrès soit vers la confrontation à une représentation-obstacle, soit vers l'utilisation d'éléments conceptuels nouveaux. Elles répondent à la nécessité d'articuler la non-directivité dans le cheminement de conceptualisation et la directivité dans la définition des objectifs.

Il s'agit donc d'une démarche souple, ouverte, mais rigoureuse, applicable tant dans une situation de classe normale que dans un but de recherche.

80 GILLY M., op. cit., p.

81 BRUNER, J.S., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

3.3. LES REPRÉSENTATIONS

Pour analyser les processus d'apprentissage, nous avons recouru au concept de représentation. Ce concept joue un rôle tout à fait central dans notre recherche puisque celle-ci repose partiellement sur le **postulat** selon lequel **apprendre, c'est construire des représentations de plus en plus complexes et pertinentes**. Notre démarche privilégie donc leur utilisation dans une optique d'apprentissage.

Rôle des représentations

L'étude des représentations ⁸² est devenue incontournable dans la réflexion didactique depuis une dizaine d'années : avant leur apprentissage, les élèves possèdent déjà des idées sur le thème étudié (que ce soit en situation formelle - à l'école - ou en situation informelle).

Selon l'idée maîtresse, devenue classique depuis les travaux de Bachelard, tout apprentissage vient interférer avec un "*déjà-là*" conceptuel qui, même faux sur un plan scientifique, sert de système d'exploitation efficace pour l'apprenant. L'élève possède déjà des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des opinions propres à l'objet qui va être enseigné et c'est en fonction de cette structure préexistante qu'il va accueillir l'information nouvelle, la transformer pour qu'elle s'intègre dans ses propres représentations. Ces stratégies cognitives, même si elles s'appuient sur des données fausses, constituent un "*système explicatif*" (Astolfi), un modèle personnel d'organisation des connaissances

Des représentations, on peut déduire certains enseignements sur le plan pédagogique. Elles sont intéressantes parce qu'elles indiquent au formateur, non seulement le chemin qui reste à parcourir, les blocages que les élèves peuvent y rencontrer, mais aussi les points d'appui à valoriser.

Qu'entendons-nous par "représentation" ?

Le mot (le concept ?) de représentation a investi tout le champ des sciences humaines, que l'objet d'étude soit de nature sociale, culturelle ou individuelle. Il intervient depuis plus de vingt ans comme une notion-clé mais la pluralité d'approches, la pluralité de significations qu'il véhicule en

⁸² La notion renvoie à Émile Durkheim qui l'a introduite dans le vocabulaire sociologique dès le début du siècle ; il a, le premier, émis l'hypothèse que l'on pourrait expliquer les phénomènes sociaux à partir des représentations collectives.

font un instrument difficile à manier, différent selon les auteurs qui l'abordent, selon les disciplines ou selon les circonstances.

Images mentales, culture, représentations sociales, mentalités, idéologies, apprentissage ... sont autant d'objets d'étude qui intègrent les représentations. Des méthodologies variées allant des expérimentations sur le terrain, aux enquêtes, observation participante, travail en laboratoire, observation de classe etc. ont été mises au point pour les faire émerger.

Cette notion a été reprise par différentes théories de la connaissance. L'étude des représentations n'a pas échappé à la psychologie cognitive qui distingue, pour sa part, les connaissances ou croyances stabilisées en mémoire, à long terme, et qui constituent le savoir de base, des représentations occurrentes, circonstanciées, faites dans un contexte particulier, à des fins spécifiques, efficaces immédiatement.

La référence théorique la plus utile pour nous est l'idée de **représentation sociale** définie par Moscovici comme une modalité de connaissance ayant pour fonction la production de comportements et la communication entre les individus. C'est sous son impulsion en effet, que s'est progressivement élaborée la théorie de la représentation sociale ⁸³ dans une tentative visant à comprendre comment le savoir est représenté dans la société et partagé par ses membres. La psychologie sociale nous apprend ainsi que la représentation ⁸⁴, forme de connaissance de sens commun, située à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif, est une **construction**, à la fois **produit** et **processus** d'une activité d'appropriation de la réalité. C'est une grille de lecture et de décodage, un système d'interprétation régissant notre relation au monde. Les représentations sous-tendent communication, décision, action ; elles permettent à l'individu de s'insérer dans un groupe social et d'y légitimer ses comportements. Bien qu'elles constituent une vision incomplète ou partielle du réel, un artefact, elles sont pour chacun sa vision personnelle du monde. Elles sont pour chaque sujet son réel c'est-à-dire sa manière de penser. Cependant les représentations sont prisonnières de leur contexte de naissance : elles sont largement dépendantes de la situation qui les fait émerger. Il n'y a pas de représentation dans l'absolu.

83 *“Par représentations sociales, nous désignons un ensemble de concepts, d'énoncés et d'explications qui proviennent de la vie quotidienne ... Elles sont, dans notre société, l'équivalent des mythes et des systèmes de croyance des sociétés traditionnelles ; on pourrait même les considérer comme la version contemporaine du sens commun.”*

Cf. MOSCOVICI, S., *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF 1961, 2ème édition 1976.

84 Cf. *Les représentations sociales*, sous la direction de D. JODELET, PUF, 1989.

Pourquoi ce choix dans notre recherche ?

Outre le postulat que nous avons évoqué au début (apprendre, c'est construire des représentations de plus en plus pertinentes), le concept de **représentation sociale**, tel que le définit Moscovici, **paraît particulièrement adapté** à notre problématique, dans la mesure où il se réfère au mélange de savoir et de valeurs qui se donne pour valide dans un groupe social. Or, les concepts en histoire, et en particulier celui de nation, sont investis de valeurs ; ce sont des instruments non seulement d'intelligibilité mais aussi d'identification, d'adhésion, de communication partagée. Chacun, selon son opinion, peut y associer une connotation positive ou négative. La construction mentale opérée est aussi tributaire des informations, des modèles de pensée, véhiculés par la culture du groupe dans lequel l'individu est impliqué.

Les représentations de la nation sont enracinées dans la culture individuelle et collective, confortées par leur efficacité apparente ; elles se donnent pour légitimes dans le groupe social d'appartenance ; elles remplissent certaines fonctions dans le maintien de l'identité sociale et de l'équilibre socio-affectif, d'où le fait qu'elles soient résistantes et qu'elles ne cèdent pas à un apport d'informations, même contradictoires, même validées.

L'enseignant lui même s'approprie le savoir savant, reconstruit le savoir scolaire en fonction de ses représentations sociales, c'est-à-dire, au-delà du savoir, en fonction de son vécu, des valeurs dont il se réclame. Ses choix dans les savoirs à transmettre se justifient en fonction des finalités sociales et civiques qu'il assigne à l'enseignement ; l'un insistera sur le rôle de l'histoire nationale pour construire et transmettre une mémoire commune, l'autre mettra en évidence l'importance du projet politique, tel autre insistera sur l'importance des valeurs dans la construction nationale.

Mais la différence entre lui (l'expert) et l'élève (le novice) c'est qu'il est capable de jouer sur différents niveaux de représentations, de se détacher de sa vision personnelle du monde et de sa perception immédiate pour élaborer une idée générale et abstraite.

Réfléchir aux relations entre représentations de la nation et construction du concept de nation nous paraissait donc incontournable.

Place des représentations dans notre démarche

Une vision simpliste consisterait à croire qu'à force d'accorder de l'attention aux représentations, on risque de minimiser l'importance des contenus, ou de n'accorder qu'un intérêt relatif aux savoirs. Pouvoir identifier les appuis et obstacles à la conceptualisation implique, au contraire, que l'on détermine préalablement le champ notionnel du concept, en relation avec l'épistémologie. Étant, par nature, une reconstruction, les représentations entraînent inévitablement un décalage avec le savoir validé. Ce décalage se traduit soit par des *distorsions* (tous les attributs sont présents mais accentués ou minorés selon l'opinion, l'investissement affectif), soit par des *supplémentations* (connotations, rajouts de significations), soit par des *défalcations* (suppression d'attributs) ⁸⁵. Les déceler impose la maîtrise du champ conceptuel de référence.

Les représentations sont nourries de savoir. Elles convoient du sens. Elles permettent de lire le réel et d'y agir. Un concept est savoir, instrument de savoir, et d'interprétation du monde.

Ces **fonctions parallèles** amènent à analyser les convergences et les divergences entre représentation de la nation et concept de nation. **Nous faisons l'hypothèse que les savoirs qui nourrissent les représentations et qui constituent le concept sont analogues.**

Il est alors indispensable de détecter les représentations : elles révèlent la richesse de la trame conceptuelle. Selon G. de Vecchi ⁸⁶ elles constitueraient des **étapes dans la construction** du concept, étapes qui se franchissent par "ruptures successives".

Selon nos hypothèses, on ne peut s'approprier un concept qu'en construisant de nouvelles représentations. Cette construction ne s'effectue pas seulement par l'intermédiaire d'un apport d'informations.

En effet, d'un côté, les représentations (socialement élaborées) facilitent l'acquisition des connaissances qui les confortent ; ce sont elles qui donnent du sens à une situation historique, fournissent un registre d'explication. C'est grâce à elles, que l'élève pourra interroger le discours du maître, les documents, opérer des sélections dans des contenus jugés pertinents, valides ou au contraire les réfuter. Elles constituent un point d'ancrage dans l'apprentissage. Mais de l'autre, en filtrant ou en transformant les informations, les représentations peuvent aussi jouer le rôle de frein à la construction d'un savoir pertinent. Pour que l'élève puisse se

⁸⁵ Ces catégories sont évoquées in D. JODELET op.cit.

⁸⁶ de VECCHI, G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, Coll. Pédagogies pour demain, 1992.

distancier de ses représentations initiales, il doit être mis dans des situations de dérive contrôlée le conduisant à modifier son système explicatif de référence.

3.4. LES EMPRUNTS AUX AUTRES DIDACTIQUES

Les didactiques de l'histoire-géographie sont récentes. Pour analyser les processus d'apprentissage conceptuels, nous avons dû emprunter des concepts et des outils aux autres didactiques, des mathématiques et des sciences expérimentales⁸⁷ principalement. Les concepts scientifiques des sciences expérimentales ne sont pas rigoureusement de même nature que ceux des sciences sociales, mais les parentés semblent suffisamment fortes pour valider cet emprunt : ce sont des instruments d'intelligibilité, ils doivent être capables de remplir une fonction opératoire, ils désignent bien une relation qui peut se retrouver dans des situations diverses ; ils ont un champ explicatif qui n'est pas extensif ; ils sont au centre d'un réseau complexe qui chevauche plusieurs disciplines.

Nous avons dû adapter les concepts et outils didactiques empruntés. Tous n'imposent pas le même type de recomposition ; certains ont été repris sans trop de remaniements, d'autres ont du être modulés et redéfinis .

Obstacle

Ce concept (issu de la didactique des mathématiques et des sciences expérimentales) est le résultat d'une évolution.

Depuis une vingtaine d'années, les difficultés d'apprentissage ne sont plus interprétées en termes d'erreurs, de lacunes (conception de l'apprentissage encore la plus répandue aujourd'hui) mais imputées à des représentations entravant une approche pertinente de la réalité. L'émergence des réflexions sur les "obstacles" témoigne d'une meilleure prise en compte de l'apprenant et des structures cognitives. L'attention portée aux représentations et aux obstacles s'inscrit dans une vision de l'enseignement centrée sur l'apprenant.

87 Cf Le référent DODIDAC par l'équipe de recherche didactique des sciences expérimentales - INRP à paraître.

Gaston Bachelard ⁸⁸ écrivait il y a une cinquantaine d'années : *“Dans l'éducation, la notion d'obstacle épistémologique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion ... Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon ... qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe ... avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors ... de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.”*

Cependant le terme “obstacle” est pris dans un sens plus large que celui de Bachelard : il ne se limite pas aux erreurs, fausses routes, paradigmes, sens commun, ayant entravé l'émergence de concepts scientifiques ou de paradigmes nouveaux ; il désigne tout obstacle dans les processus d'acquisition des connaissances. Actuellement un consensus assez large semble s'établir sur le fait que l'obstacle est une connaissance, pas un manque ; cette connaissance produit des réponses adaptées dans un certain contexte et des réponses inadaptées dans un autre. **L'obstacle est une manière de connaître, cohérente sinon correcte, qui réussit dans tout un domaine d'action** comme le soulignent les didacticiens des mathématiques.

Au carrefour des représentations et des savoirs validés

Du fait du rôle central que nous avons attribué aux représentations sociales, nous ne pouvons nous contenter d'analyser les difficultés de l'apprentissage en termes de lacunes, d'erreurs ou d'opérations mentales défailtantes. La notion d'obstacle à la conceptualisation, définie par les didacticiens des sciences, nous semble plus féconde. Nous proposons de définir aussi les obstacles en sciences humaines comme des connaissances solides, confortées par le sens commun et leur efficacité courante, mais qui constituent une entrave à l'appropriation d'un savoir scientifiquement valide. Ce sont des représentations antérieures à la situation scolaire analysée, mais éventuellement issues du cursus scolaire. L'importance de l'enseignement de l'histoire de France véhicule ou conforte ainsi une représentation qui fait de la France le modèle de toute nation. Ces représentations sont des entraves à l'apprentissage d'un savoir nouveau, dès

⁸⁸ BACHELARD, G., *“En fait, on connaît contre une connaissance antérieure en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle.”* in *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1938, p. 18.

lors que ce savoir se trouve en contradiction avec les connaissances qui constituent le noyau de l'obstacle.

Un obstacle à la construction d'un concept ne peut se confondre avec ceux concernant la représentation de la tâche ou des attentes du professeur. Le rôle particulièrement important des valeurs auxquelles réfère le concept de nation accroît la **dimension affective et les interférences avec le vécu personnel** : l'attente sociale, en particulier la construction d'une identité fondée sur des valeurs partagées, pèse sur les représentations. Elle est **en tension avec l'attente d'une exigence scientifique** qui insiste sur le recul critique et l'idée abstraite. C'est dans cette tension que les représentations peuvent prendre valeur d'obstacle. Seule une confrontation de la grille d'analyse des représentations et des grilles présentant les savoirs validés peut permettre d'identifier les représentations-obstacles, phase nécessaire à la principale stratégie d'apprentissage que nous proposons.

La notion d'obstacle franchissable

La typologie des obstacles telle qu'elle ressort des différents travaux en didactique a d'abord concerné la nature de l'écart à la pensée scientifique, y compris dans les apprentissages élémentaires, et non la possibilité de l'élève de les dépasser. Comme le note J.-P. Astolfi ⁸⁹, si le courant d'analyse des représentations-obstacles fournit un "*modèle en creux*" de l'apprentissage, éclaire les structures d'accueil de l'élève, il dit peu de choses sur les modalités de ce dépassement. Dans notre recherche, cette question est d'autant plus importante qu'en nous plaçant au niveau d'un obstacle conceptuel, nous nous heurtons à un type d'obstacle dont le franchissement nécessite des opérations intellectuelles complexes.

P. Meirieu, avec le "*postulat d'éducabilité*", et L.S. Vygotski, avec la notion de "*zone de proche développement*", posent des jalons sur les modalités de ce dépassement. Le postulat d'éducabilité se situe à un niveau plus général et porte sur les conditions facilitatrices qui permettent d'organiser la situation d'apprentissage : évaluation correcte de l'obstacle, mise en place d'un dispositif d'apprentissage approprié. Vygotski, lui, se situe du point de vue de l'apprenant confronté à la conceptualisation. Il définit, par zone de proche développement le seuil que l'élève peut franchir, le progrès qu'il peut réaliser grâce à ses structures d'accueil. Ces structures, que Bruner appelle "*structures cognitives*", seraient comme un creuset qui permettraient de donner un sens à ce que va dire l'enseignant.

89 ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M., *La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je ? 1988, p. 94.

La franchissabilité de l'obstacle supposerait ainsi que soient identifiées les structures d'accueil des élèves, propres à chacun d'eux à un moment déterminé de l'apprentissage. Elle supposerait aussi que soit caractérisé un obstacle qui peut être franchi à ce moment précis de l'apprentissage : un obstacle franchissable doit être suffisamment fin pour être placé au cœur d'une situation d'apprentissage. Le caractère englobant et relationnel du concept de nation rend difficile cette détermination fine des obstacles.

L'objectif-obstacle

L'obstacle ne peut être levé en remplaçant du faux par du vrai, en faisant l'économie d'un conflit cognitif. Il résiste opiniâtrement aux contradictions auxquelles il est confronté. Il ne suffit pas de posséder une meilleure connaissance pour que la précédente disparaisse : "Le problème est qu'on ne saute pas un obstacle, on le surmonte et pour le surmonter, on l'analyse. L'analyse est nécessaire pour qu'il y ait contradiction entre la conception ancienne à rejeter (ou à relativiser) et la conception nouvelle à assimiler. C'est donc cette petite "révolution intellectuelle que doivent opérer les élèves." ⁹⁰

La structure du savoir enseigné et la caractérisation des représentations-obstacles des apprenants sont pour J.-L. Martinand l'indispensable ancrage pour envisager le dépassement de l'obstacle. Ce savoir enseigné n'est pas centré, dans le cadre de notre recherche, sur la seule détermination des attributs du concept ou sur son utilisation, mais sur les objets historiques dont l'étude amènera l'élève à considérer les limites, l'insuffisance de sa représentation.

Le concept d'objectif-obstacle introduit par J.-L. Martinand résulte du couplage de deux termes ayant chacun leur histoire et leur cadre théorique : la notion d'objectif, issue du modèle behavioriste et qui propose de définir les connaissances à acquérir en termes de comportements observables⁹¹ et la notion d'obstacle issue de l'épistémologie.

Il peut être défini comme une tentative pour faire rejoindre deux courants : celui des pédagogues qui cherchent à travers les objectifs à rendre plus efficaces les actions didactiques, et celui des épistémologues qui

90 VERGNAUD G. in BEDNARZ, N., GARNIER, C., *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, Ottawa, ARAC 1989, p. 36.

91 La pédagogie par objectifs en est une application ; les objectifs sont définis en termes comportementaux. Cette conception a donné lieu à des taxonomies* (Bloom -1956-, d'Hainaut -1970-, de Bloch -1970...). L'inconvénient, c'est qu'elle ne se préoccupe pas des opérations mentales mises en jeu dans l'apprentissage.

s'intéressent aux difficultés qu'affronte la pensée scientifique." 92 D'une part le courant de la pédagogie par objectifs constitue des listes d'objectifs en termes de capacités. L'évaluation est rendue plus pertinente grâce à la précision dans leur définition, mais elle porte sur le produit obtenu : on ne peut en tirer d'enseignement sur la procédure et le processus à l'oeuvre chez l'élève. D'autre part, dans le cas du courant d'analyse des représentations sociales, des obstacles à la construction du savoir sont pris en compte, sans pour autant que les moyens de les utiliser explicitement pour déboucher sur un dispositif d'aide à l'élève soient réunis. D'où l'idée, non plus de juxtaposer ces courants, mais de les coupler.

Le concept d'"objectif-obstacle" envisage donc l'obstacle dans une perspective plus dynamique. J.-L. Martinand insiste sur le fait que ce sont les obstacles qui permettent de définir les véritables objectifs. Définir un objectif-obstacle revient à sélectionner parmi les obstacles repérés lors de l'étude des représentations, un obstacle qui paraît franchissable au cours d'une séquence.

L'objectif-obstacle ne peut être énoncé a priori, comme le sont les taxonomies* d'objectifs, il se formule par rapport à un objet d'apprentissage, à un palier d'apprentissage, et à un obstacle précis. Mais la formulation de l'objectif-obstacle ne se limite pas à un *retournement* de l'obstacle visé ; il est nécessaire d'identifier le progrès intellectuel décisif, permettant à l'élève de franchir ce même obstacle.

Nous avons été amenés à reconsidérer la notion d'objectif-obstacle parce qu'elle nous est apparue comme assez peu maniable. Outre l'apparente contradiction de l'expression qui associe but et handicap, d'une part, les limites de la pédagogie par objectifs apparaissent d'autant plus nettement qu'il s'agit de favoriser la conceptualisation chez les élèves, d'autre part, deux exigences ne peuvent être satisfaites :

- la fragmentation de l'obstacle nécessaire ne peut être exhaustive. Même en analysant au mieux les représentations-obstacles à travers les verbalisations et les écrits des élèves, il nous a semblé qu'il était impossible d'en faire le tour et a fortiori de présenter une sorte de tableau des objectifs-obstacles qu'il faudrait atteindre pour construire un concept pertinent ;

- un objectif suppose un type d'activité intellectuelle et un seul. Or, d'une part, nous avons constaté la diversité des processus et des activités intellectuelles mis en œuvre par les élèves pour fissurer un obstacle. D'autre part, d'après nos observations, des élèves peuvent ébranler une représentation-obstacle sans atteindre pour autant l'objectif assigné.

92 MARTINAND, J.-L., in *Aster*, n°1, Paris, INRP, 1985, p. 54.

De ce fait, nous avons préféré employer l'expression de "**progrès intellectuel**" qui correspond au changement de point de vue nécessaire pour remettre en question une représentation-obstacle.

Toutefois, de la même manière que J.-L. Martinand, nous avons mis l'accent sur les processus de transformation intellectuelle et non sur les états finaux à obtenir. Il ne s'agit donc pas d'une simple formulation d'une capacité que l'élève doit maîtriser en fin d'apprentissage. La formulation de l'objectif est suffisamment large, voire floue ("comprendre", "envisager" ...) pour correspondre à des opérations intellectuelles diverses, favorables à une déconstruction/reconstruction du savoir par l'élève. Malgré la diversité des cheminements et des objectifs atteints, le progrès doit se traduire en comportement individuel évaluable, pour que l'on puisse vérifier que l'élève s'est affronté à ses propres représentations. Le progrès intellectuel vise à rapprocher la représentation mobilisée par l'élève d'une autre plus opératoire et plus valide : c'est l'évolution des représentations qui pourra en elle-même être révélatrice.

La situation-problème

Pour affaiblir un obstacle, les didacticiens ont proposé de recourir à un conflit cognitif, à une prise de conscience de l'incapacité à expliquer une situation en recourant à une interprétation dictée par une représentation erronée. Un **conflit cognitif** apparaît lorsqu'un individu se trouve confronté à une contradiction ou une incompatibilité entre ses représentations, ses anticipations, ses actions.

La démarche pédagogique que nous préconisons pour favoriser la conceptualisation en sciences sociales entreprend de confronter l'élève à ses propres représentations. Elle ne peut que différer des situations d'apprentissage classiques. Une situation qui conduit l'élève à la prise de conscience d'une contradiction entre ses buts et ses représentations, qui l'amène à un conflit cognitif, et de ce fait à remanier ses représentations - c'est-à-dire une situation-problème, pour reprendre cette expression proposée initialement par les didacticiens des mathématiques - est un outil nécessaire.

Selon la présentation qu'en fait P. Meirieu ⁹³, la situation-problème doit **contenir une énigme** aux yeux de l'apprenant ; au-delà de son caractère inhabituel et original, cette forme d'apprentissage développe la

⁹³ Nous nous sommes largement et parfois librement inspirés, dans ce paragraphe et celui qui suit, de *Apprendre, oui mais ... comment ?* et en particulier du "*guide méthodologique pour construire une situation-problème*".

motivation et remplit une “*fonction érotique*” (selon l’expression de P. Meirieu) : elle suscite le désir de savoir. De ce point de vue le parallèle avec l’énigme policière n’est pas sans intérêt : le but du roman à énigme est de faire la lumière à partir d’une situation obscure. Cette obscurité est volontairement créée pour mieux faire éclater l’instant d’intelligibilité. Tout est composé en vue du moment où le lecteur (l’apprenant) comprend : il ne faut ni l’égarer ni le dérouter gratuitement, il faut que le secret caché vaille la peine d’être découvert. C’est par le seul jeu de l’intelligence que l’énigme est dénouée : tous les indices, toutes les données, sont fournis d’emblée. Mais seule une lecture pertinente, une hypothèse de résolution, permet de constituer certaines données en indices.

La situation-problème revêt, selon P. Meirieu, deux autres fonctions auxquelles nous souscrivons : la “*fonction émancipatrice*” et la “*fonction didactique*” ; elle permet l’appropriation du savoir grâce à l’implication de l’élève dans la recherche d’un résultat, elle conduit à un progrès décisif grâce au conflit cognitif.

Mais, au-delà de ces traits généraux, les didacticiens en proposent des modèles légèrement différents selon la nature de l’obstacle que cette situation vise à faire dépasser : opération mentale défaillante ou lacune selon P. Meirieu, obstacle épistémologique selon les didacticiens des sciences. Cette différence s’explique peut-être par le fait que l’un travaille en sciences de l’éducation, les autres en didactique de leur discipline.

Du “*guide méthodologique pour l’élaboration d’une situation-problème*” proposé par P. Meirieu nous avons dégagé plusieurs implications qui ne nous semblent pas pertinentes si le but fixé est de faire surmonter des obstacles à la conceptualisation.

Même s’il y est fait à un moment, référence à la construction d’un concept, le problème réside plutôt dans la réalisation d’une tâche délimitée clairement au départ, ce qui ne semble pas pouvoir se faire dès lors que le but est de construire une intelligibilité historique (ou socio-économique) à l’aide d’un concept. L’accent est mis sur des contraintes matérielles, sur des obstacles méthodologiques, sur le manque d’outils intellectuels, plutôt que sur des apprentissages conceptuels. Dans notre approche, les obstacles à la conceptualisation reposent moins sur la difficulté à mobiliser des compétences que sur la difficulté de la prise en compte par l’apprenant des limites de pertinence de ses représentations. P. Meirieu privilégie le but (l’acquisition d’une compétence) par rapport à la démarche (les activités intellectuelles qui y conduisent), à l’inverse de nos impératifs de recherche. Par ailleurs les tâches proposées sont surtout des tâches individuelles. Or nous avons fait l’hypothèse initiale que les situations de groupe seraient les plus fécondes, car elles seraient propices à un conflit socio-cognitif.

Pour A. Giordan, l'acquisition de nouveaux savoirs se situe à la fois dans le prolongement des savoirs antérieurs et en rupture avec ceux-ci. Cette conception nous paraît la plus intéressante pour bâtir une situation-problème en sciences sociales, et semble s'articuler avec le rôle que nous avons dévolu aux représentations : instruments d'intégration des savoirs et parfois obstacles à l'acquisition de savoirs validés. C'est donc aux didacticiens des sciences que nous avons le plus emprunté.

Dans le prolongement des travaux de A. Giordan et de G. de Vecchi ⁹⁴, la mise en évidence par G. Robardet ⁹⁵ des cinq attributs d'une situation-problème en sciences physiques nous a été fort utile : nous la résumons ci-dessous.

- La situation doit permettre à l'élève de formuler des hypothèses ;
- elle doit le contraindre à expliciter ses représentations ;
- elle doit revêtir un caractère énigmatique et doit donc conduire au besoin de résoudre un problème ;
- l'élève ne doit pas avoir au départ les instruments de sa résolution ;
- les formulations successives de l'élève doivent lui révéler l'écart entre ses représentations et les faits.

Pour les sciences expérimentales, le conflit cognitif provient d'une confrontation entre l'hypothèse de résolution et des faits qui la contredisent. Nous avons repris ce même modèle pour organiser la confrontation entre une hypothèse d'interprétation ou d'explication d'une situation historique d'une part et des documents variés censés rendre compte des faits ⁹⁶ d'autre

⁹⁴ In *Les origines du savoir*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.

Nous devons noter que deux outils didactiques proposés par A. Giordan et G. de Vecchi, l'"*aura conceptuelle*" et les "*paliers d'intégration*", dont nous pensions initialement nous inspirer se sont révélés difficiles à reprendre, même sous une forme aménagée.

En effet, il apparaît comme une gageure de vouloir reconstituer l'aura conceptuelle d'un concept en sciences sociales, tout au moins à partir de l'exemple de "nation", concept relationnel et globalisant s'il en est. Or les paliers d'intégration sont déterminés à partir de l'aura conceptuelle ... Il ne nous a pas semblé possible de déterminer des étapes hiérarchisées ni à partir des obstacles, ni à partir des situations historiques, dont aucune ne peut être estimée moins complexe qu'une autre.

⁹⁵ D'après une publication réalisée dans le cadre de l'IUFM de Grenoble en 1990.

⁹⁶ Bien entendu le "fait" historique est construit par l'historien, le fait sociologique par le sociologue etc. : il n'a pas d'existence en dehors des problématiques qui permettent de l'isoler et de l'interpréter. Mais nous nous inscrivons ici dans un *discours scolaire*, discours dans lequel le fait est censé coïncider avec la réalité passée ou présente.

part. Différence notable toutefois, l'hypothèse interprétative initiale peut rester implicite, et seule la difficulté de l'élève à s'en servir pour produire un sens satisfaisant peut être explicitée : sa formulation claire n'est pas exigée ; c'est d'ailleurs une pratique exceptionnelle en histoire.

3.5. L'IMPLICATION PERSONNELLE DE L'ÉLÈVE

Nation n'existe pas seulement au titre de concept scientifique, mais véhicule une part plus ou moins forte d'imageries, voire de mythes collectifs, forgés à travers des traditions, transmises par différents vecteurs dont l'école elle-même.

Les relations des élèves à la nation ne sont pas spontanément d'ordre cognitif mais sont caractérisées par une charge affective plus ou moins intense, un fort investissement personnel.

L'investissement affectif à l'égard de l'identité nationale

A travers leurs représentations de la nation, les élèves livrent leurs interrogations sur l'identité et l'appartenance nationale, parfois pensées sur le mode de l'intégration-exclusion. Des changements successifs du contexte historique étudié ne modifient pas le fait que l'identité reste l'attribut dominant. C'est, implicitement ou non, à partir de questions personnelles qu'ils investissent les documents et les problèmes posés, questions répondant surtout à un besoin psychologique. Qui suis-je ? Qui sont les autres ? Qu'est-ce que mon "pays" ? Quelles sont les vraies valeurs ? Quelles sont mes racines ? Ces interrogations identitaires montrent que la problématique de la nation n'est pas extérieure aux préoccupations des élèves, même si le mot nation est étranger à leur vocabulaire ; elles révèlent des attentes sociales dont l'élève est porteur.

Nous avons cherché à susciter l'émergence du vécu, à amener l'élève à expliciter son opinion, de façon à favoriser sa prise de conscience de ses représentations ; ceci nous permet le recueil de verbalisations* riches du point de vue des représentations.

Cette démarche doit prendre en compte deux limites :

- les règles de fonctionnement habituel de l'institution scolaire entraînent souvent l'élève dans la direction qu'il suppose attendue par l'enseignant et/ou dans le sens où le groupe (la classe) semble enclin à aller. Il s'agit donc d'être vigilant lors de la construction des situations de recueil et d'apprentissage ;
- la même remarque peut être faite en ce qui concerne les stéréotypes

véhiculés par les élèves, qui constituent, d'après Munoz, Piaget et des enquêtes de l'UNICEF⁹⁷, l'essentiel des verbalisations : les élèves, quel que soit leur âge, ne peuvent en effet qu'être tributaires de l'échelle des valeurs collectives, et des représentations dominantes.

Toutefois, lorsque les discussions entre élèves révèlent l'existence d'un enjeu, les règles de fonctionnement scolaire voient temporairement leur influence réduite et l'amplification affective permet d'aller au-delà des stéréotypes les plus répandus.

Rôle du vécu et stratégies d'apprentissage

Favoriser l'investissement affectif de l'élève, c'est lui permettre de nourrir sa représentation ; c'est aussi nous permettre de recueillir plus d'éléments caractérisant cette représentation, et, partant, d'ajuster les situations d'apprentissages pour agir sur les structures cognitives.

L'implication personnelle peut être lors d'un apprentissage un facteur de motivation supplémentaire, l'intervention du vécu facilitant l'émergence des conflits socio-cognitifs. L'expérience entretient le dialogue, devient heuristique et dynamisante pour le groupe tout entier.

L'expérience de l'élève est donc un "*déjà là*", mêlé à des éléments de savoir. L'ensemble lui apporte des repères stables et cohérents sur lesquels il faut s'appuyer.

A vouloir négliger cette part de subjectivité, on court le risque que l'élève ne se confronte pas à sa représentation, faute de mobiliser vécu et opinion. Il conserve alors son propre schéma d'explication, à usage social, correspondant à sa conception profonde qui n'évolue alors que de l'égo-centrisme de l'enfant à l'ethno ou au natio-centrisme, signe d'une faible décentration. Il produit, à usage spécifiquement scolaire, une autre explication, désincarnée, qu'il pense conforme aux attentes de l'enseignant : il n'y a pas de véritable progrès conceptuel.

Cependant, le vécu peut être aussi un obstacle s'il demeure l'unique point de référence et si l'affectif l'emporte sur le cognitif. Le vécu porte sur le registre des sentiments, des certitudes personnelles, des jugements de valeur et de l'empirisme alors que la conceptualisation vise l'objectivité, la décentration, la distanciation. Le vécu est un facteur de récurrence des représentations : elles ont force précisément parce qu'elles donnent sens au quotidien. A partir de son vécu, l'élève recompose probablement l'histoire

⁹⁷ Voir les articles cités en bibliographie ; notons que ces enquêtes portent surtout sur des enfants, et non des adolescents, c'est-à-dire sur des âges où la pensée par stéréotypes est une caractéristique du stade de développement psycho-cognitif concerné.

pour répondre à sa quête identitaire : il cherche avant tout à conforter son point de vue, à assurer stabilité et sécurité. Ceci renforce probablement les obstacles à la conceptualisation.

Par ailleurs, lorsque l'élève est confronté à une situation-problème qu'il peut directement investir par son vécu, la plupart du temps cette situation échoue⁹⁸ : il n'y a pas problème. Le vécu suffit à produire du sens, à construire une cohérence fondée sur l'expérience familière : les représentations ne sont alors pas saisies comme obstacle à l'intelligibilité, et il n'y a aucune chance de les remanier. Le vécu limite alors l'apprentissage, non parce qu'il conforte les représentations-obstacles, mais parce qu'il fournit une solution rapide et économique à ce qui se voulait énigme.

3.6. LES ACTIVITÉS INTELLECTUELLES EN ŒUVRE DANS LA CONCEPTUALISATION

Les théories de la conceptualisation

Tous les auteurs semblent s'accorder, d'une part sur le fait que la construction du concept est progressive et complexe, et d'autre part, sur le fait que l'adolescence est une étape-clé dans la conceptualisation.

Malgré ce consensus, et selon les auteurs (peu nombreux), les interprétations du processus de conceptualisation diffèrent. B.M Barth et Vigotski proposent chacun une interprétation du processus de conceptualisation qui ne coïncide guère.

Selon B.M. Barth, les premières étapes permettent de sélectionner les attributs pertinents d'un concept, grâce à l'analyse d'exemples et de contre-exemples : leur comparaison conduit à abstraire des similarités dont la co-occurrence est constante dans tous les exemples rencontrés. Ensuite seulement une réflexion inductive dégage la relation constante qui existe entre ces similarités - c'est-à-dire entre les attributs. On peut alors généraliser à toute une catégorie ce qui a été vu sur les exemples ; c'est à cette étape que le mot qui désigne le concept est nécessaire. La maîtrise du

⁹⁸ Nous l'avons observé en particulier lors de plusieurs passations d'une situation dont l'objet était les immigrés en France dans l'Entre-deux-guerres et où l'énigme résidait dans leurs apports à la nation française. De nombreux élèves qui se sont révélés être fils ou petits-fils d'immigrés, ont transposé la situation à leur vie familiale et ont conclu à l'intégration, à l'adhésion à la nation française, ce qui n'était pas le problème, mais permettait de donner un sens valable à la situation proposée.

concept se révèle progressivement : dans la capacité à donner des exemples et des contre-exemples, puis à justifier la distinction entre les exemples pertinents et les autres en utilisant les attributs nécessaires, à nommer le concept et ses attributs (élaborer en somme une définition), enfin à transférer l'usage du concept à une situation nouvelle.

Ici, l'abstraction précède toujours la généralisation, de plus des exemples et des contre-exemples sont essentiels à la construction et à la maîtrise du concept. Ce qui n'est pas sans poser problème : comment multiplier les exemples pertinents d'un même concept sur une seule année scolaire ? Comment trouver des contre-exemples aisément perceptibles comme tels par les élèves ?

Vygotski, pour sa part, propose une approche radicalement différente. Pour lui, la formation d'un concept est certes progressive, mais la perception en est toujours globale : le mot sert à identifier un regroupement d'objets associés sur la base de certaines caractéristiques. Dans une première étape, ces objets sont associés sur la base d'enchaînements concrets ; ultérieurement, ils le sont par des ressemblances concrètes ; puis, à partir de l'adolescence, par des traits distinctifs abstraits. Vygotski souligne l'importance du concret dans la formation du concept lorsqu'il dit qu'un concept dont la définition est apprise doit se charger de concret pour être réellement acquis.

Dans l'ensemble, la théorie de Vygotski convient mieux aux concepts des sciences sociales, mais il ne s'agit que de pistes de réflexion. A la différence de B.M. Barth qui présente à la fois un modèle d'enseignement-apprentissage et des exemples de séquences, Vygotski ne propose aucune méthode pour faire construire le concept.

La place de l'abstraction, première selon B.M. Barth, est nettement plus tardive selon Vygotski. B.M. Barth en fait une étape nécessaire, limitée éventuellement à l'énoncé des attributs en relation avec le nom, qui succède à un travail d'abstraction sur de nombreux exemples illustrant le concept visé, et qui précède l'utilisation du concept dans des situations nouvelles. Vygotski en fait le couronnement du processus de conceptualisation : définir le concept suppose déjà le manier avec pertinence. Il précise qu'énoncer les attributs et les interrelations qui correspondent à la trame conceptuelle d'un concept est extrêmement difficile : longtemps, même si le concept est formé abstraitement, seule une énumération d'objets tient lieu de définition.

Dans les deux cas, on peut relever cependant **des convergences** :

- la définition n'a pas de sens lorsqu'elle est donnée d'entrée de jeu, ou plus exactement l'apprendre ne permet pas de donner du sens au mot. Le concept ne peut réellement se former que par la confrontation du mot, du sens, et de la "réalité". Un concept ne s'apprend pas comme s'apprend une date, une liste de faits ou de chiffres ;

• la définition devrait être élaborée systématiquement par l'apprenant en fonction du progrès de sa conceptualisation. Elle n'est nécessaire et possible qu'à partir d'un certain seuil.

Il n'y a pas une définition qui serait "la meilleure" et qu'il faudrait faire construire : il n'y a pas, dans ce domaine, de savoir normatif.

Quelles activités intellectuelles ?

Comment savoir ce qui se passe chez l'élève en classe, que ce soit en situation de cours dialogué, ou de travail sur documents, seul ou par petits groupes ? Qu'est-ce qui conditionne les progrès intellectuel et conceptuel ? Existe-t-il un type de cheminement que l'on pourrait dénommer "conceptualisation" ?

"Abstraire", "mettre en relation", "généraliser", "comparer" ... sont autant de verbes qui renvoient à des activités propres à la conceptualisation. Mais comment les apprécier, les mesurer ?

De même que les sciences sociales, comme le souligne D. Jodelet 99, "*n'ont pas intégré dans leur approche de la pensée sociale la dimension cognitive et ne sont pas en mesure de penser le social comme du cognitif*", de même, les études sur le raisonnement ne nous apprennent presque rien sur les causes du développement des instruments cognitifs, sur les processus psychologiques mis en oeuvre dans la conceptualisation.

Pour analyser ce qui se passe lors des processus de conceptualisation, nous avons cherché à éclaircir les activités intellectuelles mises en oeuvre par les élèves au cours des apprentissages. Autant il est aisé de détecter les activités les plus courantes, autant nous sommes-nous sentis démunis, pour mettre en lumière, à travers des observations de comportements et de verbalisations*, la manière dont s'élabore un concept. Les taxonomies* nous renseignent, certes, sur les différents modes de raisonnement classiques mais pas sur les processus psychologiques mis en oeuvre dans la réorganisation cognitive. Après une tentative d'utiliser les grandes catégories de raisonnement 100 (pensée inductive, déductive, dialectique, divergente, analogique ...), et diverses typologies (Meirieu, Astolfi par exemple) nous avons dû créer notre propre grille d'analyse, en partant du postulat que nous n'analysons les activités intellectuelles que lorsqu'elles correspondaient au

99 JODELET D., op. cité, p. 58.

100 cf. BLANCHÉ, R., *Le raisonnement*, Paris, PUF, 1973.

OLÉRON, P., *Le raisonnement*, Paris, PUF, Que sais-je, 1982.

RICHARD, J.F., *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990.

maniement du concept ou des composantes (en particulier la composante temporelle) de l'objet historique .

Les résultats obtenus d'observations provenant d'autres recherches ¹⁰¹ nous ont été utiles ; notre grille s'est également affinée par une régulation collective.

Nous pouvons confirmer que les activités les plus fréquemment observées sont des activités **d'identification** et de **reproduction** : l'élève relève une information dans les documents qui lui sont proposés et l'énonce fidèlement, même s'il la paraphrase ou la résume (identification), ou il restitue une connaissance plus ou moins complexe, scolaire, médiatique, ou issue du sens commun, sans autre élaboration personnelle (reproduction).

Au delà du couple identification-reproduction, pour repérer le profil de raisonnement* de l'élève, nous nous sommes limités à quatre grands types d'activités intellectuelles. L'élève qui cherche à construire un sens global est amené à :

- exprimer une interrogation ou une hypothèse qui va guider sa réflexion ; c'est ce que nous avons appelé **formulation de problème** ;
- affecter un sens précis à certaines des informations qui lui sont proposées : **interprétation** ;
- regrouper certaines informations pour les mettre en relations, en faire un ensemble cohérent, les comparer ; il effectue ainsi une **organisation**.

Pour affiner les relations qui pouvaient exister entre l'activité d'organisation et la conceptualisation, nous avons été amenés à distinguer différentes formes d'organisation selon la nature ou l'effet de la mise en relation effectuée.

Nous avons été guidés dans ce choix par les verbalisations mêmes des élèves que nous avons confrontées avec des taxonomies* (en particulier celle de Guilford ¹⁰²), pour les caractériser en termes d'activités de comparaison, hiérarchisation, etc. Nous avons aussi utilisé les différentes réflexions sur la conceptualisation, en relevant les activités intellectuelles

101 Recherche Articulation CM2-6ème :

Les enseignants en CM2 et en 6ème, ruptures et continuités, Rapport de recherche n°11, INRP, 1987.

Recherche Articulation troisième-seconde INRP, AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C., MOUSSEAU, M.J., in *Les enseignements en Troisième et Seconde : ruptures et continuités*. INRP, 1993.

102 GUILFORD, J.P., *The nature of human intelligence*, New-York, Mac Graw-Hill, 1967

constitutives du processus selon différents auteurs : catégorisation, généralisation, etc... Au terme de cette double confrontation, nous avons retenu uniquement les activités ci-dessous.

Certaines correspondent à une caractérisation des mises en relation effectuées :

- **comparaison** ;
- **hiérarchisation** : lorsque l'élève classe attributs ou composantes par ordre d'importance ;
- **discrimination** : lorsque l'élève distingue deux notions, deux concepts, deux attributs proches ;
- **structuration** : lorsque l'élève donne une valeur de nécessité, et non de contingence, aux relations entre les attributs ou les composantes manipulées ;
- **catégorisation** : lorsque l'élève classe des objets de même nature.

D'autres vont au delà : ce n'est plus seulement la mise en relation mais son produit :

- **généralisation** : formulation de règles communes aux différents objets concernés, ou recours à des règles générales les concernant ;
- **production d'informations nouvelles** : bien entendu, l'information n'est neuve que pour l'élève. Mais il "invente" une suite logique à ce qu'il a articulé. Cette activité peut relever de la **déduction** c'est-à-dire d'une opération intellectuelle au cours de laquelle le sujet est amené à inférer une conséquence d'un fait, à répondre à la question "si cela est vrai, qu'est-ce que cela implique ?" Dans d'autre cas, la création d'information est imputable à une **induction** : l'élève dégage des données certaines régularités ou constances qui ne sont pas immédiatement apparentes, ou recourt pour leur donner un sens à une notion plus englobante que celle initialement mobilisée. La déduction fonctionne grâce à des inférences rigoureuses, elle travaille en quelque sorte en aval ; l'induction utilise des inférences probables ; l'hypothèse est mise à l'épreuve des faits dont elle rend compte ; elle travaille en amont.

OUTILS ÉLABORÉS, UTILISATION ET LIMITES

Les outils présentés dans cette partie peuvent être considérés de deux points de vue différents :

- résultant d'une recherche didactique, il reflètent une méthodologie : c'est la **démarche d'élaboration** qui importe alors ;
- ils peuvent faire fonction, tels que, d'instruments de construction et de gestion de situations d'enseignement-apprentissage* : nous avons voulu aussi en faire des **guides opérationnels**, pour permettre à tous ceux que cette démarche intéresse de construire des situations d'enseignement propices à la conceptualisation.

Nous avons essayé de répondre à ces deux demandes dans la présentation choisie, en faisant une part tour à tour au processus d'élaboration des outils et à leur "mode d'emploi" pédagogique ¹⁰³.

103 Les citations des interventions orales et des textes rédigés par les élèves ont été reproduites à l'identique quant au langage ; elles sont en italiques, ce que l'élève a accentué par le ton est en capitales ; les points de suspension (...) représentent les silences. Nous y avons souligné certaines expressions sur lesquelles nous voulions attirer l'attention du lecteur.

4.1. CARACTÉRISATION DES REPRÉSENTATIONS

Le recentrage de nos habitudes d'enseignement sur les conditions d'apprentissage plutôt que sur les contenus nous a conduits à adapter les outils d'investigation existants et à en mettre au point de nouveaux quand ils faisaient défaut. Typologies et grilles ici présentées résultent surtout de nos hypothèses et de nos objectifs.

La mise à jour des représentations* de la nation

Les représentations n'apparaissent pas spontanément.

Voici par exemple un extrait d'échanges entre élèves de Première, invités à réfléchir sur la capacité de la nation française à intégrer aujourd'hui des populations culturellement différentes :

Céline - Les étrangers ... ne veulent pas renier leurs racines ...

Laurent - Ils ne veulent pas se différencier par rapport à nous.

Céline - A nous de les accepter, nous qui sommes de souche ... Ils réclament le droit à la ressemblance.

Laurent - Ils ne devraient pas réclamer ce droit : ils ne devraient pas nous ressembler. Ils devraient garder leur culture, tout ce qui vient de chez eux, leur identité ... ils changent pour qu'on les accepte ... on devrait les accepter tels qu'ils sont.

On constate que les formulations de Laurent sont ambiguës : comment savoir s'il est sur le registre de la nation ou sur celui de la société ? Comment savoir s'il accepte dans la nation française l'étranger tel qu'il est ou si, pour lui, l'étranger doit rester étranger, c'est-à-dire extérieur à la nation, tout en étant accepté dans la société française ? Ce qui se joue, ici, c'est la place des racines et de l'identité culturelle dans sa vision de l'identité nationale. L'ambiguïté se maintient durant tout le dialogue, interdisant finalement de conclure sur la représentation de la nation que Laurent mobilise.

Les représentations sont en effet masquées par **une triple médiation** :

- une médiation **lexicale** d'abord : les élèves préfèrent au mot "nation" des termes plus familiers comme "pays", "État", "territoire", "peuple" ...

- une médiation **affective** ensuite : pour un certain nombre d'adolescents (et pas exclusivement ceux issus de l'immigration) la question de l'identité et de l'appartenance nationale se pose avec acuité ; ils interprètent alors documents et questions, quel que soit le contexte proposé

par l'enseignant, à la lumière de leur vécu et de leur insertion dans la société ;

- une médiation **scolaire** enfin : les élèves questionnés se réfèrent spontanément à des situations d'évaluation et cherchent à produire la réponse la plus conforme aux attentes du professeur, telles qu'ils les perçoivent. Il existe aussi un certain nombre d'élèves qui se gardent bien de formuler un point de vue personnel parce qu'il est associé à leurs yeux, dans les exercices canoniques* de nos disciplines, à une opinion dénuée de valeur objective, et susceptible de sanction ; cette réserve s'explique aussi parce qu'un observateur note leurs interventions dans une discussion collective. Les dialogues deviennent alors des exercices de rhétorique, désincarnés et formels, qui ne révèlent rien sur les représentations.

Autre difficulté, **l'influence du dossier documentaire** fourni comme support de réflexion : il n'est pas toujours facile d'isoler la représentation de l'élève de celle en œuvre dans les documents. On peut faire l'hypothèse d'une lecture non innocente, l'élève filtrant les informations (et les représentations sous-jacentes) qui viennent conforter son modèle de référence. Il est parfois difficile de trancher entre simple reproduction et appropriation, même en analysant les formes de paraphrase. Le moment, les formes même de cette prise en compte peuvent fournir quelques indications. Ainsi Jean-François (1ère A) à la fin d'une réflexion collective où les élèves cherchent à distinguer identité nationale et identité religieuse, reprend une phrase du dossier proposé : “[la définition nationale] *définit notre nationalisme par deux critères : une association dans le passé et la volonté consciente de poursuivre une telle association dans le futur*”¹⁰⁴. Toutefois elle devient “la nation c'est on garde les sources et on continue avec une vision du futur” : le moment de la discussion où intervient cette référence, et la reformulation qui fait place aux “sources” et à la “vision” d'avenir, explicitement absentes de la citation, permettent de conclure à une adhésion à la définition.

La mise à jour des représentations

Compte-tenu des difficultés indiquées ci-dessus, nous avons utilisé des modes de recueils différents et complémentaires de façon à pouvoir mieux étayer nos hypothèses.

104 Extrait d'un texte de Jacob Klatzkin, rédacteur en chef de *Die Welt*, vers 1913 ; cité par Yohanan MANOR *Naissance du sionisme politique*, Collection Archives, Gallimard, Paris 1981, p. 190.

- Les questionnaires “papier-crayon” : définition du mot nation, d’un de ses attributs (identité, souveraineté), d’un concept voisin (État, ethnie ...) ; associations spontanées ou choix multiples autour d’un mot inducteur, par exemple :

+ “trouvez quatre symboles de la nation française” ,

+ “être français, selon vous, c’est d’abord : parler français, avoir le droit de vote, défendre les libertés, être propriétaire en France, être né en France, partager une même histoire, avoir des parents français, aimer le bon vin, se sentir capable de défendre la France ¹⁰⁵ ? cochez trois cases et numérotez-les par ordre d’importance décroissante” ,

+ “identifiez vous le mot France à patrie, territoire, État, nation ? cochez la ou les cases de votre choix” ...

D’un dépouillement facile et rapide, propices à un bilan chiffré, ces questionnements permettent un repérage toujours utile pour préparer une situation d’apprentissage et en faire le bilan ou pour réorienter un itinéraire. Ils sont particulièrement bienvenus à l’école élémentaire, puisqu’ils ne demandent pas de réponse longuement rédigée. On sait cependant les limites de ces exercices : dans ce type de questionnement, les élèves peuvent difficilement faire autre chose que produire des réponses stéréotypées, malaisées alors à interpréter. Les évocations verbales obtenues résultent-elles des hasards de l’inspiration ? sont-elles suggérées par l’enseignant ? héritées du milieu socio-culturel ? ou expriment-elles des représentations personnelles ? Par exemple, quand les élèves, du CM2 à la Terminale, associent la nation française au drapeau, au coq, à la Marseillaise, mais aussi à la baguette de pain, au béret (basque!) ou au camembert, quel sens et quelle adhésion - réelle ou formelle - accordent-ils à cette symbolique conventionnelle ?

C’est pourquoi nous avons privilégié les **enregistrements** d’élèves.

Nous les avons menés avec des questionnements et dans des contextes très variés (situation scolaire ou extra-scolaire, situation d’apprentissage classique* ou situation-problème*, entretiens individuels ou collectifs ¹⁰⁶) : nous ignorions en début de recherche ceux qui seraient les plus appropriés. Finalement **les situations qui nous semblent les plus pertinentes dans le cadre d’une recherche didactique sont les situations scolaires** où l’élève

¹⁰⁵ Ces questions sont reprises de “Les Français et leur histoire”, sondage présenté par J.-P. RIOUX, in *L’Histoire*, n°100, mai 1987, p. 77

¹⁰⁶ Un exemple de questionnement d’entretien est donné en annexe à ce chapitre. Il faut évidemment se garder dans un tel contexte de toute suggestion de réponse, tant dans la formulation de la question que dans le ton employé : ce n’est pas toujours si facile pour un enseignant, dont les habitudes sont précisément opposées ...

garde une certaine autonomie de réflexion. Les entretiens permettent une confirmation (ou une invalidation) des hypothèses interprétatives. Les situations non-scolaires peuvent être intéressantes si l'on veut mesurer les écarts avec les représentations effectives dans l'apprentissage.

L'intérêt de cette démarche est de mieux cerner l'implication personnelle de l'élève, de saisir les conditions d'émergence des représentations et l'usage qui en est fait. Résultats d'une activité intellectuelle parfois plus spontanée, dans le cadre d'un travail autonome, et souvent plus explicitement dynamique que les réponses papier-crayon, les formulations sont plus riches. Dans la mesure où, tout au long d'un dialogue, l'élève peut préciser, nuancer sa pensée, l'interprétation peut en être moins arbitraire. Ainsi une élève de Première se montre, au cours d'un entretien, très attachée à ses racines, n'envisage pas de vivre à l'étranger, "*frissonne*" quand elle entend l'hymne national, est énervée par les anglicismes, craint que la Communauté Européenne ne fasse perdre à la France son "*identité nationale*" : on pourrait reconnaître là une représentation à dominante affective ou substantielle ¹⁰⁷ et une conception fermée de la nation. Mais elle montre plus loin un autre registre de représentation, à dominante idéologique, en affirmant "*un immigrant peut très bien devenir français s'il s'adapte aux conditions de vie françaises*".

Les enregistrements ne sont pas sans inconvénients non plus : réserve bien connue de certains élèves devant un magnétophone et/ou un observateur adulte, contraintes matérielles (plusieurs recueils ont ainsi échoué parce que l'intendance n'avait pas suivi !), sans compter la lourdeur de la transcription sur papier des dialogues afin de les rendre analysables. C'est pourquoi, si l'on veut mener un travail progressif et de longue haleine ¹⁰⁸, il vaudrait mieux faire les premiers recueils au début de l'année scolaire.

Les représentations n'émergent pas toujours là où on tente de les faire apparaître. C'est pourquoi nous avons analysé aussi les **productions* écrites** : dissertations ou commentaires dont on peut extraire une formulation symptomatique. Les réponses rédigées, individuelles, que nous avons exigées après les travaux de groupe, permettent parfois de recenser ce que l'élève s'est approprié ou a rejeté des échanges oraux collectifs, tant en termes de connaissances que de représentations. Des exemples en seront analysés en 4.5 et 4.6.

L'avantage des productions écrites est de ne pas exiger un dispositif particulier à mettre en œuvre. De plus les formulations, surtout dans les

107 Ces dominantes sont présentées en 4.1.2.

108 Le cadre des modules semble particulièrement propice à ce type d'enregistrement, comme aux situations d'apprentissage que nous avons envisagées.

dissertations, y sont plus fines, plus nourries de connaissances, comme le montrent ces extraits d'une copie de Première A : *“La France existe depuis longtemps, elle continue encore aujourd'hui de se créer (...) ainsi fut créée historiquement la France politique. Pourtant ce mot à l'époque où il fut créé ne correspondait pas à la même portion de territoire qu'aujourd'hui (...) ainsi l'histoire excite dans l'esprit du Français le sentiment de son appartenance à un ensemble nommé France qui balaye toutes les cultures, les pratiques, les langues diverses et les remplace par quelque chose de commun à tous : c'est la création idéologique de la France”*. Cette élève, rien que dans cet extrait, fait intervenir un processus de construction de la nation et trois attributs* : le territoire, l'identité et l'unicité ; sa représentation combine deux dominantes ¹⁰⁹ l'une géopolitique, par l'idée d'un espace politique, l'autre idéologique quand elle insiste, en termes forts, sur l'idée d'unification et quand elle fait de l'histoire une force agissante.

L'inconvénient majeur de ce type de production est cependant qu'il n'est pas facile de distinguer la part personnelle d'élaboration de l'élève, seule significative pour la représentation, de la part des restitutions de connaissances - si intéressantes soient-elles. Tout au plus peut-on postuler que ce qui est reformulé est approprié et s'est greffé sur des représentations solides.

Tous ces modes de recueil se complètent. Il est illusoire pourtant d'en attendre un tableau exhaustif comportant LA représentation de la nation de chaque élève. Ce qui émerge est nécessairement partiel et dépend toujours de la situation de recueil : tout au plus pourra-t-on conclure à une forte récurrence, **dans le cadre scolaire**, d'une représentation débusquée à plusieurs reprises.

Une grille pour l'analyse des représentations

Construction et mode d'emploi

La masse des verbalisations recueillies, mais aussi leur émiettement apparent, leurs contradictions ... nous ont contraints à mettre au point une grille d'analyse qui permette sans trop d'arbitraire une identification et une caractérisation des ingrédients constitutifs des représentations des élèves.

Nous avons classé et regroupé les mots utilisés par les élèves, quand ils s'expriment sur la nation, en quelques idées-clé. Nous avons ensuite différencié quatre grands registres ou “dominantes” : chacun a été élaboré

109 Les dominantes des représentations sont présentées en 4.1.

pour correspondre à une unité de sens, privilégiant certains attributs du concept et se situant à un même niveau de décentration de l'élève :

- une dominante "substantielle" autour de la notion de foyer national, privilégiant la souche et le territoire ;

- une dominante "affective" avec pour clé de lecture l'attachement, la fidélité à la nation, associant mémoire et identité ;

- une dominante "idéologique" autour de l'idée d'unification, d'intégration, et les attributs unicité et identité ;

- une dominante "géopolitique" quand le pouvoir dans la nation ou de la nation est en jeu, dominée par les attributs souveraineté et territoire .

Les catégories utilisées ("dominante", "idée de ...") sont volontairement larges, afin de rendre la grille souple et opératoire. De plus, contrairement aux attributs du concept dont l'extension et la compréhension sont assez rigoureuses, **les dominantes d'une représentation n'ont pas de frontières strictes**. Il faut toutefois se garder de tout pointillisme : l'emploi de tel mot par l'élève n'atteste pas, à lui seul, la référence à telle ou telle "idée de" ... Contexte et convergences des expressions doivent être pris en compte pour trancher ¹¹⁰.

En surlignant dans la grille les idées exprimées par l'élève, on peut visualiser la ou les dominantes auxquelles il fait appel d'emblée ou successivement ; en les numérotant par ordre d'expression, on peut suivre son cheminement lors de l'apprentissage. Cette déconstruction-reconstruction des représentations peut se faire aussi bien au niveau d'une classe que d'un élève. On peut alors choisir, ultérieurement, de nouvelles situations historiques ne correspondant pas aux registres habituels des élèves, afin de les obliger à élargir ou remettre en cause leurs représentations ¹¹¹.

¹¹⁰ Il est important de le souligner car cela n'apparaît pas dans les exemples qui suivent : nous ne pouvons citer systématiquement, pour chaque élève, toutes les verbalisations qui permettent de conclure à telle ou telle représentation !

¹¹¹ Nous avons besoin aussi d'un instrument permettant de décrypter les représentations des acteurs historiques. Notre démarche visait, en effet, à confronter l'élève à d'autres représentations que celles qu'il met couramment en scène, afin qu'il élargisse son champ de vision sur la nation. Il nous a semblé utile que la même grille permette de lire et d'interpréter aussi les représentations sous-jacentes à de nombreux documents figurant dans les manuels et utilisés pour construire situations d'apprentissage classiques ou situations-problèmes. Des notes de bas de page donneront quelques exemples.

GRILLE POUR L'ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS

N.B. une représentation individuelle peut avoir plusieurs dominantes

dominantes	dominante substantielle	dominante affective	dominante idéologique	dominante géopolitique
<i>fonction sociale</i>	<i>assurer la sécurité</i>	<i>assurer le bonheur</i>	<i>assurer l'harmonie</i>	<i>assurer les droits</i>
<i>métaphore</i>	<i>nation-moi</i>	<i>nation-famille</i>	<i>nation-organisme</i>	<i>nation-État</i>
expression de la représentation de la nation	<ul style="list-style-type: none"> -idée de sol (terre des morts) -idée d'indigènes, d'autochtones -idée de communauté d'origine -idée d'héritage (traditions, langue maternelle) -idée de longue durée de vie commune 	<ul style="list-style-type: none"> -idée d'inclusion/exclusion -idée de sentiment national -idée d'intégration sociale -idée de patrie -idée de réécriture du passé -idée de transmission -idée de symbolique 	<ul style="list-style-type: none"> -idée d'adhésion aux valeurs -idée d'idéologie dominante -idée de dépassement des conflits sociaux -idée d'unification -idée d'intérêt national -idée de solidarité 	<ul style="list-style-type: none"> -idée d'espace politique -idée d'acteurs politiques -idée de projet politique -idée de légitimité -idée de droits et devoirs
expression de la représentation du temps de la nation	<ul style="list-style-type: none"> -idée d'un temps de la nation indéterminé, indifférencié 	<ul style="list-style-type: none"> -idée d'origine du temps de la nation -idée d'événement fondateur 	<ul style="list-style-type: none"> -idée de temps commémoré, d'"événement national" -idée du temps comme force agissant sur et pour la nation 	<ul style="list-style-type: none"> -idée de temps historicisé -idée de temps construit par les acteurs de la nation

Les dominantes

Chaque dominante prend en compte le contenu notionnel, le niveau d'abstraction, les fonctions sociales que l'élève attribue à la nation ainsi que ses attentes individuelles : sécurité, bonheur, harmonie, droits. Elle est identifiée par la métaphore qui, selon nous, permet le mieux de l'appréhender : "nation-moi" (substantielle), "nation-famille" (affective), "nation-organisme" (idéologique), "nation-État" (géopolitique). La cohérence et l'autonomie relative de chaque registre sont le résultat de notre recombinaison à partir des verbalisations* des élèves : il s'agit bien de **catégories abstraites, construites par rapport à nos hypothèses de recherche.**

Dans le registre à **dominante substantielle**, la nation est conçue sur le modèle de la relation vitale qui unit l'embryon à sa mère par les liens du sang : la nation est une communauté charnelle, biologique. "Ils resteront un peu espagnols, leur sang sera toujours espagnol ou italien" dit une élève de 3ème. Le lieu de naissance définit par lui-même une identité : "Moi mes parents sont portugais, mais je suis né ici ... je suis français, mes enfants seront encore plus français" (élève de 3ème). Plutôt qu'un territoire circonscrit par une frontière, c'est un milieu de vie, indissociable de la communauté qui l'habite : "France c'est le pays, Français c'est les habitants, nation c'est (le) tout" (élève de 3ème). Traditions, langue, religion sont autant de racines qui nourrissent l'âme de la nation et construisent un héritage immuable et achevé que se transmettent les générations.

Cette dominante se réfère à un temps très long. Ce n'est pas celui de l'historien, avec ses contingences et ses ruptures, mais celui indifférencié des mythes, des cycles, de la nature. Ainsi un élève de Seconde affirme "une nation ... elles existent toujours ... c'est pratiquement éternel, quelque chose qu'on ne peut effacer d'un coup".¹¹² La stabilité et l'immutabilité des repères permet de singulariser le groupe : "Avant même l'apparition de l'homme, le territoire français existait déjà. La terre sur laquelle nous sommes date de bien plus longtemps que nous-mêmes (...) la France c'est avant tout une parcelle de terre spécifique" (élève de Première).

Ce registre répond, au plan individuel, à un besoin de sécurité existentielle. De là vraisemblablement son caractère égocentrique : "L'hymne national ... ça s'entend, tout de suite on se raccroche à lui. On est dans un pays étranger, on l'entend, on dit : c'est à moi, c'est moi, c'est moi qui suis là." Dans ce cadre, la décentration est quasi-absente. Le

¹¹² On peut interpréter dans le même sens cette phrase de Sieyès : "la nation existe avant tout, elle est à l'origine de tout", in *Qu'est-ce que le Tiers État ?*

nationalisme s'y exprime souvent par le refus de l'autre et le souci de s'en protéger.

Dans la **dominante affective**, la nation est pensée comme un cocon familial : l'important est d'y être heureux avec les siens et reconnus par eux ¹¹³. La décentration est ainsi à peine amorcée.

Audrey, élève de 4ème, définit ainsi le sentiment national : *“que les gens soient bien dans la nation, qu'ils aiment la nation, qu'ils se sentent bien chez eux. D'être accepté. Même si on est différent, pour avoir le sentiment d'être de la nation”*. Ou encore Sophie (1ère B) *“Je me demande si tous ces Chinois ... si ils retournent en Chine, est-ce qu'ils vont être heureux, je veux dire, pour être de nationalité chinoise, je crois qu'il faudrait qu'ils se sentent bien en Chine, qu'ils soient bien avec d'autres Chinois.”* On voit que ce registre est par excellence celui de l'expression du sentiment d'appartenance.

Le bonheur ainsi partagé a son prix : la conformité aux normes et symboles collectifs. Voici par exemple la réaction d'un élève de 3ème interrogé sur le port du tchador à l'école laïque : *“J'ai fait une enquête dans ma classe ... La majorité c'est non ... Moi je dis ça sans aucune idée raciste précise, mais je suis désolé, ils sont chez nous, ils font comme nous. Ils se plient à nos coutumes ... je rentre dans une église catholique (N.B. il est de famille protestante) je fais comme eux ... n'importe comment je fais comme eux ... on les a pas appelés, des fois ?”* On ne peut mieux exprimer la frontière entre les membres de la communauté nationale (“nous”) et les autres (“ils”, “les”). Il n'est pas demandé à ces derniers d'adhérer aux valeurs dominantes (cf. la référence aux catholiques, utilisée par cet élève protestant) mais de changer leur comportement extérieur.

Le temps dans cette dominante est plus différencié : un événement fondateur introduit une discontinuité dans la durée, initialise la nation et l'ouvre à un devenir. *“Je pense que c'est à partir d'un certain moment qu'il y a une nation, c'est pas créé au tout début. C'est à partir d'une ère raisonnable qu'on a pu avoir un territoire, une culture ensemble. Pour la France, ça peut être Verdun ou la Révolution”* (un élève de Seconde). La

¹¹³ Certains acteurs historiques expriment d'ailleurs cette même aspiration. Par exemple, en juillet 1788, devant l'assemblée d'York, un garçon de treize ans, fils d'un député au Congrès, salue ainsi l'adoption de la constitution : *“nous formons un seul peuple, frères, amis, concitoyens, pour célébrer en ce jour l'adoption de la nouvelle constitution. C'est un moment grandiose et remarquable destiné à apporter le bonheur à ce monde d'Occident ... ainsi mes compatriotes, nous sommes devenus une nation.”* in E. MARIENSTRAS, *Les mythes fondateurs de la nation américaine*, Ed. Complexe, Paris, 1992, p. 117.

recomposition du passé qui actualise l'action des prophètes nationaux et des héros d'hier, qui légitime les engagements dans le présent, se retrouve dans de nombreux contextes historiques d'émergence, d'affirmation d'une nation ou de menace sur son intégrité¹¹⁴. Les élèves n'expriment plus aujourd'hui leur patriotisme avec des accents aussi belliqueux ou lyriques que dans de nombreux hymnes nationaux¹¹⁵. Cependant le vocabulaire des émotions et de l'affectivité reste la marque de ce registre : "*L'hymne national, pour moi, il est plus important que le drapeau. Je me retrouve plus dans l'hymne national que dans le drapeau, quand je l'entends ça me donne des frissons*" dit une élève de Première. Le nationalisme y est surtout celui du sentiment d'appartenance.

Les verbalisations se rapportant à la **dominante idéologique** sont les plus nombreuses que nous ayons rencontrées. Dans ce registre la décentration est plus nette : la relation à la nation est moins univoque puisqu'elle s'appuie sur l'adhésion volontaire aux valeurs collectives et sur l'idée de solidarité. "*Une nation, c'est la volonté de ... d'une idée*" (élève de Seconde) "*Si tu as envie de t'intégrer tu dois pouvoir y arriver*" (élève de Première). Le thème de l'unité est inlassablement repris par les élèves : "*Si on ne fait rien ensemble, si on ne se bat pas ensemble, on n'est pas uni*" (élève de Seconde) "*La nation, c'est quelque chose d'uni où tout le monde s'aide les uns les autres*" (élève de 4ème)¹¹⁶.

La communauté nationale se distingue fortement de l'État et s'identifie au peuple ("*en fait le peuple c'est ça qui forme la nation*" dit un élève de Seconde). Elle est pensée à l'image d'un organisme - le corps - dont la pérennité et la cohésion reposent sur l'harmonie ; elle est en effet allergique au moindre conflit, social en particulier. Ainsi un élève de Seconde : "*Un*

114 N'en trouve-t-on pas un écho dans cette chanson de Charles d'Avray (de 1914 ?) intitulée "*Au pays de la Marseillaise*" et sous-titrée "*comme en 89*" : "*Au pays de la Marseillaise, berceau de la fraternité, la Révolution française nous a donné la Liberté. Pour défendre cette relique, riches ainsi que plébéiens, pour la France et la République, prenons les armes Citoyens !*" in R.BRÉCY *Florilège de la chanson révolutionnaire de 1789 au Front populaire*, Ed. Hier et Demain, 1978, p. 221.

115 Voir à ce sujet l'étude de L.FLEM, *Hymnes nationaux des douze pays européens*, Genre Humain 10, 1989

116 Il en va de même de certains acteurs historiques : en Italie par exemple, de Mazzini en 1831 par exemple "*La Jeune Italie est unitaire parce que sans unité il n'y a pas vraiment de nation*" (Manifeste) à l'hymne national de 1946 "*Que nous rassemble un seul drapeau, un espoir de nous fondre ensemble, unissons-nous, unissons-nous ... des Alpes à la Sicile*" (les paroles sont de 1847).

groupe simple d'individus. Ils ont pas besoin d'avoir beaucoup de différences ... il ne peut y avoir de nation s'il y a deux classes en opposition". Et une autre, en 4ème "Il ne faut pas qu'il y ait des problèmes de race, de couleur. Tout le monde peut ne pas être pareil, dès l'instant où ils sont d'accord, ça peut marcher ... il ne faut pas qu'il y ait de conflit".¹¹⁷

Cette dominante privilégie des événements-repères, moments où se sont cristallisées les valeurs nationales, où s'est exprimée la solidarité de tous. Un élève de Seconde rappelle "nous on s'est battu contre une idée qui nous paraissait pas juste, contre les nazis ... ça a été un idéal." Un autre : "Une histoire ça unit un peuple, ça le rend homogène".

Souvent les élèves, comme le sens commun, font du temps à la fois un baume qui panser les cicatrices de l'histoire et un démiurge qui gomme toutes les aspérités et différences pour ne laisser en mémoire que les dénominateurs communs. Écoutons Erik (4ème) dont nous juxtaposons plusieurs répliques : "ça a mis longtemps" "ça prend beaucoup de temps" "faut du temps" "Il faut du temps, c'est vraiment au bout de 10 ou 20 ans" (contexte : s'intégrer à la société) "il y a besoin de plusieurs générations" (contexte : s'intégrer à la nation) "ça s'est rectifié avec le temps". Ce temps est celui qui fonde la cohésion nationale.

Le nationalisme est ici ouvert aux éléments extérieurs, à condition qu'ils s'assimilent à la majorité, en adoptant volontairement traditions et langue dominantes : "ensuite souhait d'intégration en envoyant à l'école les enfants : (les parents) leur permettent de parler français à la maison ... il y a bilinguisme ... ils s'intègrent sans avoir la nationalité française. Ils sont pas français mais ils font comme s'ils l'étaient" (Olivier, 1e) L'assimilation ici relève du choix, de l'intériorisation de l'identité nationale et non d'un conformisme superficiel.

- La dominante géopolitique est la plus abstraite. Contrairement aux acteurs historiques et aux historiens de la nation qui valorisent ce registre ¹¹⁸, en particulier au moment de l'émergence d'une nation, les élèves y recourent moins. En raison de son abstraction, elle se manifeste rarement avant la classe de 3ème. Certains, plus jeunes, s'y réfèrent

¹¹⁷ Michelet écrit quant à lui, dans son *Histoire universelle*, en 1831 : "La France n'est pas une race comme l'Allemagne, c'est une nation, mieux donc qu'une race, l'harmonie de cette diversité faite une ... L'Allemagne n'a pas de centre, l'Italie non plus. La France a un centre. Elle doit être considérée comme une personne qui vit, qui se meut. Le signe et la garantie de l'organisme vivant, la puissance de l'assimilation, se trouvent ici au plus haut degré."

¹¹⁸ C'est manifeste dans la plupart des grands textes de référence, de la Déclaration des Droits de l'Homme à la conférence de E. Renan à la Sorbonne en 1882 ("un plébiscite de tous les jours") par exemple ...

pourtant : par exemple, Sophie, élève de 4ème, insiste dans un entretien sur l'importance d'un "*projet politique*" pour une nation.

La nation est souveraine dans et par un État, avec lequel elle finit par se confondre, et qui lui donne ses limites territoriales. Si être membre d'une nation c'est relever de cette autorité souveraine, avoir "ses papiers", c'est aussi être citoyen "*le premier devoir c'est de voter*" (élève de 1ère). Des élèves de Seconde, auxquels il est demandé si les Esquimaux peuvent être considérés comme une nation, concluent : "*le terme nation est plutôt employé pour désigner les pays où le gouvernement est partagé entre différents représentants du peuple ... Par contre les Esquimaux n'ont pas de gouvernement commun donc, si on veut parler de nation, il faudrait d'abord la construire.*"

La nation est alors source de droits aux premiers rangs desquels figurent, selon le modèle français, la liberté et l'égalité. Thuy, élève de 3ème d'origine asiatique : "*je parle par expérience. S'intégrer à la nation, c'est comme je le disais tout à l'heure avoir le même statut, le même train de vie (sic) ... non ce n'est pas ça : c'est être comme un Français. Et les Français ils ont certains privilèges ... je suis de famille étrangère, on veut s'intégrer parce qu'on veut avoir les mêmes droits que les Français, pouvoir travailler sur un pied d'égalité. C'est pour ça qu'on veut se donner à corps (sic) dans l'intégration française.*" 119

Nos élèves se réfèrent en général à un modèle démocratique de la nation, conforme aux valeurs dominantes en France.

Mettant en scène acteurs et projets politiques, ce registre est celui qui intègre le plus le temps historique, où les virtualités de la nation s'incarnent dans les événements, surtout politiques, mais où elle peut aussi se disloquer. Cette référence au temps historique n'est pas nécessairement mise en oeuvre de connaissances précises. Écoutons Cécile (1ère) à propos des Tchèques de la double monarchie : "*Ça montre bien que les Tchèques étaient bien intégrés avec les pays d'à côté. Et on voit l'évolution, petit à petit, jusqu'en 1914 où ... C'est peut-être le hasard que ça tombe sur cette époque-là mais je pense qu'il y a une raison pour laquelle ça tombe à cette époque LÀ, entre 1850 et 1913.*" . Sa dernière interrogation est proprement historique, mais elle ne peut y répondre.

C'est dans cette dominante que s'exprime le nationalisme de défense ou de conquête, peu fréquent chez nos élèves, contrairement aux acteurs politiques. On peut observer toutefois qu'il se reporte pour certains sur le

119 Cette question des droits est évoquée aussi par les acteurs politiques, comme E. Renan : "*L'existence des nations est bonne, nécessaire même. Leur existence est la garantie de la liberté.*", noté dans la conférence à la Sorbonne, 1882.

sport, dont les victoires sont de petites fêtes nationales ¹²⁰ : la conquête d'un titre remplace ici celle d'un territoire.

Avant d'analyser la forme que prennent les représentations dans leur utilisation par les élèves, il faut souligner qu'aucune différence notable n'intervient :

- ni en fonction de l'âge (sauf en ce qui concerne la rareté de la dominante géopolitique avant 14-15 ans) ; les élèves ne passent pas d'une dominante à l'autre,
- ni selon qu'il s'agit de filles ou de garçons.

Ceci s'explique peut-être par le fait que ces représentations correspondent à des représentations dominantes dans la société française.

L'emboîtement des dominantes

Bien qu'une décentration et une abstraction croissantes soient très nettes de la dominante substantielle à la dominante géopolitique, **il ne faut pas en déduire une quelconque hiérarchie de valeur ou de pertinence des registres** : ils ont tous une richesse et une cohérence équivalentes. chaque registre permet de comprendre tel ou tel discours historique ou d'actualité, donne du sens à certaines situations historiques ou socio-économiques. Les situations les plus complexes exigent de recourir aux quatre dominantes pour en donner une interprétation complète. C'est aussi bien le cas pour les événements de Yougoslavie actuels que pour les mouvements nationaux du XIXe siècle. Les élèves ne passent pas, en fonction de leur âge ou de leur personnalité, d'un registre substantiel à un registre géopolitique. Il serait vain de concevoir un dispositif pédagogique fondé sur cette progression.

La grille visualise "une mise à plat" de la représentation à un moment donné de l'apprentissage, mais en fait les dominantes se combinent. Les élèves emboîtent les registres les uns dans les autres selon la situation historique qui leur est proposée, selon leur représentation de la nation, mais aussi probablement selon leur représentation du temps et de la société.

Voici en exemple, la représentation de Sophie (4ème) telle que nous avons pu la caractériser lors d'un travail, sur la Yougoslavie, en avril 1991 : plusieurs dominantes s'y emboîtent.

120 Un collègue danois nous affirmait ainsi que les fêtes qui avaient suivi la victoire du Danemark dans la coupe d'Europe en 1992 n'avaient d'équivalent que celles de la libération du pays à la fin de la Seconde Guerre mondiale !

Le groupe cherche à comprendre l'attachement des Serbes au Kosovo. Voici les principales interventions de Sophie, dans l'ordre de leur formulation :

“La Yougoslavie est née d'un mouvement qui voulait le refus du nazisme ... c'est le peuple qu'en avait marre (sic) d'être sous la pression de quelqu'un. Ils voulaient être indépendants donc ils se sont réunis en nation.” Elle est ici dans la dominante géopolitique : la nation affirme sa souveraineté par sa volonté d'indépendance.

Elle se réfère ensuite à des textes portant sur les années 80 : *“oui justement, ils veulent tirer un trait sur le passé ... justement, tout est à reconstruire. Donc ils veulent un passé meilleur. Ils veulent reconstruire leur histoire. Ils veulent la refaire.”* L'interprétation est ici plus ambiguë : s'agit-il d'effacer les déceptions de l'histoire en se projetant dans l'avenir (ce serait alors la dominante idéologique qui serait mobilisée) ? s'agit-il de recomposer l'histoire comme discours sur le passé (ce serait alors la dominante affective) ?

“J'ai trouvé, il y a six cents ans ils habitaient là ... ils veulent reconquérir leur pays ... c'est leurs racines. C'est là qu'ils habitaient avant ... oui il y a six cents ans. Mais c'est maintenant, ils veulent refaire la guerre pour cette fois-ci la gagner ... Ils veulent revivre là-bas. Ils veulent recommencer leur histoire”. L'idée de recommencer l'histoire semble ici bien distincte de l'idée d'une réécriture de l'histoire : ceci nous autorise à choisir la dominante idéologique dans l'alternative ci-dessus. Ici, les formulations glissent à la dominante substantielle, en référant au territoire ancestral, aux racines, au temps d'avant. On peut s'interroger sur les expressions *“il y a six cents ans”*, *“maintenant”* : reflètent-elles une perception historique du temps, en cohérence avec la dominante géopolitique ou sont-elles purement rhétoriques ?

La représentation de cette élève joue, dans cette situation d'apprentissage, sur trois dominantes. Sa richesse est assez exceptionnelle au collège : chez la plupart des élèves nous n'en décelons que deux. Maîtrise-t-elle pour autant le concept de nation ? D'une part, il faudrait observer si, confrontée à une autre situation d'apprentissage, elle mobilise la dominante ici défailante. D'autre part il faudrait pouvoir affirmer que ses représentations sont exemptes des obstacles au maniement du concept.

ANNEXE : Questionnaire proposé en entretien individuel

Cet entretien a été mené en classe de Quatrième et de Seconde. Naturellement il faut ménager des temps de réponse suffisants entre chaque interrogation. Il faut aussi se garder de susciter une réponse en introduisant des questions complémentaires suggestives ou des remarques qui laisseraient croire à une “bonne réponse”. Les interventions pour inviter à préciser ou argumenter doivent être les plus neutres possible.

Un tel entretien dure au minimum 30 minutes. Les phrases en petits caractères sont des consignes pour le bon déroulement de l’entretien et non des questions.

La liste ci-dessous est fournie à l’élève en début d’interview :

- une *POPULATION* en nombre assez important et assez homogène,
- une *CULTURE* (langue, religion, traditions...) permettant à tous de se sentir proches et de se comprendre,
- un *TERRITOIRE* qui peut avoir évolué et auquel chacun se sent attaché,
- une *SOCIÉTÉ* complexe dans laquelle un groupe social joue un rôle unificateur,
- des *ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES* organisées principalement dans le cadre d’un marché intérieur,
- une *UNITÉ POLITIQUE* qui repose sur la volonté de défendre ce qui est acquis et de réaliser un projet commun,
- des *SYMBOLES* : emblèmes, devises ...,
- le partage d’une *MÉMOIRE* commune et des mêmes valeurs.

1) Voici une liste qui énonce les composantes d’un tout ; de quoi s’agit-il ?

2) si l’élève répond “nation” ou un terme proche : à partir de quels indices l’avez-vous reconnu ?

2bis) si l’élève donne une autre réponse, dire qu’il s’agit d’une nation et passer au 3

3) Parmi les éléments de cette liste, lesquels vous paraissent les plus importants ? Lesquels vous paraissent superflus ? Et sur un exemple de nation que vous connaissez, lesquels vous paraissent importants ? superflus ?

4) Pourquoi ces éléments sont-ils importants ? Si l’élève a proposé deux éléments ou plus : Quelle relation faites-vous entre ces éléments ?

5) Parmi ces éléments, lesquels retiendriez-vous pour rendre compte de l'appartenance nationale d'une personne ? Pourquoi ?

6) Qu'est-ce qui unit tous ceux qui font partie d'une même nation ?

7) Que se passe-t-il si tous ceux qui font partie d'une même nation ne partagent pas les mêmes idées ou les mêmes intérêts ?

8) Peut-on être exclu d'une nation ? Pourquoi ?

9) Une nation peut-elle connaître une guerre civile ? Pourquoi ?

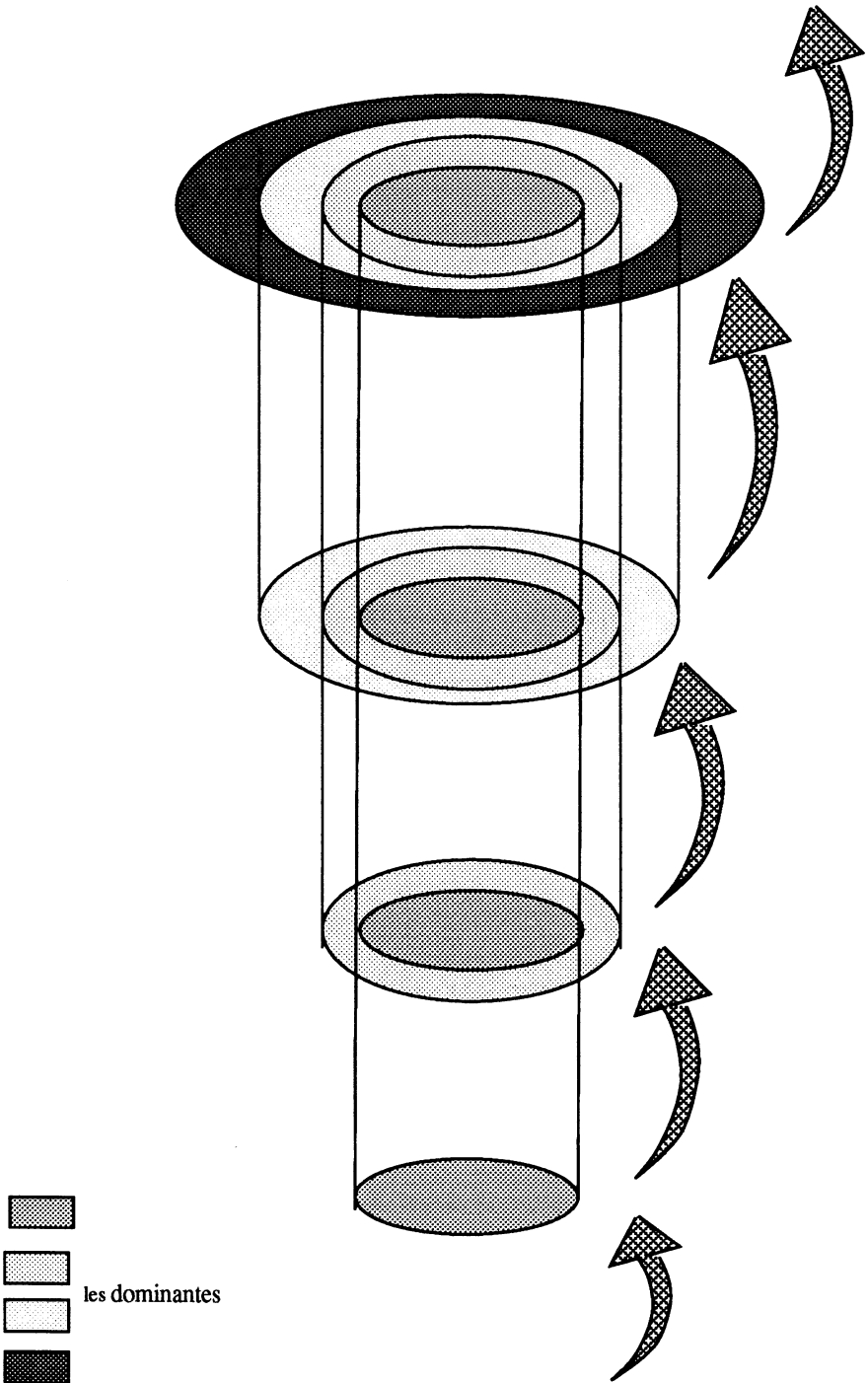
(une réponse du type "Yougoslavie" ou "URSS" impose une rectification : "c'est un État, non une nation")

10) On fournit à l'élève divers schémas (ligne droite avec ou sans point origine, ligne brisée irrégulière, ligne discontinue, sinusoïde ...) Voici diverses façons de représenter l'évolution du sentiment national dans un pays. Laquelle vous paraît la meilleure ? Pourquoi ?

11) Parmi les éléments dont vous avez vu qu'ils correspondent à une nation, lesquels peuvent varier, voire disparaître ?

LES REPRÉSENTATIONS DE LA NATION

Élargissements successifs



4.2. LES OBSTACLES

Composition des obstacles*

Comme on vient de le voir, Sophie utilise une représentation complexe de la nation ; à la question “qu’est-ce qui a manqué aux Yougoslaves pour former une nation ?” elle a répondu “*la fraternité*” puis “*un rêve ... qui soit le même*” et finalement “*un projet commun*”, ce qui est tout à fait acceptable ; les notions de fusion de peuples d’origines différentes, de cohésion, implicites dans ses verbalisations, laissent supposer une ébauche de trame conceptuelle. On peut donc conclure à une représentation opératoire pour analyser la Yougoslavie : elle peut comprendre que celle-ci n’est pas une nation mais un État. Mais, à l’occasion d’une interview où elle est plus directement interrogée sur la nation, il a été possible d’identifier quelles représentations sont susceptibles de constituer pour elle des obstacles.

D’une part, sa perception de la nation sur le modèle d’une famille la conduit à n’envisager l’unité nationale qu’en excluant toute forme de conflit ; née d’un projet commun, la nation disparaît dans et par la guerre civile - à moins que celle-ci ne révèle l’absence de nation : l’obstacle est ici la nation-harmonie, qui empêche de comprendre l’essentiel du fonctionnement *social* de la nation. D’autre part, quand elle affirme que ni l’unité politique, préalable à l’existence d’une nation, ni la culture ou la mémoire ne peuvent disparaître, on peut en déduire que, pour elle, la nation ne disparaît pas non plus : l’obstacle est alors nation-éternité qui empêche de comprendre l’essentiel du fonctionnement *historique* de la nation.

D’exemples analogues, nous pouvons tirer un certain nombre d’observations. **Les obstacles ne sont pas immédiatement inférables de la décomposition en dominantes des représentations.** Les représentations, répétons-le, ne sont ni vraies ni fausses, ni bonnes ni mauvaises ; elles sont légitimées dans la vie quotidienne et dans de nombreuses situations scolaires. Parler la même langue, habiter le même territoire, partager les mêmes valeurs ... permet de rendre compte en raccourci de nombreuses expériences nationales. Confondre État et nation n’empêche pas de lire de nombreux articles de presse qui opèrent le même amalgame, pas plus que cela n’interdit de comprendre la plupart des épisodes de la Révolution française (dans les “objectifs de référence” de la classe de Seconde ¹²¹ seul

121 *Utiliser des objectifs de référence en classe de Seconde, histoire et géographie*, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, DLC, 1989, p. 26.

apparaît “État-nation). Des obstacles à la conceptualisation peuvent ainsi coexister avec des représentations riches et opératoires.

Ceci nous amène à insister sur le fait qu’un obstacle n’est pas une erreur, une absence de connaissances : comme toute représentation, il a une pertinence, en ce sens qu’il permet de produire du sens dans un certain nombre de situations. 122

La mise en évidence des obstacles suppose la confrontation entre nos interprétations des verbalisations des élèves et les énoncés élémentaires qui explicitent la trame conceptuelle : c’est alors que l’on peut repérer les modèles explicatifs qui n’ont qu’une pertinence limitée. Ce repérage est facilité par le fait que les représentations, telles que nous les avons repérées, **prennent appui sur certains attributs.** Bien entendu la cohérence que nous mettons en évidence n’est pas directement perceptible, et encore moins par l’élève : c’est notre reconstruction, en tant que chercheurs.

A l’interface de certaines représentations et des savoirs des sciences sociales, nous avons pu caractériser, en recoupant d’assez nombreuses verbalisations, trois types de représentations-obstacles : l’idée d’une **nation-éternelle** (“nation-éternité”), la nation conçue comme une **espèce singulière** (“nation-espèce”), une nation répondant au principe de l’**harmonie** (“nation-harmonie”). Pour prendre un exemple, “nation-espèce” (la nation assimilée à une unité biologique) constitue un blocage majeur pour comprendre le modèle républicain, fondé sur la citoyenneté, la laïcité, l’adhésion aux valeurs indépendamment de l’ascendance (pour ne rien dire des germes de xénophobie dont il est un possible vecteur). Autre exemple, jusqu’aux années 1960, de nombreuses nations, encore rurales et traditionnelles, ont pu être décrites par la géographie classique en termes d’harmonie de l’homme et du milieu naturel 123 : ce discours tend à conforter “nation-harmonie”. Ces catégories, qui imprègnent encore l’approche scolaire de certains objets

122 Cette remarque ne veut évidemment pas dire qu’il ne faille pas corriger les erreurs ! Mais le traitement n’est pas identique : un obstacle ne se lève pas en remplaçant du “faux” par du “vrai”. Il ne suffit pas, par exemple, de montrer qu’aucun savoir scientifique ne corrobore l’équation nation = race pour que l’élève y renonce : il faut qu’il construise ou s’approprie un modèle explicatif qui lui soit une alternative satisfaisante.

123 citons en exemple cette phrase qui témoigne de l’imbrication du géographique et du national (unicité-territoire) “Grâce à l’harmonie de ses formes et à l’équilibre de ses dimensions, toutes les régions de la France peuvent participer de la même vie”. in ROY et PETIT, *Livre-atlas de géographie*, volume III, Paris, Delalain, 1920, p. 1.

géographiques, restent fécondes pour comprendre la lente maturation des identités et leur enracinement, mais ne sont guère opératoires pour appréhender la construction sociale d'un espace national et se concilient mal avec les problématiques d'une géographie des réseaux.

Nous faisons l'hypothèse que les représentations-obstacles en sciences sociales sont des **modèles simplificateurs** qui sous-estiment la capacité des sociétés à changer, qui abolissent les distinctions entre le registre des valeurs et celui des connaissances, qui ne distinguent pas ordre des choses et ordre du social. Ils produisent du sens sans peine ni doute, à l'image de ce que R. Barthes écrit des mythologies : "*en passant de l'histoire à la nature, le mythe fait une économie : il abolit la complexité des actes humains, leur donne la simplicité des essences, il supprime toute dialectique, toute remontée au delà du visible immédiat, il organise un monde sans contradiction parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une clarté heureuse : les choses ont l'air de signifier toutes seules.*"¹²⁴ Ainsi l'élève se situe-t-il à un niveau de généralité qui n'est pas celui de l'abstraction conceptuelle, mais celui du sens commun, avec ses banalités et ses stéréotypes.

"Nation-espèce", "nation-éternité", "nation-harmonie" ne sont pas réductibles l'un à l'autre : ce sont des modèles différents de compréhension de la nation ; cependant un même élève peut, semble-t-il, en faire coexister plusieurs, articulés ou juxtaposés.

Nous avons été conduits à distinguer dans ces représentations-obstacles deux niveaux de résistances à la contradiction : des obstacles que nous avons appelés "**précaires**" quand nous avons pu observer que des situations d'apprentissage sans conflit cognitif explicite permettaient de les lever, des **obstacles plus résistants** qui ne peuvent être fissurés sans recours à des situations-problèmes. Ceux-là, en fonction des verbalisations* des élèves, ont été décomposés en obstacles plus fins ou "**nœuds de résistance**" afin de les rendre traitables dans l'apprentissage. Ils englobent en fait plusieurs obstacles franchissables et peuvent nécessiter plusieurs situations-problèmes successives. Chaque nœud de résistance est marqué par la dominance d'un seul attribut, par exemple souche pour "la nation est (a) une unité biologique", unicité pour "la nation suppose un modèle unitaire", territoire pour "la nation est une donnée de nature", etc. Mais alors que les formes sous lesquelles apparaissent les obstacles ne lient guère que deux composantes, les nœuds de résistance en articulent plusieurs : on peut supposer qu'ils sont une façon d'**interpréter des situations historiques complexes** qui exhibent plusieurs composantes de la nation, perçues comme

124 BARTHES, R., *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957, édition 1970, p. 231.

telles, le plus économiquement possible, c'est à dire à l'aide d'un seul attribut.

Ceci peut rendre compte de notre impossibilité à hiérarchiser les nœuds de résistance, à les ordonner dans une progression : aucune préséance entre attributs n'est légitime au regard du concept. Et même si les jeunes enfants entrent dans la trame conceptuelle de nation par un attribut, cet attribut premier peut être n'importe lequel.

Typologie des obstacles

Nation-éternité

C'est la représentation-obstacle que nous avons le plus rencontrée et celle qui déforme le plus la lecture des objets historiques. Ici, la nation est censée préexister à toute conscience et volonté individuelle, elle est naturelle par essence, invariante dans ses valeurs fondamentales, extérieure à l'histoire et à ses contingences.

Une des manifestations caractéristiques en est le caractère primordial du territoire. C'est par lui que la nation se donne à voir. Il est premier au sens chronologique et logique du terme : les élèves le posent en premier lieu et y inscrivent une population. Il l'est aussi au sens ontologique : c'est l'argile où la nation prend corps et creuse ses fondations. Ainsi "naturalisé", le caractère national est d'autant plus évident et stéréotypé. La figure la plus courante en est que le territoire est consubstantiel à la nation.

Une autre manifestation est d'ordre culturel. Les valeurs, qui inspirent et régissent façon de penser, façon de croire, façon d'être, sont érigées en valeurs absolues et universelles : absolues parce que leur sens est fixé une fois pour toutes (exprimé entre autres par les symboles "éternels" de la nation), universelles parce que censées être reconnues par tous quels que soient le temps et le lieu. Analysant la "boisson-totem" de la nation française, R.Barthes observait : "*le Français qui prendrait quelque distance à l'égard du mythe s'exposerait à des problèmes menus mais précis d'intégration ... le principe d'universalité joue ici à plein, en ce sens que la société nomme malade, infirme ou vicieux, quiconque ne croit pas au vin : elle ne le comprend pas (aux deux sens, intellectuel et spatial, du terme)*" 125.

125 BARTHES, R., ouvrage cité, p. 75.

LES OBSTACLES PRÉCAIRES

<u>nation éternité</u> exemple de manifestation	progrès intellectuel possible	exemples d'objets d'étude
une longue durée de vie partagée est nécessaire à l'existence d'une nation	analyser la constitution d'une nation par des immigrants réunis par un projet	États-Unis 1776 Israël à partir de 1948
<u>nation harmonie</u> exemples de manifestation	progrès intellectuels possibles	exemples d'objets d'études
la diversité culturelle est incompatible avec l'existence d'une nation	différencier références culturelles et système de valeurs communes	États-Unis Pratiques socio-culturelles en France
la diversité religieuse porte forcément en elle un conflit qui menace la nation	affirmer que les valeurs nationales peuvent dépasser les références religieuses	France : la laïcité aux XIXe et XXe siècles Sénégal contemporain
dans une nation, les intérêts particuliers (économiques et sociaux) sont forcément convergents	mettre en évidence des antagonismes entre groupes porteurs d'une même identité nationale	Girondins et Montagnards Front Populaire
<u>nation espèce</u> exemples de manifestation	progrès intellectuels possibles	exemples d'objets d'étude
tout apport d'origine étrangère menace l'intégrité de la nation	analyser un processus de dépassement des identités ethniques	Les immigrés en France entre les deux guerres La bourgeoisie noire aux États-Unis
tout État est une nation	distinguer État et nation	la Hongrie depuis 1867 la Pologne du XXe siècle au milieu du XXe siècle

Obstacle : NATION ÉTERNITÉ

nœud de résistance	principales manifestations	exemples de progrès intellectuels	exemples d'objets d'étude
la nation est une donnée de nature	le territoire et le climat contribuent principalement à forger le caractère national	identifier le "caractère national" comme un stéréotype historiquement produit	les Français vus par les étrangers, aux XVIIIe, XIXe, XXe siècles
	une nation ne peut survivre sans vivre sur son territoire	envisager d'autres formes d'attachement au territoire que son occupation	les Juifs en Europe centrale de 1880 à 1933 les Chinois en France 1980-1990
la nation est un invariant	les valeurs de la nation sont absolues et universelles	distinguer valeurs particulières à une nation et valeurs universelles	l'Allemagne réunifiée la Révolution française
	les symboles et les stéréotypes de la nation sont immuables	identifier le symbole comme produit de l'histoire nationale	le 14 juillet la guerre des blasons en Europe centrale post-communiste
la nation n'a pas d'histoire	tous les hommes ont et ont toujours eu une nation	identifier les processus, les acteurs, les points d'appui dans la fabrication d'une nation	les Tchèques entre 1848 et 1913 la Turquie entre 1908 et 1923
	la mémoire de la nation est immuable	identifier les changements de contenu de la mémoire à travers des commémorations	le 14 juillet aux XIXe et XXe siècles en France

Obstacle : NATION HARMONIE

nœud de résistance	principales manifestations	exemples de progrès intellectuels	exemples d'objets d'étude
l'existence d'une nation suppose l'unité et l'absence de conflit	le conflit idéologique est incompatible avec l'existence d'une nation	différencier valeurs de classe et valeurs consensuelles	Chine 1935-1949 la Commune de Paris
	la nation est à tous moments portée par toute la société	identifier dans une nation les groupes sociaux qui ne sont pas porteurs de l'identité nationale	la "Pologne" au XIX ^e siècle la décolonisation en Afrique
une nation suppose un modèle unitaire (la famille, l'arbre)	les mythes unitaires de la nation sont tenus pour vrais	reconnaître la fonction du mythe dans la construction de la nation	Jeanne d'Arc Bara, Viala et autres martyrs révolutionnaires

Obstacle : NATION ESPÈCE

nœud de résistance	principales manifestations	exemples de progrès intellectuels	exemples d'objets d'étude
la nation est (a) une unité biologique	une nation doit préserver son unité de sang	découvrir les facteurs d'unité d'une nation métisse	la France aux XIX ^e et XX ^e siècles le Brésil aux XIX ^e et XX ^e siècles
l'État-nation français est l'archétype de toute nation	sur le modèle français, la nation se confond avec l'État-nation	concevoir que d'autres nations sont aussi des modèles	États-Unis Allemagne
		analyser pourquoi le modèle français est devenu la référence dominante	les mouvements nationaux dans les colonies
		identifier pourquoi certains nationalistes se réclament du modèle français dans la construction de leur État-nation	Europe centrale entre les deux guerres Afrique XX ^e siècle

Autre nœud de résistance, d'autant plus récurrent qu'il peut être associé aux précédents, **la nation n'a pas d'histoire**, ou pour mieux dire, elle traverse l'histoire sans changement. Ceci se manifeste par la conviction que tous les hommes ont et ont toujours eu une nation, la même : la nation devient ainsi non une forme sociale contingente, mais une forme co-existante à toute vie en société. La mémoire en est immuable. Ce n'est pas une mémoire vivante, actualisatrice, mais une mémoire-musée ¹²⁶, une mémoire où s'accumulent sans métamorphose les sédiments du passé.

Confronté aux savoirs savants, ce modèle explicatif est ambivalent. Il ne contredit en effet pas de nombreux énoncés, et permet au contraire de les assimiler : par exemple "les réalités culturelles sont signes de l'identité nationale ..." "l'identité nationale affirme l'existence de la nation comme un être collectif passé, présent et à venir" ¹²⁷. Cette représentation d'une nation éternelle est propice à l'inventaire et à la description de l'esthétique, de l'éthique, de la mythologie de la nation. L'enseignant doit en tenir compte dans la construction des situations d'apprentissage, pour éviter de renforcer cet obstacle. Mais si la nation est ontologique, elle est parce qu'elle est : aucun besoin d'explication en amont, sinon métaphysique. Tout ce qui fait de la nation un processus historique, porté par des acteurs sociaux, ouvert sur le présent et l'avenir et donc relatif et contingent, devient opaque ou superfétatoire. Le modèle s'épuise rapidement dans la tautologie.

Nation-harmonie

Cette représentation-obstacle est beaucoup plus explicite dans les formulations des élèves que celle de nation-éternité ; toutefois elle n'est pas toujours aisée à distinguer de celle qui concernerait non la nation mais la société. Ses terrains de prédilection sont les dominantes affective (nation = famille) et idéologique (nation = organisme), mais elle peut aussi nichier dans la dominante substantielle (en référence à la communauté ancestrale, qui garantit l'harmonie entre les membres d'une nation). Elle correspond à une **dominance de l'attribut "unicité"**.

L'unité nationale, **supposée sans conflits**, se traduit par de puissants modèles symboliques (la famille, l'arbre, la maison commune, la fête ...). La nation forme alors un peuple homogène, où tous ont les mêmes intérêts.

Trois manifestations principales permettent d'identifier cet obstacle :

- le conflit idéologique est incompatible avec l'existence d'une nation. Les divergences d'intérêt, d'engagement politique ou de croyances, sont

126 d'après NORA, P., *Les Lieux de mémoire*, III "entre mémoire et histoire".

127 cf. les grilles conceptuelles en 2.1.

considérées comme les symptômes d'un organisme malade et menacé dans son équilibre. Les seules valeurs dont chacun peut et doit se réclamer sont précisément les valeurs communes ;

- la nation est à tous moments portée par toute la société. Cette **unanimité** est nécessaire à ce qu'elle soit autre chose qu'une juxtaposition de régions, de classes ou de partis : une totalité unie et unique ;
- les mythes unitaires de la nation sont tenus pour vrais : famille, arbre, maison, en constituant, plus que les simples métaphores, les modèles. Allégories de l'unité et de l'interdépendance entre tous les membres de la nation, ils en sont la meilleure image.

Confrontée aux énoncés du savoir savant, la nation-harmonie est ambivalente, comme chacune des représentations-obstacles. Elle permet de décrire et de comprendre tout ce qui a trait à la cohésion nationale : défense et revendication territoriale, transmission et partage d'une mémoire et de mythes communs, transcendance des appartenances infra- ou supra-nationales.

Mais elle ne donne qu'une image très réductrice, naïve et sommaire du social. Beaucoup d'élèves pensent la nation comme ils pensent la société : la nation idéale est sans classes, sans partis politiques ni différences culturelles. **L'unité se fait dans l'identique** (est un ce qui est composé d'éléments identiques) ; ainsi uniformisée, vidée de son dynamisme, la composante sociale est pour ainsi dire évacuée. La nation n'est ainsi pensée qu'en termes d'égalité naturelle et sociale, en termes affectifs de solidarité et de fraternité patriotique. Elle n'est plus qu'une population, une communion. Égalité des droits, projet politique intégrateur, ne jouent qu'un rôle subalterne.

Cette conception unanimiste, consensuelle et irénique de la nation contredit souvent les aspérités et les disparités des objets historiques. Conflits et différences irréductibles sont alors renvoyés au temps d'avant la nation, ou amènent à nier son existence. L'événement qui n'exprime pas la solidarité nationale ne peut être pensé à l'aide du concept de nation.

Nation-espèce

Nous avons défini comme participant de cet obstacle les formulations soit présentant les caractères nationaux sous la forme d'un héritage biologiquement déterminé (espèce), soit conformant toutes les nations à un modèle idéal primitif (archétype de l'espèce). Concevoir ainsi la nation, c'est confondre le registre des concepts scientifiques (l'hérédité, l'évolutionnisme) et celui des mythes (le sang, la mission universelle de la

France). **Ce modèle explicatif, fondé sur le sensible, l'ineffable, plus que l'intellectuel, a pour principal défaut son incapacité à relativiser.**

La première représentation apparaît implicitement dans des formulations qui confèrent à **l'identité nationale** une part irréductible. Par exemple dans la conviction que l'on naît français, qu'on ne peut le devenir ni par naturalisation, ni par le jeu du temps en l'espace d'une vie humaine, qu'exilé, on ne perd pas cette qualité. L'amour de la nation se confond avec celui de la patrie, sucé avec le lait maternel. Une autre expression en est que dans la langue *maternelle*, il y a, plus que des mots et une syntaxe, une façon de penser transmise de génération en génération et qu'aucun étranger ne peut acquérir.

Cette représentation n'empêchera pas les élèves de comprendre certaines formes de nationalisme, qui accordent une place centrale à la généalogie dans la transmission de l'identité et de la cohésion nationale. Le droit du sang sera, d'évidence, légitime. **La souche l'attribut-clé du concept.**

Mais c'est un point de vue trop exclusif et déterministe : il repose sur une confusion du règne animal et des sociétés humaines, et sur une assimilation abusive des concepts qui en rendent compte. Il enferme la "vérité" d'une nation dans quelques apparences physiques ou culturelles isolées, alors qu'elles ne sont que produit historique ou imaginaire collectif.

La certitude que **la nation-État française est l'archétype de toute nation** est très récurrente. Modèle primitif (en raison de sa précocité), patron-modèle sur lequel sont taillées les autres nations (en raison de l'osmose entre État et nation), ou simplement seul modèle explicatif que les élèves connaissent un peu précisément se mêlent dans cette référence omniprésente. Ce modèle est d'autant plus prégnant qu'il est scolairement efficace, et qu'il offre une clé de lecture satisfaisante pour lire de nombreuses situations historiques. Mais il manque, à qui l'emploie exclusivement, distance critique et mise en perspective.

Unité biologique et modèle français pourraient paraître en contradiction : comment concilier en effet la conception d'une identité innée, irréductible, indépendante de la socialisation, de la volonté et de la liberté individuelle, avec une conception républicaine, laïque et ouverte, qui postule au contraire la formation d'une nation-creuset où l'École joue un rôle important ? C'est qu'aux yeux des élèves, le modèle français n'est pas perçu dans sa qualité de nation-contrat reposant sur l'adhésion et la volonté. La France est milieu d'origine, nation familière, référence qui permet d'analyser les situations historiques sans effort de décentration.

Quelle mise en œuvre pédagogique ?

La première tâche est évidemment **d'interpréter les expressions des représentations en termes d'obstacles**. C'est une lecture très différente de celle de la caractérisation en termes de dominantes : comme nous l'avons dit, **une dominante ne correspond pas à un obstacle !** Certaines verbalisations que nous avons déjà citées en illustration des paragraphes sur les représentations seront reprises ici et réanalysées dans cette autre optique. Toutefois telle ou telle phrase peut parfois s'interpréter plus directement comme obstacle que comme expression d'une dominante : nous en donnerons des exemples. La colonne "principales manifestations" est pour cette étape la plus maniable : c'est en effet en la confrontant avec les formulations des élèves que nous pouvons effectivement conclure à la manifestation de telle ou telle résistance. Nous ne donnerons ici que quelques brefs exemples.

Nation-éternité

Sandra (4e), interrogée sur ce qui peut changer dans une nation, affirme que peuvent changer les traditions, la mémoire, les activités économiques, le territoire, la société "*mais la nation reste la même*" , "la nation demeure ?" lui demande-t-on, "oui".

Une élève de Seconde justifie son image de l'évolution du sentiment national : "*Elle part pas d'un point précis, donc ça a toujours existé, je pense et puis qu'elle (sic) va en continuant. En même temps elle est assez stable ...*".

Un élève de Première, intervient à propos des Arabes de Palestine : "*moi je pense qu'ils se sont toujours sentis palestiniens*", "*depuis toujours ils se sentent palestiniens*" ...

Dans ces deux exemples, l'expression est trop vague pour que l'on puisse préciser quelle forme domine, mais il s'agit bien de nation-éternité. Lorsque Caroline (1ère) écrit "*Avant même l'apparition de l'homme, le territoire français existait déjà. La terre sur laquelle nous sommes, date de bien plus longtemps que nous-mêmes (...) la France est avant tout une parcelle de terre spécifique*" ne révèle-t-elle pas que pour elle "la nation est une donnée de nature" ? Lorsque Virginie (1ère) exprime l'idée que les Juifs vont *retourner* en Palestine dès la création du foyer national juif, ne veut-elle pas dire qu'une nation ne survit bien que sur "son" territoire ?

Nation-harmonie

Lorsque tel élève affirme (en 2de) "*il ne peut pas y avoir de nation s'il y a deux classes en opposition*", tel autre en 4ème "*il ne faut pas qu'il y ait de problèmes de race, de couleur. Tout le monde peut ne pas être pareil,*

dès l'instant où ils sont d'accord, ça peut marcher ... il ne faut pas qu'il y ait de conflit", telle autre encore "ils partent parce qu'ils ne veulent pas vivre dans un endroit où on ne pense pas la même chose qu'eux" : comment ne pas y reconnaître le refus de tout conflit idéologique, incompatible avec l'existence d'une nation ¹²⁸ ? Plus discrètement, Julien (2de), affirme "Chacun a ses idées, mais en général, les gens qui sont dans une même nation peuvent revendiquer les mêmes intérêts", plus loin il définit la nation comme "un groupe de personnes qui a les mêmes idées" ; un groupe d'élèves de 4ème proposait pour définition "la nation est un regroupement de populations qui peuvent avoir des origines différentes mais qui doivent avoir des idées politiques, économiques, historiques, territoriales (sic) semblables". "Dans une nation les intérêts particuliers sont forcément convergents" reconnaissons-nous comme représentation-obstacle, un an plus tôt ...

Nation-espèce

Contrairement aux autres manifestations des obstacles, l'idée que la nation doit préserver son unité de sang est rarement apparue telle que chez nos élèves : refus d'exprimer ce qui prête le flanc à l'accusation de "racisme" ? ou transfert du racisme biologique sur un racisme culturel, l'ethnie devenant selon P.A. Taguieff "un simple euphémisme de la race" ? ¹²⁹ Elle ne s'affirme guère qu'à l'occasion d'exemples ou lorsque le locuteur ne peut a priori être suspecté de racisme.

Lorsque Shirley (4ème) évoque dans un travail de groupe "des gens qui viennent des États allemands mais qui ne sont pas allemands de sang, de chair" ou un peu plus tard "il y aura une population diversifiée, ce ne sera pas une nation", il est tentant de le lire en termes d'unité biologique de la nation. De même Thuy (3ème), bien qu'hésitant à prononcer certains mots, dit "certains Français ont accepté que d'autres races se mêlent à la race française, parce que le problème c'est qu'il y a une peur du mélange des sangs", elle critique peut-être la volonté de préserver une pseudo-unité de sang, mais ne lui dénie pas toute valeur. On peut citer aussi cet extrait d'un dialogue, en première, assez révélateur des représentations-obstacles de Bruno dans son refus d'accepter les propositions d'Olivier : "la nation française c'est le peuple français, le mélange de toutes les personnes"

128 Bien entendu les exemples cités ont été en majorité recueillis après la construction des grilles : il y aurait quelqu'inanité à ne citer pour montrer que la grille est opératoire que les exemples qui ont permis précisément de la constituer !

129 in *Théories du nationalisme*, Paris, éd. Kimé, 1991, p. 180

Bruno : déjà depuis le XIXe siècle, la France connaît un apport d'immigrés européens

Olivier : non. Il y en a toujours eu. Et puis on n'est même pas des Français de pure race puisqu'on est issu d'un mélange de Romains ...

Bruno : tu remets en cause la base de la souche française

Olivier : il n'y a pas de souche française ; on n'est pas gaulois, pas les petits-fils d'Astérix, hein !

Bruno : Bon, on peut mettre que la France s'est ouverte aux étrangers

Olivier : a toujours été ouverte. Sinon on serait les descendants de Gaulois, d'Astérix et d'Obélix (sic)

Bruno : tu me casses tout ! dém ... toi !

Lorsque les élèves de Seconde affirment "le terme nation est plutôt employé pour désigner les pays où le gouvernement est partagé entre différents représentants du peuple ... Par contre les Esquimaux n'ont pas de gouvernement commun, donc, si on veut parler de nation, il faudrait d'abord la construire", comment ne pas penser qu'ils se réfèrent au seul exemple français, conçu comme seul modèle (d'ailleurs consolidé par l'étude de la Révolution française) ? Cette référence dominante se retrouve surtout chez les élèves les plus jeunes.

Les représentations-obstacles une fois repérées, la démarche mise en oeuvre par l'enseignant va s'inverser par rapport aux habitudes : ce ne sont pas les choix de contenus qui vont être premiers, mais le **progrès intellectuel*** à faire accomplir.

Il s'agit ici de formuler l'expression qui attestera le mieux que l'élève a franchi l'obstacle. "Retourner" l'expression de la représentation-obstacle n'est guère satisfaisant. D'une part, ce "retournement" pourrait être insuffisant à signifier ce qui a été réellement perçu : par exemple, si l'élève affirme qu'une longue durée de vie partagée n'est pas nécessaire à la constitution d'une nation, cela signifie-t-il qu'il a reconsidéré ce qu'il appelle longue durée ou qu'il envisage qu'une nation peut naître sans vie commune préalable entre ses membres ?... D'autre part, un retournement de ce type correspondrait à des formulations qu'on a peu de chances d'observer telles que "les mythes unitaires de la nation ne sont pas vrais". Enfin et surtout, une telle formulation n'aiderait guère l'enseignant à penser une situation de travail à partir de faits historiques.

Il nous a semblé plus adapté de proposer un progrès intellectuel plus **précis**, tel que l'élève qui arrive à l'accomplir ne puisse le faire sans surmonter partiellement l'obstacle visé, mais aussi tel qu'il permette de choisir une situation historique pertinente au double regard des programmes scolaires et des capacités des élèves. Ce progrès est très ponctuel en comparaison des noeuds de résistance significatifs de l'obstacle, mais il nous a paru important qu'il puisse être atteint **en une seule situation-problème**.

Par exemple : “différencier valeurs de classe et valeurs consensuelles” nous semble intéressant pour que l’élève puisse à la fois penser la nation comme le lieu de la transcendance de certains conflits au nom des valeurs communes, et penser les oppositions de classe et les divergences d’intérêt. A ce titre, la Commune de Paris offre une situation historique très pertinente (malgré sa place tardive dans l’année scolaire) : Versaillais et Communards s’opposent violemment mais partagent un même souci de l’indépendance nationale et un même attachement à son unité (sous des formes politiques différentes). De même si l’élève arrive à caractériser un symbole national, pour lui évident, comme produit de l’histoire, il aura, à notre avis, pour le moins ébranlé l’idée que ces symboles sont des données immuables. Le 14 juillet, dont les élèves ont tendance à faire la fête nationale naturelle depuis 1789, en offre un bon exemple. Ces progrès intellectuels sont des exemples de ce qui nous semble possible et utile. Mais d’autres sont sans doute envisageables ...

Les **objets d’étude** proposés n’ont pas été tous expérimentés lors de notre recherche. Cependant, c’est le cas d’une bonne moitié d’entre eux. Nous avons préféré en suggérer aussi d’autres ; bien évidemment il ne s’agit en rien d’une liste exhaustive. En fait deux critères permettent selon nous de choisir un objet d’étude approprié à une situation-problème : la situation historique doit être incompréhensible si l’élève ne mobilise que la représentation-obstacle visée, ou, mieux, elle devrait correspondre à un **contre-exemple de cette représentation-obstacle** pour amener l’élève à invalider cette représentation dans ce cas précis.

Les situations de diaspora apparaissent bien comme des contre-exemples de l’affirmation “une nation ne peut survivre sans vivre sur son territoire” la diversité et l’évolution des stéréotypes du Français depuis le XVIIIe siècle s’inscrit en faux face à l’affirmation “le territoire et le climat contribuent principalement à forger le caractère national”, la Chine entre 1935 et 1949 offre l’image d’un conflit idéologique dans une nation revendiquant sa souveraineté. On pourrait reprendre bien d’autres exemples ... Par ailleurs analyser l’évolution de l’image de Jeanne d’Arc, en particulier aux XIXe et XXe siècles, permet d’en reconnaître les changements et de les mettre en rapport avec les enjeux politiques : c’est finalement reconnaître les fonctions d’un personnage élevé à la dimension de mythe national, situation incompréhensible pour qui pense que ces mythes sont simplement vrais. De même, comment interpréter la naissance d’une conscience nationale turque dans l’empire ottoman, au début du XXe siècle, si l’on pense que les hommes ont toujours eu une nation ?

On voit que les situations choisies, tout en s’inscrivant dans les programmes en vigueur depuis 1988, sont **souvent marginales** par rapport aux contenus habituellement privilégiés. Ce n’est ni un hasard ni un souci

d'originalité. Ces situations aux limites des programmes sont plus ouvertes car étant extérieures à la vulgate*, elles n'ont pas pour les élèves un sens qui s'imposerait d'emblée : ils sont d'autant plus susceptibles de le produire eux-mêmes. Elles sont aussi plus attrayantes car peu familières. Elles favorisent ainsi une décentration propice à la remise en question des représentations.

4.3. CONSTRUIRE ET GÉRER UNE SITUATION-PROBLÈME¹³⁰

Construire une situation-problème est une activité nouvelle et délicate pour la plupart des enseignants. L'expérience conduit, spontanément, à rapprocher de situations d'enseignement-apprentissage* plus familières cette innovation, et à gommer alors implicitement les particularités de son fonctionnement. Au cours de la recherche, nous avons ainsi (trop souvent) échoué à élaborer et gérer une situation efficace. C'est pourquoi les indications qui suivent sont fortement normatives : elles témoignent en fait de nos erreurs et de nos déviations ... et de nos efforts pour les limiter.

Une situation-problème : à quel moment ?

Contrairement à tel chapitre ou telle étape d'acquisition d'une méthode, l'utilisation d'une situation-problème ne peut se prévoir à long terme. En principe, c'est lorsque l'enseignant a repéré la présence massive d'un obstacle* à la construction d'un concept, et dans la mesure où il choisit de traiter cet obstacle, qu'il a recours à une telle situation d'apprentissage.

Toutefois, lorsque l'on sait que tel sujet d'étude ne peut être envisagé sans traitement préalable d'un obstacle, on peut éventuellement programmer une situation-problème adaptée.

Bien évidemment une situation-problème porte toujours sur un thème, un contenu factuel* précis. Mais il est nécessaire, pour éviter que les élèves ne se bornent à une reproduction pure et simple de connaissances, que le

¹³⁰ Pour tout ce qui concerne les sources, les caractères généraux et théoriques de la situation-problème, le lecteur voudra bien se reporter à la partie 3.5.

thème soit nouveau pour eux, que les documents n'aient pas été utilisés en cours, que les faits essentiels évoqués nécessitent une découverte. Bien entendu le contexte global peut être étudié auparavant, mais il doit rester un cadre général, et n'est pas même toujours utile. Par exemple, une situation-problème sur le thème *des forces de cohésion et des forces d'éclatement dans l'Empire d'Autriche-Hongrie avant 1914* est plus riche et plus efficace si les élèves y sont confrontés sans avoir de cours immédiatement antérieur sur cet Empire. Cette précaution est essentielle pour éviter que les élèves ne soient induits à imaginer que "la bonne réponse" existe et qu'elle coïncide avec la présentation d'un chapitre analogue par le professeur.

Ainsi une situation-problème dont le thème est *les juifs d'Europe entre 1890 et 1933* n'impose pas que des cours sur le sionisme, la création d'un foyer national juif et l'antisémitisme entre les deux guerres aient eu lieu, **au contraire**. Ceci offre une certaine liberté puisque l'utilisation de cette situation ne dépend pas des contenus de cours mis en œuvre antérieurement.

Par ailleurs, il faut être attentif au fait que la meilleure situation de traitement d'un obstacle n'est pas toujours en rapport avec les contenus de cours prévus au moment où l'obstacle est repéré. Imaginons que l'enseignant, lors d'un cours sur *la construction de la nation française* en classe de géographie de Première, identifie à travers les réactions, les questions, les formulations écrites des élèves un obstacle du type "*le territoire et le climat contribuent principalement à forger le caractère national*" (la nation est une donnée de nature) : ce n'est pas pour autant que ce cours lui fournit une occasion opportune d'amener les élèves à une représentation plus pertinente. D'autres thèmes, par exemple les *stéréotypes nationaux*, peuvent s'y prêter plus aisément, même s'ils sont en marge des programmes.

Cette situation de relative imprévision (qui ne veut pas dire improvisation !) et de relative marginalité dans les thèmes ¹³¹ fait de la situation-problème un moment exceptionnel dans la pratique en classe. D'autant plus qu'élaborer une telle situation est contraignant et long.

La construction

La construction d'une situation-problème a pour préalables, rappelons-le :

- la reconnaissance d'une représentation* qui fait obstacle* à la conceptualisation,
- sa formulation fine et précise en obstacle "traitable",

¹³¹ On se reportera au tableau des obstacles, progrès intellectuels, et exemples de situations historiques.

- l'hypothèse d'un progrès intellectuel* permettant d'affaiblir la cohérence de cette représentation-obstacle,
- le choix d'une situation historique qui permettra à l'élève d'accomplir le progrès intellectuel visé.

L'obstacle doit être au cœur du travail imposé à l'élève. Et **un seul** obstacle, à la différence des situations d'enseignement classiques où l'on poursuit plusieurs objectifs successivement. Cet obstacle est choisi par l'enseignant soit parce que c'est celui qui rend incompréhensible une situation historique dont l'étude est imposée par le programme, soit parce qu'il s'agit d'un obstacle largement représenté dans le groupe classe, et dont le traitement semble fondamental pour la progression intellectuelle des élèves. Toutefois, il ne peut être commun à tous les élèves de la classe : si pour certains la situation sera belle et bien "problème", pour d'autres il s'agira d'une situation d'apprentissage banale.

La situation historique ¹³² peut être parfois une situation qui s'impose d'elle-même étant donné les contenus de l'enseignement ; elle peut être aussi à la marge de ces contenus mais s'avérer plus favorable qu'une situation classique. Elle privilégie en effet le conceptuel sur le factuel ¹³³. Le choix doit être dicté par son intérêt en fonction du progrès visé, non par sa richesse ou sa correspondance avec la vulgate* ¹³⁴ scolaire. Toutefois, on peut être amené à récuser certaines situations, tout simplement faute de documents appropriés au type de réflexion souhaitée et au niveau des élèves. En effet, ces derniers ne sont pas guidés dans la compréhension de la situation par des consignes précises. C'est l'élève, dans et avec le groupe, qui construit la démarche débouchant sur une réponse cohérente à la question posée. Cette autonomie est nécessaire pour qu'il s'affronte à l'obstacle, puis remanie la représentation-obstacle : un questionnaire étroitement guidé supposerait chez tous les élèves une démarche semblable, une interprétation analogue de la situation, une impasse identique, au même moment, et une capacité à s'en sortir par les mêmes activités intellectuelles ! Cependant, la question doit être suffisamment contraignante pour qu'y répondre impose de se confronter à la représentation-obstacle visée. Il doit y

¹³² Cette expression se veut très générale : elle désigne toute situation spécifique, donc datée et localisée, même contemporaine, présentée à l'étude : ce peut-être en géographie, en sciences économiques et sociales, en instruction civique ... comme en histoire.

¹³³ Ce double aspect de relative marginalité et d'adaptation à un groupe restreint en fait un type de situation de travail particulièrement adapté à l'enseignement en modules.

¹³⁴ Cf. 2.2 et cf. glossaire.

avoir un problème à résoudre, compréhensible comme tel par l'élève - et une impossibilité de le résoudre sans modifier sa représentation, étape nécessaire pour les apprentissages ultérieurs ¹³⁵.

Les deux difficultés principales dans la construction de ces situations nous semblent être la constitution du dossier qui va servir de support à la réflexion des élèves et la formulation de la question-énigme. Il est la plupart du temps nécessaire de procéder par ajustement successifs, en tirant les conséquences d'une analyse critique du fonctionnement de la situation de classe

Le dossier de documents

La présentation de la situation historique choisie se fait à travers un dossier de documents.

Il est préférable que ce dossier soit **court** : il est ainsi plus maniable par les élèves, en particulier en collège. Deux pages semblent un volume adapté, trois s'il y a une carte assez grande. Toutefois nous avons remarqué que les cartes historiques étaient rarement spontanément utilisées par les élèves. Les documents sont donnés **sans titres** : seules les mentions de l'auteur, de la date et parfois des précisions utiles à la résolution du problème sont fournies ; le titre de l'ouvrage dont est extrait le document n'est fourni que s'il ne risque pas d'induire une interprétation superflue ou bloquante. Les documents ne sont numérotés que si cela facilite le travail des élèves. Il n'y a pas d'ordonnancement particulier - si ce n'est parfois chronologique - : l'expérience a montré que les élèves lisent les documents d'abord dans l'ordre du dossier, mais les utilisent ensuite dans un ordre qui est lié uniquement à leur réflexion et à leur argumentation. Ainsi certains documents seront essentiels pour tel groupe d'élèves et au contraire relativement négligés par d'autres. L'utilisation diffère selon ce qui a retenu l'attention, l'intérêt, selon ce qui paraît pertinent pour sortir d'une impasse. Ceci ne préjuge en rien de la qualité de la réflexion.

Bien évidemment les documents doivent être compréhensibles pour les élèves : cela impose de choisir des documents **explicites** (nous avons parfois "traduit" certaines phrases) et éventuellement simplifiés. Mieux vaut écarter un document qui ne fait sens que pour qui connaît bien la situation concernée : un texte riche d'allusions peut être une entrave. L'obstacle ne doit pas être dans la lisibilité des textes !

Ces documents doivent **permettre une approche complexe** de la situation historique retenue : complexe dans les faits, mais surtout dans les

135 Cf. 3.4.

attributs* du concept de “nation”¹³⁶ qu’ils évoquent implicitement. Il est souhaitable que le dossier ne soit pas construit autour d’un seul attribut, mais en brasse le plus grand nombre possible, compte tenu de la situation historique retenue. Le dossier fonctionne donc sur le principe de la complémentarité des documents. Il faut être attentif au contenu de certains textes qui risquent de faire dévier la réflexion vers des concepts voisins : État, société ... en particulier.

Nous avons constaté que les meilleurs résultats s’obtenaient avec un dossier dont les documents présentaient entre eux **des contradictions** : ceci est inhabituel en cours d’histoire-géographie et intrigue les élèves, attirant leur attention sur **la nécessité de construire un sens permettant de remettre l’ensemble en cohérence**. En effet, le fait de donner les documents en dossier, sur un même sujet, et de poser une seule question, implique aux yeux des élèves une unité de sens.

Ceci suppose que les documents aient pour les élèves **une égale validité** : la contradiction ne devrait pas se résoudre en écartant l’un ou l’autre. Tous doivent faire autorité, qu’ils émanent d’historiens ou d’acteurs historiques. C’est bien ce qui se passe : nous l’avons observé lors du fonctionnement des groupes, d’autant plus sans doute que cela correspond à une pratique courante où le document atteste des faits “réels”. Ainsi, il n’est pas opportun de susciter *ici* une critique historique qui amènerait l’élève à contester la fiabilité de tel ou tel document : bien au contraire, celle-ci relèverait d’une procédure de contournement* de la situation-problème¹³⁷. De ce fait, nous choisissons de mettre sur le même plan documents historiques et textes, tableaux ou cartes produits par des historiens.

Bien entendu les documents choisis **ne doivent pas contenir explicitement la réponse à l’énigme**. Ils donnent matière à argumentation, mais ils remplissent un rôle différent du rôle habituel des documents dans la classe : ils ne sont supports ni d’un apprentissage factuel* (leur richesse dans ce domaine peut être une fausse bonne idée) ni d’un apprentissage méthodologique (se limiter aux “documents historiques” est aussi une fausse bonne idée). De ce fait ils sont difficiles à choisir : des documents

¹³⁶ Rappelons que nous avons retenu comme attributs : souche, mémoire, territoire, unicité, identité, souveraineté ; cf. 2.1.

¹³⁷ Notre objectif est ici d’affronter l’élève à une contradiction entre deux termes de validité apparemment équivalente à ses yeux : sa représentation et les textes. Un déni des textes présentés aboutirait à conforter la représentation que nous cherchons au contraire à fissurer. Bien au contraire c’est la véracité des textes qui doit l’emporter. Ceci n’exclut évidemment pas qu’à d’autres occasions une critique pertinente des documents historiques soit au cœur d’une situation d’enseignement-apprentissage.

“classiques” peuvent se révéler finalement inadaptés. Nous avons dû nous méfier de nos habitudes pédagogiques !

Nous avons ainsi dans un premier temps pensé utiliser le rapport d'un agent de renseignement français dans le Grand-duché de Bade, du 27 juillet 1848, décrivant et analysant certaines opinions du Parlement de Francfort ¹³⁸. Ce texte nous paraissait riche et bien adapté à notre but : faire trouver aux élèves que la bourgeoisie allemande de 1848 se préoccupait plutôt des conditions économiques et sociales de réussite d'un État allemand, et de ce fait donnait une définition de la nation sans rapport avec celle classiquement tenue pour la conception “allemande”. Un tel texte, qui dans une situation d'apprentissage usuelle est une aubaine, était un piège : court certes, mais bourré d'allusions, riche en attributs (territoire, souveraineté et unicité, au moins) mais pouvant être lu sans user le moins du monde du concept de nation : “État” d'une part, “conflit de classe” d'autre part permettaient parfaitement d'interpréter la situation ... On voit ici une contrainte complémentaire : le dossier doit globalement renvoyer au concept de nation, et si possible à lui seul.

Construire un tel dossier demande du temps, des recherches, une vigilance critique dans le choix des documents retenus : un travail d'équipe facilite évidemment la tâche !

Enfin, après une première passation en classe, on peut être amené à modifier le dossier documentaire : supprimer ou alléger tel document qu'aucun élève n'utilise, tel autre qui entrave la progression, tel autre qui pour les élèves fait double emploi. En effet certains documents n'ont de sens que pour l'enseignant, et les élèves n'y puisent pas toujours ce que nous attendrions. Inversement on peut introduire un document complémentaire destiné à combler une lacune, éclairer tel aspect, renforcer tel attribut.

Le questionnement

La question diffère des questions scolaires habituellement posées soit pour soutenir l'intérêt et l'apprentissage pendant un cours, soit pour évaluer les acquis lors d'une analyse ou d'un commentaire de documents. Elle exige une réponse organisée, complexe, qui ne correspond pas à la juxtaposition d'informations collectées dans les documents et de savoirs acquis antérieurement. Dans certaines classes, en particulier en premier cycle, il peut être nécessaire de préciser : “Vous devez utiliser les documents pour la réponse, mais *elle ne figure dans aucun document*. C'est à vous de la trouver

138 Ce texte est repris de M. Chaulanges *Textes et documents d'histoire contemporaine 1848-1914*.

à partir des documents.” La réponse attendue ressemble en fait à une “conclusion”, aboutissement d’un raisonnement. Cependant le champ des réponses possibles doit être assez large pour permettre d’y parvenir par des cheminements différents, et de construire des réponses plus ou moins élaborées. Et bien entendu la tâche de réflexion imposée doit être faisable par les élèves, compte tenu de leur niveau moyen !

A la fois pour distinguer ce type de questionnement de ceux habituellement employés dans la classe et pour faire explicitement référence au problème qui est au coeur de la situation didactique*, nous avons choisi de parler de “question-énigme”¹³⁹.

L’élève devant garder la maîtrise de son cheminement, nous proposons en fait une seule question, parfois longue, qui oriente vers l’énigme. Par exemple la question “*Entre 1918 et 1925 des transformations politiques et territoriales marquent le passage de l’Empire Ottoman à la Turquie moderne. Quelle autre transformation fondamentale intervient dans ce processus d’évolution ?*” cherche à limiter les possibilités de réponse détaillant la création d’un État moderne et à orienter la réflexion vers l’émergence d’une identité nationale turque.

On voit que le questionnement ne comporte pas d’étapes ordonnées, pas d’entrée imposée par tel ou tel document, pas de focalisation sur telle ou telle phrase, pas de renvoi obligé au contexte historique. La question doit préserver la liberté de réflexion de l’élève. Cette liberté est féconde parce qu’elle lui permet de développer une organisation personnelle des connaissances, de reconstruire une représentation plus opératoire. Elle est nécessaire dans la mesure où “nation” n’est pas un concept fermé et univoque mais un réseau de relations¹⁴⁰. Bien sûr pour l’enseignant, en particulier en premier cycle, l’exigence d’une guidance* plus étroite est forte, et les élèves eux-mêmes sont demandeurs : ils voudraient savoir si leur premier pas est “le bon”, si leur méthode est “bien ce qu’il faut faire”. Il faut être bien persuadé qu’une situation-problème n’a de sens que si les élèves se confrontent et s’affrontent à une représentation-obstacle, pour les laisser “patauger”, plus exactement pour les laisser se diriger vers une impasse ! L’impasse, répétons-le, est NÉCESSAIRE à l’efficacité d’une situation-problème¹⁴¹. Céder à la tentation de soutenir les élèves et de guider leur réflexion par un questionnement plus détaillé risque de dévoyer

¹³⁹ Les didacticiens des sciences tout comme P. Meirieu insistent sur cet aspect énigmatique de la situation-problème, y voyant un puissant moyen de solliciter l’intérêt des élèves et de les impliquer dans l’apprentissage ; cf 3.5.

¹⁴⁰ Cf 1.1.

¹⁴¹ Pour la justification théorique de cette “impasse”, cf.3.5 ; pour en voir un exemple cf. 4.5 : présentation d’une situation-problème.

l'exercice. Ainsi la question doit amener l'élève à une réflexion d'aussi haut niveau que possible. Le sens de la question doit être compréhensible, mais la question est **toujours** difficile, parce qu'elle affronte l'élève à l'impossibilité de construire un sens satisfaisant en s'appuyant sur ses seules représentations initiales (représentations-obstacles). Cette difficulté même est un défi que l'élève veut relever.

La question posée ne doit pas être trop fermée, car alors le cheminement intellectuel risque d'être bref et le progrès très limité ; elle ne doit pas être trop ouverte, pour conduire les élèves à rencontrer l'obstacle visé.

Pour prendre un bref exemple, sur un même dossier, présentant sur le XX^e siècle différentes conceptions du 14 juillet, en fonction des années (1919, 1936, 1945 ...) plusieurs formulations successives ont été écartées :

- “*Que commémore-t-on de la Révolution française le 14 juillet ?*” question très fermée, conduisant à un inventaire d'informations, sans plus ;
- “*Les références à la Révolution française à l'occasion de la fête nationale du 14 juillet, instituée en 1880, ont beaucoup varié. Pourquoi ?*” question très ouverte, à laquelle certes les textes ne permettent pas de répondre directement, mais qui d'une part demande une culture politique peu fréquente en Première, et qui d'autre part ne permet pas de s'affronter à l'obstacle visé (la mémoire de la nation est immuable) ;
- “*Le 14 juillet, fête de la République depuis 1880, commémore la Révolution. Quelle évolution a été nécessaire pour que cette fête devienne fête de la nation ?*” a été la formulation finalement retenue, car elle met l'accent sur l'évolution et oriente ainsi l'élève vers l'idée d'une construction (de la mémoire nationale, des symboles ...) et lui fournit deux indices : adhésion à la *république* et aux conquêtes de la *révolution*.

Pour éviter que les élèves ne se satisfassent d'une réponse, de peu d'intérêt pour le progrès intellectuel* visé, celle-ci est parfois donnée d'emblée : l'élève doit ainsi proposer autre chose. C'est le cas dans la question ci-dessus sur la naissance de la Turquie moderne (“*transformations territoriales et politiques*” évite que l'élève ne s'appesantisse sur l'évolution de l'État).

En fait la question doit être réellement contraignante, pour conduire l'élève à une impasse (s'il mobilise la représentation-obstacle visée) et, en même temps, lui assigner un but qui lui imposera de surmonter ce blocage. S'il opère le progrès intellectuel attendu, ou du moins amorce ce progrès, une réponse intellectuellement (et affectivement) satisfaisante sera possible. Il faut bien des tâtonnements, des remaniements, parfois après un premier essai en classe, pour parvenir à une question satisfaisante. Se poser au cours de la construction du travail des questions critiques (“l'élève peut-il

répondre en s'appuyant sur la représentation-obstacle que l'on cherche à bousculer ?", "de quelle réponse minimale l'élève peut-il se contenter ? est-elle déjà significative d'un progrès intellectuel ?") peut aider à ne pas perdre de vue ce que l'on cherche. Mais selon les élèves et les enseignants, le même dossier peut se prêter à des questionnements différents.

Sur un même dossier documentaire concernant les immigrés de l'Entre-deux-guerres en France et abordant principalement la question de leur naturalisation, de leur "nationalisation" et de leur intégration sociale, les équipes ont ainsi proposé selon les classes les formulations suivantes : "*Les petits-enfants des immigrés arrivés en France entre les deux guerres peuvent-ils s'intégrer et devenir des Français nationalistes ?*" (classe de troisième) "*La nation française peut-elle intégrer des populations très différentes sans se modifier ?*" (classe de première S), "*En 1982, 18 millions de Français sont d'origine étrangère : comment peut-on expliquer que la France ne se définisse pas comme une nation d'immigrants malgré ce chiffre ?*" (classe de première B).

La passation

Les indications qui suivent résultent non d'un choix a priori mais de multiples essais (et erreurs ou fausses routes) : nous avons tenté de dégager ce qui nous avait garanti le meilleur fonctionnement et les meilleurs résultats.

Dans certains cas - en particulier en premier cycle - il est nécessaire de consacrer un temps préalable à la lecture, à l'explication du vocabulaire, pour que la réflexion des élèves porte sur la **question-énigme : c'est elle qui doit retenir toute leur attention, et non l'obscurité des documents !** Toutefois il faut éviter à ce moment d'induire, par les explications une interprétation que les élèves considéreraient à coup sûr comme la bonne : celle du professeur. On peut également, au moment de la constitution du dossier, prévoir un court lexique, voire, pour telle phrase, une "traduction".

Le temps nécessaire à un travail de ce type est de 50 à 80 minutes environ, et d'autant plus bref que les textes auront déjà été lus par les élèves. Donner plus de temps ne favorise pas nécessairement le progrès intellectuel : au contraire le travail paraît plus intense s'il est relativement court, dès lors que les élèves sont prévenus que ce temps est "suffisant" pour résoudre l'énigme. Par contre **aucune réponse écrite n'est exigée au terme du travail en classe**, de façon à ce que la séquence soit tout entière consacrée à l'argumentation. Une réponse écrite individuelle, d'une dizaine de lignes, est éventuellement imposée et doit être rendue **quelques jours plus tard**. Elle favorise chez certains élèves la réflexion individuelle au-delà

de la situation de classe. Même des élèves dont la discussion est apparemment superficielle peuvent prolonger leur réflexion.

Les élèves sont répartis en groupe de 4 à 5. Ce chiffre nous semble idéal pour permettre un débat auquel la majorité - voire tous les élèves - participe. Il peut être positif de regrouper des élèves dont les représentations sont différentes, dont le vécu est différent ¹⁴² et dont le fonctionnement intellectuel est différent ¹⁴³. Cela augmente les chances d'interaction favorable à l'apprentissage. Il n'est par contre **pas souhaitable de construire des groupes de niveau** : la résolution d'énigme n'est en fait pas calquée sur les exercices scolaires canoniques* et les "mauvais" élèves peuvent s'y révéler très efficaces ! Cela leur permet, à l'occasion, de s'affronter à des élèves "plus forts", et le fonctionnement du groupe y gagne autant que les individus.

La gestion de la situation de classe

C'est l'élève qui doit décider seul s'il a, ou non, résolu le problème, en fonction de ses connaissances antérieures, de la confrontation avec ses camarades, et surtout de la possibilité de donner un sens intellectuellement satisfaisant à la situation dans son ensemble. Ceci implique que **le rôle du professeur soit extrêmement limité pendant le déroulement du travail en classe**. Contrairement au fonctionnement de travaux pratiques ou de travaux dirigés, il ne peut être question de vérifier pas à pas les démarches et les propositions de réponse des élèves. Il faut seulement les encourager à maintenir leur effort de réflexion ...

Or dans un premier temps, ce type de situation de classe **déconcerte souvent les élèves**, en particulier les plus habitués aux exercices et aux exigences ordinaires. Ils cherchent alors à ramener la situation à un type déjà connu : soit une réponse organisée sur le modèle "introduction-plan-conclusion", soit un tableau à plusieurs entrées, soit une utilisation plus familière des documents ("le document, tout le document, rien que le document"). Parallèlement ils s'interrogent sur la méthodologie adaptée à ce type de situation : quelles sont les étapes du travail, comment ordonnancer

142 Bien sûr la question essentielle est celle de leur vécu identitaire - cf. 3.5 et en particulier rôle du vécu et stratégies d'apprentissage.

143 Les observations qui permettent de telles mises en scène sont modestes : elles proviennent parfois des renseignements confidentiels fournis aux enseignants, le plus souvent des interprétations intuitives des réactions et des productions des élèves.

les textes ? Ces attitudes sont particulièrement fréquentes en lycée, probablement parce que les exigences scolaires liées à l'examen y sont mieux intégrées. Il peut être nécessaire dans de tels cas de préciser clairement la spécificité de la situation-problème : les consignes* doivent être suffisamment explicites pour limiter ces dérives.

Mais il ne faudrait pas pour autant céder à la tentation d'une guidance* plus précise.

Le comportement des élèves

On peut noter qu'en général la situation-problème **mobilise bien** les élèves, par le défi intellectuel qu'elle leur propose, et par l'apparente ouverture de la question posée. Ceci s'observe particulièrement chez des élèves en situation de rejet scolaire ou d'échec, sous réserve qu'ils gardent un certain intérêt pour des problèmes sociaux. L'apparente liberté, le flou des attentes de l'enseignant, l'absence de consignes formelles favorisent l'investissement d'élèves "peu scolaires" dans ce type de situation d'apprentissage. En même temps l'exigence de logique, d'intelligibilité, sous-tend constamment l'argumentation collective et les amène à progresser. Les élèves lisent et relisent les textes, souvent dans un silence et une concentration exceptionnels. Ils lisent et relisent la question. Certains reviennent plusieurs fois au cours du travail à la question-énigme, tentant de se l'approprier, de bien en comprendre les termes : acquis méthodologique démarqué des exigences face à un "sujet" ? ou réaction à une situation difficile qu'ils voudraient simplifier ? Dans cet effort de compréhension de la question et de mise en relation des documents, ils construisent le problème ... C'est là déjà un effort intellectuel intéressant, même si ce n'est pas le progrès intellectuel visé. Le simple fait de présenter les documents en dossier implique pour les élèves que le professeur y ait vu une unité logique, même si les documents présentent des nuances, des divergences, des contradictions : c'est cette unité de sens que le groupe essaie de découvrir, pour répondre à la question. Il recherche ainsi l'idée directrice, qui va lui permettre de fédérer les informations jugées d'emblée essentielles, et d'orienter la réflexion vers une réponse.

Les arguments avancés sont constamment soutenus soit par des citations des documents, soit par des fragments de récits de vie, soit par des références à des acquis scolaires antérieurs. On retrouve ici l'importance de l'**interaction** sociale, déjà soulignée par Anne-Nelly Perret-Clermont 144. On observe tantôt des phénomènes de leader, tantôt des interventions

144 A.N. PERRET-CLERMONT, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 1979.

collectives sans qu'un leader particulier se manifeste, tantôt encore des monologues parallèles. Bien entendu certains élèves sont très réservés, voire muets lors de ces travaux. Il n'est pas dit toutefois qu'ils soient extérieurs au travail du groupe : un élève qui intervient peu ou tardivement peut proposer aux autres une intervention décisive pour l'avancée de l'argumentation. Il n'est pas dit non plus que ne profitent du travail que ceux qui interviennent longuement. En fait, il ne semble pas que ce type de situation de travail génère un fonctionnement de groupe spécifique. Il ne semble pas non plus que tel fonctionnement soit plus efficace que tel autre. Toutefois nous n'avons guère poussé l'analyse dans cette direction.

L'impasse

Rappelons que l'impasse se produit, si la situation-problème est bien construite, lorsque les représentations* mobilisées initialement pour rendre la situation historique intelligible ne permettent de réponse intellectuellement satisfaisante à la question posée. Ceci suppose que les élèves aient une représentation à peu près correcte du niveau de réponse attendue ¹⁴⁵, ou (ce qui est le plus souvent le cas) qu'ils aient une réelle envie de comprendre. Ils n'expriment pas toujours clairement ce sur quoi ils butent mais ils se disent bloqués ou en présence d'une contradiction. Cela se manifeste aussi bien par un silence perplexe que par des affirmations : "*je ne comprends pas*", "*il y a quelque chose qui ne va pas*", voire "*on est en pleine contradiction*"... Bien évidemment les élèves ne sont pas conscients de leurs représentations et ne les dénoncent pas explicitement !

Un comportement normal des élèves confrontés à une impasse est de tenter de s'en sortir par un changement méthodologique : si l'impasse est là, c'est, pour eux, que la méthode adoptée pour répondre n'était pas la bonne. Ils se conforment ainsi à des conseils fréquemment donnés par leurs enseignants. C'est parfois fructueux car cela les conduit à relire les textes, la question, à prendre en considération des indices qu'ils avaient négligés. C'est parfois nécessaire pour qu'ils voient que leur difficulté n'est pas dans une incompréhension des documents ou de la tâche, mais qu'elle réside dans la compréhension initiale de la situation historique.

145 Il ne s'agit pas ici de la représentation du concept mais de la représentation de la discipline et de l'exercice : elle fournit des réponses à des questions du type "quel est le fonctionnement de la discipline?" "quelles sont les attentes du professeur pour ce travail précis ?" C'est cette représentation qui sous-tend le comportement de l'élève en cours d'histoire-géographie.

Il ne faut pas, par principe, aider les élèves à ce moment : on risque en fait de les amener à contourner le problème, alors qu'ils doivent au contraire examiner (même implicitement) en quoi leur interprétation est un obstacle à la compréhension de la question, en quoi elle demande à être remaniée. En second cycle, les élèves acceptent mieux de devoir s'en tirer par leur seul effort collectif. En premier cycle, il faut résister : les élèves n'y sont guère habitués à buter sur des documents, à ne pas pouvoir répondre rapidement, à se passer de la tutelle du professeur pour "mieux comprendre". Il faut se souvenir que des élèves qui semblent au terme de la situation de classe toujours bloqués, dans une impasse, s'en sortent souvent ensuite par une maturation personnelle. De ce fait, il faut aussi éviter en fin de séquence de répondre aux interrogations du type "C'était quoi la bonne réponse ?".

Ceci n'exclut pas des interventions ponctuelles, lorsque les élèves bloquent sur le sens d'un mot, d'une phrase ou sur une lacune de leurs connaissances. Mais il s'agit d'interventions dont le contenu doit éviter tout conseil méthodologique et plus encore toute indication sur le concept que l'on cherche à faire construire.

Les procédures de contournement *

Les élèves cherchent parfois à fuir le conflit cognitif* qui leur est imposé. Ils mettent ainsi en œuvre des procédures que nous avons appelées "procédure d'évitement", "d'évasion" ou "de contournement". Ces procédures sont une manifestation de la résistance de l'obstacle, et de la recherche de sécurité des élèves.

Certains prennent probablement appui sur les représentations du fonctionnement de l'apprentissage en histoire-géographie. Ainsi certains élèves cherchent à ramener la situation-problème à un exercice déjà connu : par exemple construire une introduction / un plan / une conclusion et centrer ainsi l'effort intellectuel sur la forme plus que sur le fonds. D'autres choisiront d'y voir une utilisation banale mais familière du document : collecter quelques informations, les mettre en relation avec des savoirs scolaires déjà acquis, sans effort de compréhension globale de la spécificité de la situation historique présentée.

D'autres pourraient éventuellement être évitées en modifiant question ou dossier de documents. Deux peuvent être citées en exemples :

- lorsque l'élève est mis en contradiction avec tel ou tel document (c'est-à-dire lorsque la représentation du concept sur laquelle il s'appuie est inconciliable apparemment avec les "faits" évoqués), il peut dénier toute valeur à ce document, en portant sur son auteur, ou sur les acteurs

historiques mis en scène, un jugement négatif ¹⁴⁶. L'enseignant peut alors chercher à limiter ce risque en garantissant au mieux l'autorité du document - ou en en proposant un autre ;

- lorsque l'élève ne peut comprendre la situation historique à l'aide de sa représentation du concept de nation, il peut, si question et situation le permettent, utiliser un autre concept pour produire un sens global satisfaisant, tout en préservant sa représentation-obstacle. Nous avons ainsi observé qu'une situation-problème qui visait à déstabiliser l'obstacle "nation-harmonie" ¹⁴⁷ en présentant des intérêts antagonistes entre groupes sociaux appartenant à une même nation n'en était pas une : de nombreux élèves privilégiaient alors une interprétation en terme de luttes des classes dans un État, sans du tout recourir au concept de nation ! Il faut alors se résigner à un véritable réaménagement du dossier et de la question.

Les élèves peuvent aussi refuser de voir la contradiction en se réfugiant par exemple dans les récits de vie ... Le but est de pouvoir donner un sens à une situation historique, à partir d'une analogie. Mais cela devient bien vite évasion, peut-être facilitée par l'écoute du groupe.

Cette résistance est sans doute plus grande lorsque le problème est personnel ou social que lorsque le problème est, pour les élèves, simplement scolaire. On peut ainsi remarquer que les situations-problèmes qui ont le mieux fonctionné relevaient de situations assez étrangères au vécu immédiat des élèves. Inversement une situation centrée sur la construction de la nation française par apports successifs ¹⁴⁸ a suscité de nombreuses procédures de contournement (utilisation du concept de société et non de nation), ou d'évasion (récits de vie familiale) - d'autant qu'elle a été passée dans des classes où la proportion d'enfants d'origine étrangère (première ou deuxième génération d'immigrés) était élevée.

146 Il s'agit rarement d'une critique de validité inspirée de la critique historique ; le plus souvent le jugement est basé sur des critères moraux, et formulé en termes vigoureux !

147 Plus précisément une de ses formes précaires "Dans une nation les intérêts particuliers sont nécessairement convergents".

148 obstacle "Tout apport d'origine étrangère menace l'intégrité de la nation" (nation-espèce).

La formalisation*

Tous les élèves n'ont ni le même obstacle au même moment, ni le même cheminement face à un obstacle : certains atteindront le progrès intellectuel nécessaire dès la première situation-problème, d'autres devront opérer plusieurs remaniements, d'autres encore résisteront farouchement à tout remaniement (sans doute le poids social et psychologique de la représentation-obstacle visée y est-il pour une large part). De ce fait une situation-problème ciblée sur le même obstacle sera pour certains une situation d'évaluation des acquis, et pour d'autres une véritable situation-problème.

Cette diversité des acquis des élèves au terme d'une situation-problème est normale. Ceci nous a conduit à éviter toute phase d'institutionnalisation* des savoirs : en effet, certains ne disposeront pas (encore) d'une représentation en permettant l'assimilation. Un savoir formalisé devient un savoir valable, mais un savoir institutionnalisé devient le seul scolairement valide, car il est garanti par l'autorité du maître et peut être évalué lors des contrôles ou des examens. Or il est difficile d'institutionnaliser le savoir sur un concept comme celui de nation¹⁴⁹. Nous avons préféré nous limiter à une formalisation, et préserver ainsi une certaine souplesse : formalisation individuelle sous forme de réponse écrite à destination de l'enseignant, formalisation collective où chaque réponse pertinente est présentée comme telle à l'ensemble de la classe. Là encore cette étape peut permettre à certains de poursuivre leur progrès. Mais seuls pourront le faire ceux dont la représentation-obstacle a été suffisamment ébranlée.

Qui progresse ?

Si l'on considère la situation comme une situation d'apprentissage classique - ce qui est, rappelons-le, le cas pour les élèves dont la représentation mobilisée ne correspond pas à l'obstacle situé au cœur du problème - nous pouvons constater qu'elle permet cependant de renforcer, de préciser, d'enrichir les savoirs sur la nation ou sur le concept de nation.

Les élèves chez qui on observe un progrès intellectuel (c'est-à-dire un affaiblissement de la représentation-obstacle) patent ou simplement amorcé n'ont pas tous le même profil. Nombreux sont ceux qui ont participé

¹⁴⁹ Ces difficultés sont largement développées dans le 1 et le 2.

activement aux travaux du groupe, en particulier lors de la mise à jour des contradictions, et contribué à sortir de l'impasse. Mais certains, très réservés lors du travail collectif, ont cependant, au vu de leur réponse écrite, nettement progressé : il y a ainsi une maturation postérieure à la séance de travail, une réflexion personnelle à partir (?) des apports collectifs. Des élèves, même jeunes, plusieurs mois après, affirment ainsi "avoir repensé" à la question, et même en avoir discuté. Ce qui semble jouer dans tous les cas, ce sont l'intérêt pour le problème posé d'une part, la capacité à formuler des interrogations et à organiser les informations* d'autre part.

A titre d'hypothèse, on peut avancer que les élèves qui progressent sont ceux qui ont déjà atteint par rapport au progrès conceptuel visé ce que Vygotski appelle "*une zone de proche développement*" (traduit aussi parfois "*zone proximale de développement*") : il leur était possible, sous réserve d'une tutelle suffisante, de modifier leur savoir. Ils étaient, certes, incapables de progresser seuls, mais susceptibles de progresser si on leur fournissait une aide personnalisée suffisante. La mise en contradiction, la nécessité d'argumenter et l'interaction entre pairs permettraient de franchir un palier dans la connaissance. On pourrait peut-être expliquer ainsi les écarts entre des élèves qui maintiennent fermement leur représentation, si apparemment insuffisante soit-elle, et d'autres qui l'infléchissent ou y renoncent lors d'une même situation-problème.

L'évaluation

Nous avons, après discussions et hésitations, préféré ne pas noter les productions écrites demandées après la situation-problème. En effet, dès lors que l'on reconnaît qu'un progrès intellectuel ¹⁵⁰ même modeste est déjà une amorce d'affaiblissement de l'obstacle, il est positif - même s'il y a différents degrés de progrès. Or noter, c'est dire que certains progrès sont "honorables" et d'autres "insuffisants". Et l'on sait que la production écrite peut être en retrait sur la progression, tout simplement parce que l'élève est confronté à une difficulté majeure : rédiger. Enfin, même un élève qui a progressé, peut cependant conformer en priorité sa réponse écrite aux formes habituelles de l'écrit en histoire géographie : par exemple en multipliant les références aux documents, aux dépens de sa réflexion personnelle. Ceci peut priver l'enseignant-chercheur des indices nécessaires à la perception du progrès intellectuel : que noterait-on alors ?

150 Au sens où nous l'avons défini en 3.4. (l'objectif-obstacle).

Évaluer un progrès supposerait, en l'absence d'observations précises des élèves, permettant l'analyse de leur cheminement, repérer, avant et après, les représentations des élèves et juger leur modification. Mais nous avons déjà dit que ce recueil était lié à la situation même d'enquête, et que ce qui nous importait était surtout la fonction dynamique des représentations.

Ainsi l'évaluation qui nous semble la plus pertinente c'est la construction d'une autre situation pour observer si l'obstacle est surmonté. C'est évidemment, hors d'une recherche et d'un travail d'équipe, assez lourd à mettre en place ! D'autant qu'il faut veiller à en rester au même niveau d'obstacle ¹⁵¹... Il est loin d'être évident que ceci soit possible compte tenu des contraintes du programme.

151 Sur les différents niveaux d'obstacle, cf 4.2.

TABLEAU COMPARATIF DES DÉMARCHES D'ÉLÈVES EN SITUATION CLASSIQUE ET SITUATION-PROBLÈME

SITUATION CLASSIQUE : ITINÉRAIRE "BALISE"	SITUATION-PROBLEME : ITINÉRAIRE EXPLORATOIRE
<p>L'élève cherche à interpréter la situation historique ou socio-économique proposée et les attentes de l'enseignant en fonction</p> <ul style="list-style-type: none"> - de ce qu'il sait faire, - des situations antérieures analogues. 	<p>L'élève cherche à interpréter la situation historique ou socio-économique proposée et les attentes de l'enseignant en fonction</p> <ul style="list-style-type: none"> - de ce qu'il sait faire, - des situations antérieures analogues.
<p>L'élève <u>suit</u> l'itinéraire proposé, aisément si son interprétation est celle prévue dans le questionnaire.</p>	<p>L'élève <u>construit</u> son itinéraire progressivement, selon le fonctionnement du groupe.</p>
<p>L'élève réajuste son interprétation de la situation historique <u>en fonction des questions posées</u> des interventions des autres, éventuellement des difficultés rencontrées.</p>	<p>L'élève réajuste son interprétation de la situation historique en fonction des difficultés, des interventions des autres, de sa capacité à <u>produire une réponse globale simple</u>.</p>
<p>La prise en compte des données - connaissances ou informations prises dans les documents - est <u>suscitée par le questionnaire</u>.</p>	<p>La prise en compte des données est suscitée par <u>l'interprétation globale de la situation</u>, par le cheminement du groupe (interactions et réajustements).</p>
<p>La mise en œuvre des activités cognitives se fait en <u>fonction des consignes successives</u>.</p>	<p>La mise en œuvre des activités cognitives se fait <u>en fonction des exigences de compréhension et des représentations successives de la situation historique ou socio-économique</u>.</p>
<p>L'élève cherche à se conformer à la procédure d'analyse suggérée ; <u>en cas de blocage, l'élève passe à la question suivante ou fait appel à une aide</u> (autre élève, professeur ...).</p>	<p>S'il prend conscience que ses hypothèses initiales ne lui permettent pas de réponse satisfaisante, l'élève réorganise son interprétation de la situation historique ou socio-économique : <u>l'impasse est nécessaire à ce remaniement</u>. <u>L'élève peut inventer des procédures de contournement de l'obstacle</u>.</p>
<p>L'élève construit une interprétation finale de la situation étudiée, <u>induite par la succession des questions et éventuellement par une question de synthèse</u>.</p>	<p>L'élève construit une interprétation finale de la situation étudiée <u>qui lui permette de trouver une cohérence à l'ensemble des faits présentés</u>.</p>

FICHE-GUIDE POUR LA CONSTRUCTION ET LA PASSATION D'UNE SITUATION-PROBLÈME

Construction :

- *Ne jamais partir d'un objet d'étude a priori.
- *Identifier l'obstacle le plus fréquent dans les représentations de la classe.
- *Choisir une entrée par une expression plus fine (pour traiter un obstacle franchissable).
- *Reprendre ou formuler le progrès intellectuel nécessaire pour dépasser la représentation-obstacle retenue.
- *Sélectionner une situation historique dont l'enjeu soit incompréhensible en l'absence du progrès visé.
- *Réunir des documents, accessibles aux élèves, qui serviront à composer le dossier, en variant les attributs du concept, les composantes de l'objet, et en retenant des documents contradictoires.
- *Formuler la question-énigme, d'une curiosité stimulante ; même si elle est longue, une seule.
- *Reprendre chaque document pour vérifier à la lumière de la question :
 - ce qu'il apporte comme contribution, compte tenu de son sens global et non d'informations ponctuelles ;
 - s'il n'y a pas de doublet ;
 - si les confrontations-mises en relation sont possibles et éclairantes ;
 - s'il manque certains attributs, pourtant nécessaires à lire ce cas historique.
- *Contrôler la démarche à laquelle se livrera l'élève pour répondre et vérifier qu'elle ne consistera pas à identifier ou reproduire des informations ; si nécessaire remettre en cause et modifier la question ou le dossier.
- *Élaborer les types de réponses attendues, au double regard de l'obstacle (réponse générant une impasse) et du progrès intellectuel (réponse l'attestant).
- *Prévoir éventuellement des réponses à des demandes d'informations ponctuelles de la part des élèves

Passation :

- *Prévoir le moment de passation de façon à minimiser les activités de reproduction du cours et toute confusion avec une évaluation.
- *Si la plage horaire disponible semble trop courte, compte tenu des capacités des élèves, distribuer le dossier à l'avance, pour lecture préalable, mais bien sûr sans la question.
- *Mettre les élèves en petits groupes (3 à 5 participants par groupe) ; donner comme consigne d'utiliser tout le temps disponible pour les échanges, la réflexion collective.
- *Pendant la séance n'intervenir que le moins possible et toujours pour donner des informations ponctuelles : ne guider en aucun cas les élèves, surtout s'ils "n'y arrivent pas" !
- *En fin de séance demander pour un autre jour un texte d'une dizaine de lignes, individuel, donnant la réponse de chacun la question posée ; annoncer si ce texte fera ou non l'objet d'une évaluation.

4.4. L'INTERPRÉTATION DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Là encore, contrairement aux habitudes de l'enseignement, il ne s'agit pas d'évaluer en termes d'erreur ou d'exactitude, de pauvreté ou de richesse en connaissances, de raisonnement décousu ou cohérent les productions des élèves. En effet notre but est de comprendre par quel processus un élève arrive (ou échoue) à interpréter une situation historique ou socio-économique, à modifier sa représentation, à enrichir trame* et réseau conceptuel*. Les productions écrites et orales nous ont donc intéressés à titre d'indications sur l'enchaînement des informations ¹⁵² et sur les formes de raisonnement. Nous avons cherché, non à mettre à jour des critères d'appréciation de la qualité du travail des élèves, mais à construire des grilles d'identification et d'interprétation des étapes d'un processus de conceptualisation. De ce fait nous ne pouvons pas nous appuyer sur des grilles d'évaluation déjà disponibles. Celles-ci en effet ne se réfèrent explicitement ni aux notions, pour nous fondamentales, de "représentation" et "attributs du concept", ni aux activités intellectuelles liées à la conceptualisation.

Force nous fut de construire un outil qui réponde à nos besoins. Il résulte d'une construction progressive et de remaniements successifs, en fonction de l'avancée de nos interrogations et des difficultés d'analyse rencontrées. Il a été mis à l'épreuve de dizaines de verbalisations - ce qui nous permet de lui trouver actuellement une pertinence certaine. Mais il reste avant tout un instrument de recherche, et témoigne de nos hypothèses de travail.

Les exemples cités sont évidemment détachés du contexte des discussions et des dossiers documentaires qui leur ont servi de références. Il était impossible de préciser systématiquement cet ensemble, qui pourtant est un des supports de nos interprétations. Que le lecteur veuille bien croire que la signification que nous attribuons à telle ou telle verbalisation nous semblait confirmée par une confrontation avec les autres remarques de l'élève, les réflexions des autres membres du groupe, et les indications données dans les documents.

152 On entendra par "information" toute idée ou toute connaissance énoncée par un élève, qu'elle soit personnelle ou non, reproduite ou élaborée ...

La construction des grilles d'analyse des productions d'élèves

La première difficulté, ou plus exactement une difficulté récurrente, est d'interpréter ce qui est formulé par les élèves.

Prenons quelques exemples.

Karine, 4ème, travaillant sur la nation aux États-Unis aux XVIII^e et XIX^e siècles, affirme "Oui la Déclaration d'indépendance qu'ils ont faite, c'est pour les colons pas pour les Indiens ou les Noirs". S'agit-il d'une déduction, née de la confrontation entre les différents documents proposés, ou de la simple reproduction d'un savoir scolaire ? Seule la connaissance de l'élève peut aider à trancher : elle est dotée d'une assez bonne culture historique, dont témoignent de nombreuses autres interventions au cours de la discussion, et ne fait probablement que reproduire des connaissances déjà réfléchies. Si nous l'avions ignoré, qu'aurions nous privilégié ?

Bien entendu, cette difficulté est d'autant plus grande que les expressions employées sont obscures : ainsi *Ruth, 4ème "leur façon de travailler la terre, ils ont été plus admis par les Français."* ou *Ingrid, 1ère, "quand on dit Chinatown, ça veut bien dire ce que cela veut dire !"*

Les phrases peuvent aussi être inachevées, la compréhension entre élèves se faisant à demi-mot (malheureusement pour nous !) : par exemple entre élèves de 1ère :

"-non chez eux ils peuvent très bien ...

-mais pas non plus en société ... parce qu'on dit que les étrangers doivent adopter notre culture mais pourquoi nous on regarde pas leur culture aussi ...

- c'est comme ça c'est tout

- c'est normal, ça fait comme si on allait chez eux, il faut ..."

Même si nous pouvons reconstruire un sens, il est difficile de le lire en termes de représentations, d'attributs de concept ou d'activités intellectuelles ! De ce fait nous avons choisi de limiter nos analyses à ce qui était explicite, et d'écarter systématiquement les phrases trop allusives ou trop obscures.

Les mots peuvent être employés à mauvais escient. *Frédéric, 1ère, déclare : "le sentiment national je lierais plus ça au refus des étrangers, c'est le protectionnisme"*. Le cas n'est pas rare de mots employés dans un sens approximatif ou fantaisiste, sans que l'élève précise la définition qu'il leur affecte. Ainsi le mot "pays" est utilisé indifféremment pour région, État, nation, ... dans le même dialogue : y-a-t-il confusion entre ces trois concepts ? ou utilisation d'un mot passe-partout faute de maîtriser les autres ?

Bien sûr ce ne sont là que quelques illustrations. Mais significatives des difficultés auxquelles on se heurte dès lors qu'on ne se limite pas à vouloir pointer les erreurs des élèves. Il faut décrypter, traduire, interpréter, reconstruire ... Cette interprétation est nécessairement subjective, puisque elle est liée au sens que l'enseignant-chercheur croit que l'élève attribue aux mots qu'il emploie. Elle est liée aussi à ce que l'enseignant pense être les références dont dispose tel élève, comme membre d'un groupe (les élèves de tel âge, et plus précisément les élèves de telle classe, dotée de tel niveau, partageant telle culture ...), et comme individu (disposant ordinairement de tel niveau de connaissances, de culture, de telles références personnelles etc.). Supposer que l'on peut évacuer cette subjectivité nous a paru illusoire¹⁵³. Nous avons préféré la limiter en recourant systématiquement à une confrontation collective de nos interprétations. **C'est pour donner un cadre plus rigoureux à ces interprétations, pour les appuyer sur des présupposés théoriques explicites que nous avons construit les grilles que nous proposons ici.**

Elles ne prétendent pas pallier toutes les difficultés : seule une critique rigoureuse peut permettre de choisir l'interprétation qui semble la plus probable pour l'élève concerné, dans la situation concernée. Même alors il arrive que des ambiguïtés demeurent. Pour ne pas embellir le raisonnement de l'élève nous avons décidé de choisir, en cas de doute, l'activité intellectuelle qui nous semblait la moins importante pour la construction d'un concept. Bien entendu une telle analyse peut se mener en solitaire ; cependant, dans le cadre de notre recherche, nous avons préféré travailler collectivement à la fois pour mieux nous garantir contre l'arbitraire d'une interprétation trop personnelle et pour mieux approfondir la réflexion.

C'est aux nécessités de recherche que correspond l'ordonnement des trois niveaux d'analyse : analyse du travail de groupe d'abord, pour ne retenir que les groupes dont le cheminement nous paraît intéressant (qu'ils réussissent ou échouent à résoudre l'énigme proposée) et les interventions suffisamment riches ; analyse sommaire des interventions de chaque élève ensuite, pour choisir ceux dont les activités de conceptualisation sont les

153 Cette subjectivité est-elle si différente de celle qui permet à l'historien d'interpréter un texte historique, en alliant esprit critique et sympathie ? cf. H.I. MARROU, *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954, p. 98 "La valeur de la connaissance historique est directement fonction de la richesse intérieure, de l'ouverture d'esprit, de la qualité d'âme de l'historien qui l'a élaborée."

plus évidentes et éliminer ceux dont l'argumentation est trop pauvre pour être interprétable ; analyse plus fine enfin pour les verbalisations les plus explicites du point de vue de la conceptualisation.

Il nous a semble important de retenir trois éléments-clés en fonction des présupposés théoriques de notre recherche :

- les attributs du concept de nation qui nous éclairent sur la variété et la densité de la trame conceptuelle ;
- les représentations du concept de nation parce que nous leur donnons une place centrale dans l'apprentissage et que nous suscitons des mises en contradiction par rapport aux représentations obstacles. Un "épisode" peut ainsi être sous-tendu par la même représentation ;
- les activités intellectuelles, telles que nous les avons définies et dans la mesure où les verbalisations des élèves peuvent nous permettre de les inférer.

Nous y avons ajouté le fonctionnement des groupes à la fois du point de vue de l'interaction sociale (nous traquons le conflit socio-cognitif) et des phases de travail (ex. : épisode méthodologique). Des exemples seront détaillés dans les paragraphes qui suivent.

LES GRILLES D'ANALYSE DES VERBALISATIONS

Ces grilles n'ont initialement pas été construites pour aider à concevoir ni gérer une situation de classe. Elles n'ont pas été conçues comme des instruments d'évaluation pour l'enseignant. Elles répondent à une nécessité de recherche : tenter d'identifier quelles activités intellectuelles sont réellement observables chez des élèves dans une situation où ils sont amenés (si tout fonctionne bien !) à conceptualiser. Ainsi les "activités intellectuelles"¹⁵⁴ retenues et définies ne prétendent évidemment pas être les seules mises en œuvre dans l'apprentissage. De même, il se passe bien d'autres choses dans un fonctionnement de groupe que ce que nous en avons privilégié. Enfin si nous avons fait la part belle aux attributs de nation et aux représentations, c'est en fonction de notre recherche et non en raison d'un mépris particulier des connaissances factuelles.

GRILLE D'ANALYSE DU TRAVAIL DE GROUPE

- Mise en évidence des inflexions et phases du travail collectif (épisodes) ; caractérisation de chaque épisode. Il faut en particulier reconnaître une "impasse" éventuelle, significative de la confrontation à la représentation-obstacle ; elle peut se manifester par :

- une contradiction identifiée comme telle par les élèves, soit entre les textes, soit entre les textes et les représentations d'un ou plusieurs élèves, soit entre élèves, soit dans le raisonnement d'un ou plusieurs élèves ;
- une impossibilité de progresser (blocage, silence collectif ...).

Il faut alors bien caractériser l'épisode de "sortie d'impasse" souvent révélateur du progrès intellectuel.

Tous les élèves ne participent pas nécessairement à tous les épisodes.

- Interprétation de la (des) représentation(s) dominante(s) de "nation" : consensus, évolution éventuelle, représentations successives ; ceci permet d'estimer s'il y a eu ou non progrès collectif.

- Identification rapide des composantes de la nation évoquées par l'ensemble du groupe ; identification rapide des attributs du concept de nation auquel le groupe se réfère pour interpréter la situation : ceci permet d'estimer la richesse du travail collectif.

154 Les activités intellectuelles sont ici simplement mentionnées ; on voudra bien se reporter pour une définition plus précise et pour des exemples à la suite de la quatrième partie (3.6. : Quelles activités intellectuelles ?).

Ces deux dernières étapes permettent de voir s'il est utile de poursuivre l'analyse !

- Mise en évidence des modes de fonctionnement du groupe, successifs ou dominants (un mode de fonctionnement n'implique ni une réussite, ni une issue positive) :

- accord sur la représentation et la procédure (collaboration acquiesçante ou contributions convergentes) ;
- conflit sur la procédure voire la représentation (désaccord non argumenté ou conflit socio-cognitif plus ou moins flagrant). Le conflit socio-cognitif, à la différence d'une confrontation non argumentée, suppose comme issue un changement de représentation ou de procédure pour l'un des intervenants au moins.

GRILLE D'ANALYSE DE LA DÉMARCHE INDIVIDUELLE

- Participation aux différents épisodes collectifs, en particulier, si elle existe, à "l'impasse" et à la sortie d'impasse.

- Identification des représentations, en mettant en évidence toute évolution de la représentation initialement mobilisée, significative d'un apprentissage. Les jugements de valeur portés sur la situation historique peuvent être particulièrement révélateurs. Identification de leur évolution éventuelle, et éventuellement du conflit cognitif.

- Identification des composantes et des attributs. *C'est uniquement si l'élève en a effectivement mobilisé que la suite de l'analyse est poursuivie.*

- Analyse du profil général de raisonnement* (seules les interventions qui font explicitement ou implicitement référence aux composantes ou aux attributs sont analysées). A ce niveau seules quatre catégories d'activités intellectuelles sont retenues :

- identification et reproduction,
- formulation de problème ou réponse organisée à une question sous-jacente (révélatrice d'une interrogation implicite),
- interprétation,
- organisation, que l'on peut caractériser selon le nombre d'informations mises en relation (2,3,4, etc.) ; elle peut englober certaines des activités ci-dessus mais les dépasse toujours grâce aux liens établis entre les informations identifiées, reproduites, interprétées.

Mise en évidence de séquences éventuelles : par exemple l'élève X présente toujours la séquence : identification / interprétation / organisation, alors que l'élève Y présente identification et/ou reproduction / interprétation etc. C'est cette séquence, si elle se renouvelle systématiquement au cours du travail, que nous avons appelée "profil de raisonnement".

- Analyse des activités d'organisation favorisant la conceptualisation (ceci ne concerne pas toutes les "organisations" précédemment relevées : certaines ne relèvent pas des activités ci-dessous) - *le classement est alphabétique.*

- catégorisation
- comparaison
- discrimination
- généralisation
- production d'une information nouvelle par induction ou déduction (dans la mesure où elle résulte d'une progression ou dans la mesure où elle permet un progrès : les intuitions isolées se prêtent mal à l'analyse !)
- structuration

Ceci permet d'affiner le profil de raisonnement de l'élève.

- Caractérisation de l'apprentissage du concept (enrichissement de la représentation, élargissement de la trame conceptuelle, activités intellectuelles mises en œuvre) et caractérisation du progrès intellectuel (représentation-obstacle fissurée ou dépassée, nouvelle représentation, activités intellectuelles mises en œuvre pour ce progrès).

L'interprétation du travail de groupe

Des exemples précis de mise en œuvre de cette fiche d'analyse sont proposés en 4.5 (sur les verbalisations lors d'une situation-problème) et en 4.6 (sur les verbalisations lors d'une situation d'apprentissage). Dans l'ensemble, les exemples cités sont choisis en collège et en lycée ; à l'école élémentaire les élèves ont le plus souvent travaillé de façon guidée, de nombreuses sollicitations de l'enseignant favorisant le renforcement ou l'acquisition de connaissances.

En outre l'analyse des représentations, qui a fait l'objet du 4.1 n'est pas reprise ici.

Les différents types d'épisodes

Ces épisodes sont inégaux : certains ne durent qu'une ou deux minutes, d'autres peuvent occuper la plus grande partie du temps de travail. Nous n'avons pas non plus observé une succession répétée et ordonnée : les épisodes varient d'un groupe à l'autre, d'une situation d'apprentissage à l'autre. Ils ne sont pas significatifs des activités intellectuelles mises en œuvre, mais plutôt des préoccupations sous-jacentes à la discussion entre élèves.

On observe fréquemment des **épisodes méthodologiques** introduits par des consignes proposées ou imposées par un élève. Ainsi Matthias, 2^{de} : *“bon on essaye de répondre à la question, on peut prendre chaque texte et chaque fois on regarde ...”* ; Sylvie, 1^{ère} : *“on fait par ordre chronologique ou par positif/négatif ?”* ; Medhi 1^{ère} : *“ce qu'on devrait faire c'est prendre chacun des textes et faire un regroupement d'idées par texte et puis après répondre à la question”*. Ces épisodes répondent bien évidemment à l'absence de consignes précises dans la question proposée. La nécessité du travail collectif implique une démarche commune, souvent explicitée, au début de la séquence d'une part, et lorsque les efforts ne semblent pas aboutir d'autre part. Ainsi il est fréquent de voir un élève recentrer périodiquement le débat sur la question ou résumer les principaux arguments avancés (*“Bon, où en est-on ?”*). Les consignes énoncées par les élèves reflètent parfois les exigences imposées lors des commentaires ou des dissertations, en particulier en lycée : Xavier, 1^{ère} B : *“ Il faut définir une problématique (...) il faut faire un plan”*. Ces épisodes peuvent être inutilement longs. Ils sont presque inévitables si une réponse rédigée est attendue immédiatement en fin de travail, car les élèves en cherchent alors la meilleure structure formelle : c'est une des raisons pour lesquelles nous avons préféré différer celle-ci.

On peut apparenter à ces épisodes méthodologiques ceux qui se

centrent entièrement autour d'un seul document, surtout lorsqu'ils se succèdent dans le groupe selon l'ordre des documents. Ils résultent en effet d'un accord collectif, explicite ou non sur la démarche d'analyse du dossier. Ces épisodes sont souvent décevants, les élèves se bornant à identifier des informations vaguement en rapport avec la question posée, sans chercher au-delà. Un groupe qui se limite à cela ne progresse guère. Mais cette procédure est souvent nécessaire à l'appropriation du contenu des documents, d'autant que ceux-ci fondent pour les élèves la vérité de leurs assertions : ainsi *Milolo, 1ère* : *“ça il faut le prouver ... avec les textes.”*

Une autre forme d'épisodes, plus ou moins fréquente, est la **“tranche de vie”**, ou le **“récit de vie”**. L'élève évoque une expérience personnelle ou familiale qui lui paraît valider ou invalider une remarque d'un de ses camarades ou une idée qu'il veut avancer, ou encore une information contenue dans un document : il s'agit d'un argument fondé sur l'analogie passé-présent et sur le souci d'apporter une vérité incontestable (cela existe, je l'atteste). On peut citer ce court extrait d'un dialogue entre élèves de 1èreB, lors d'une situation d'apprentissage sur *“la France nation d'immigrants qui ne se pense pas comme telle”*, appuyée bien sûr sur un dossier documentaire :

Aurore -Qu'est-ce que tu en penses du problème de l'intégration, des immigrés ?

Odette -C'est vaste comme truc ...

Aurore -En fait faudrait quelqu'un ... qui soit arrivé après, qui soit pas né ici !

Odette -Je ne sais pas, je suis fille d'immigré, quoi, mais ... je suis née en France.

Aurore -Et tu te sens comme telle ?

Odette -Bah oui. Je pense que je ne peux pas dire , je suis pas dans le même cas que ceux qui sont arrivés comme ça, c'est pas la même chose

Céline - conclusion : si t'es née en France

Aurore -tu te sens française !

Les expressions soulignées mettent en évidence le rôle de preuve des faits vécus. Il s'agit parfois d'un détour nécessaire, pour aborder la situation sous un angle différent ou pour faciliter le remaniement d'une représentation. Ainsi une élève vietnamienne de 3ème, lors d'une séquence de travail sur le même sujet, évoque discrètement son expérience, enrichissant ainsi la réflexion collective : par exemple *“C'est dans les deux sens ; on nous considère, mais c'est aussi notre problème de se considérer comme étranger à la nation française”, “s'intégrer c'est devenir comme les Français, travailler comme un Français, avoir le même statut qu'un Français” “aimer la France c'est aussi travailler pour elle”, etc.* Ces aspects ne sont pas évoqués dans les textes proposés et permettent d'élargir les composantes

de la nation, en particulier aux composantes politiques et idéologiques. Cependant lorsque les élèves racontent des histoires personnelles, la discussion peut tourner au simple échange de confidences et de banalités, sans aucun profit intellectuel !

Un épisode parfois analogue dans sa fonction (analogie passé/présent, preuve) est le **détour par l'actualité** : les relations internationales depuis 1990 ont, il est vrai, fourni un assez large registre d'exemples. Les élèves font ainsi référence à la réunification de l'Allemagne, à la situation yougoslave, à la rupture tchécoslovaque ...

Les épisodes de notre point de vue les plus intéressants sont ceux qui sont centrés sur **une représentation de nation partagée implicitement** par le groupe à un moment de la discussion. Ainsi des élèves de 1ère S, dans une situation de travail sur les Tchèques en Autriche-Hongrie entre 1850 et 1913 témoignent de leur accord sur l'évidence d'une identité tchèque pour ainsi dire naturelle (ce qui est précisément la représentation-obstacle visée) :
“Cécile : ... mais petit à petit les Tchèques ont voulu être indépendants ... C'est normal, même s'ils avaient la même façon un peu de vivre, c'était ... Stéphanie : c'est ça !

Milolo : les Tchèques sont des Tchèques.”

Des épisodes de ce type permettent une prise de conscience des insuffisances de la représentation mobilisée et une mise en contradiction. Du point de vue de l'interprétation c'est alors seulement que nous pouvons estimer un progrès éventuel par le passage d'une représentation à l'autre.

Ces épisodes correspondent souvent à une recherche d'un sens englobant la question et les documents. Sans détailler ce qui le sera sur les exemples analysés en 4.5 et 4.6, on peut évoquer les épisodes successifs du travail d'un groupe d'élèves de Première confrontés à l'analyse de l'identité nationale dans le cas de la diaspora chinoise :

Qu'est-ce que l'identité nationale ? - 13 répliques-

Pourquoi sont-ils partis ? - 6 répliques-

Les composantes de l'identité nationale (surtout langue, culture) - 22 répliques-

\$L'identité nationale repose sur la volonté -9 répliques-

\$L'identité nationale repose sur les liens avec les pays d'origine - 4 répliques-

Le travail les amène à s'intégrer - 11 répliques-

\$L'identité nationale repose sur les liens économiques, politiques -32 répliques-

L'identité repose sur la famille -13 répliques.

On peut aisément constater l'inégalité des épisodes, d'ailleurs parfois amorcés par une intervention au sein d'un épisode précédent et parfois

récurrents. On constate aussi le passage d'une représentation fondée essentiellement sur la culture à une représentation qui intègre l'adhésion volontaire et une multiplicité de formes d'appartenance. On voit aussi que l'épisode décisif du point de vue du progrès (noté \$) n'est pas nécessairement le dernier, et peut en fait être multiple.

Impasse et sortie d'impasse sont évidemment des épisodes essentiels en situation problème. L'impasse s'exprime souvent par un silence, un témoignage de perplexité ("on a pas mal tourné en rond"), ou la mise en évidence d'une contradiction : des élèves de 1ère A, confrontés à la situation des Juifs en Europe entre 1880 et 1930 :

Jean-François " C'est contradictoire, quand ils émigrent peu partent en Palestine, ils vont partout même en Amérique. On ne comprend pas pourquoi."

Caroline "Pourquoi ils ne retournent pas en Palestine ??..."

L'épisode peut être long mais se traduire par très peu d'interventions et beaucoup d'hésitations. Il est parfois très bref, les élèves cherchant à contourner l'impasse ou résolvant rapidement la contradiction - pas forcément dans le sens souhaité !

Les élèves attribuent le blocage de leur réflexion à l'insuffisance (quantitative ou qualitative) de la prise d'information : souvent leur première démarche est de chercher par une relecture des textes, ou de la question, ce qu'ils ont négligé et qui leur aurait permis de répondre. En fait cette relecture leur permet parfois un progrès différent : pour prendre en compte d'autres informations, ils doivent réviser leur interprétation initiale de la situation historique. C'est alors que la représentation-obstacle peut être fissurée, puisqu'elle ne permet plus ni de progresser ni de tenir compte d'autres données. Implicitement les élèves en ont ainsi perçu les limites.

Cependant l'analyse des formes particulières de réflexion qui permettent cette sortie d'impasse ne peut guère être envisagée à ce niveau, si ce n'est pour dire quelle information est essentielle et quels élèves s'en emparent. Au-delà on doit recourir aux analyses individuelles : les élèves qui effectuent un progrès intellectuel mettent en effet en oeuvre des activités intellectuelles complexes.

Modes de fonctionnement de groupe usuels et exceptionnels

Un des modes de fonctionnement observés est particulièrement décevant : les élèves ne tirent pas profit de leur situation de groupe de travail mais poursuivent des **monologues parallèles**. Il est difficile de savoir dans quelle mesure ils "entendent" et s'approprient ce qui est apporté par les autres membres du groupe.

On peut donner comme exemple schématique celui d'un groupe d'élèves de 1èreA, déjà cité ci-dessus, à propos du travail sur les Juifs en Europe entre 1850 et 1930

<u>VIRGINIE</u>	<u>JEAN-FRANÇOIS</u>	<u>MARIE-EVE</u>	<u>CAROLINE</u>
• <i>impasse</i>	• <i>prise</i>	• <i>silence</i>	• <i>prise</i>
• <i>prise</i>	<i>d'informations</i>	• <i>prise</i>	<i>d'informations</i>
<i>d'informations</i>	• <i>impasse</i>	<i>d'informations</i>	• <i>impasse</i>
• <i>prise</i>	• <i>sortie d'impasse</i>	• <i>prise</i>	• <i>prise</i>
<i>d'informations</i>	(<i>contournement</i>)	<i>d'informations</i>	<i>d'informations</i>
• <i>sortie d'impasse</i>	• <i>prise</i>	• <i>silence</i>	• <i>sortie d'impasse</i>
(<i>fissuration</i>)	<i>d'informations</i>		(<i>contournement</i>)

On voit ici que les épisodes sont rarement partagés, d'autant que la prise d'information ne correspond pas nécessairement aux mêmes interrogations : les cheminements sont décalés.

On peut se demander s'il ne s'agit pas à l'occasion d'une démarche qui permet d'éviter le conflit socio-cognitif. Dans certains groupes, un élève se trouve ainsi constamment marginalisé, parce que les informations qu'il évoque ne se concilient pas aisément avec l'interprétation construite par les autres. Il y a apparemment deux monologues (même si l'un peut regrouper deux élèves par exemple) là où, avec des personnalités différentes (?), il y aurait pu avoir conflit. Par exemple dans un groupe d'élève de 1ère B, un élève affirme plusieurs fois au cours du travail que le sentiment d'appartenance nationale est lié au niveau social sans que les autres, qui réfléchissent en terme de coutumes et de langue, prennent en compte ces affirmations. Ni l'un ni les autres ne progresseront vraiment.

Le mode de fonctionnement le plus fréquemment observé est la "**co-construction**" : chaque élève, par ses interrogations, par les informations qu'il relève, par les interprétations ou les mises en relations qu'il propose, contribue à la réflexion collective. Certains se satisfont d'une "collaboration acquiesçante", certes moins riche, mais qui renforce les propositions de leurs camarades. Il y a interaction positive entre pairs soit pour enrichir l'interprétation de la situation soit pour la remanier. Les situations analysées en 4.5 et 4.6 en fournissent des exemples détaillés.

Dans une certaine mesure cette forme de fonctionnement est la plus scolaire de toutes. Elle reflète une représentation du travail en groupe qui correspond à son emploi le plus usuel : l'enrichissement intellectuel vient du brassage plus important de connaissances et d'idées, qui permet une synthèse plus complète. (C'est ainsi que fonctionne aussi en apparence le cours dialogué.)

Chaque intervention est un point d'appui pour la suite du travail collectif. Ceci n'exclut pas la prise de conscience de contradiction : les élèves la résolvent par le compromis, la juxtaposition, la synthèse, non par un choix argumenté. Il ne s'agit pas de déterminer quelle alternative est la plus juste mais de tenir compte de toutes les propositions.

A l'inverse, le **conflit socio-cognitif*** est très rarement observé. On peut cependant en citer un ou deux exemples, tous deux en classe de première.

En 1èreS, le débat porte sur "peut-on dire indifféremment Polonais ou nation polonaise ?"

Chérif "les Polonais c'est ceux qui habitent en Pologne"

Céline "pas si ils sont étrangers" (dans le contexte il s'agit probablement des Russes)

Chérif "la nation polonaise c'est toutes les personnes de même histoire"

Céline "la nation c'est ceux qui habitent en Pologne, les Polonais c'est même en dehors"

Chérif "la nation c'est les Polonais ayant la même histoire"

Céline "la nation c'est ceux qui vivent sur territoire, même les étrangers"

Chérif "la nation polonaise c'est tous le Polonais, même hors de la Pologne russe"

Céline "la nation française c'est ceux qui vivent en France"

Chérif "les Polonais veulent maintenir leur identité culturelle, donc la nation c'est la même culture, la même langue, ils veulent maintenir leur attachement ; les Polonais c'est plus vague"

Céline "donc c'est différent ... la nation c'est ceux qui sont attachés à la culture polonaise"

Chérif "à la culture, la langue, l'histoire ; donc tu vois pas les étrangers sur le territoire polonais"

Ici le **conflit est avant tout conflit de connaissances**. Les deux positions sont initialement inconciliables : pour Céline l'appartenance à la nation se définit par la vie sur le territoire national (confondu avec celui de l'État) ce qui exclut les exilés ; pour Chérif, elle se définit par la culture et les Polonais en exil appartiennent à la nation polonaise. Finalement, Céline abandonne son idée au profit de celle de Chérif. On peut supposer que ceci est dû à la différence de qualité d'argumentation : alors qu'elle ne peut que répéter son affirmation initiale (même en la transposant), Chérif enrichit ce qu'il propose, passant de la "même histoire", à la volonté de garder cet héritage, à "l'identité culturelle". Peut-on dire que, les élèves ne pouvant recourir à une autorité pour arbitrer ce conflit, c'est celui qui a le plus d'autorité intellectuelle (de connaissances, de conviction) qui l'emporte ?

On retrouve peut-être un exemple analogue dans le dialogue suivant, même si le conflit est d'abord un conflit social opposant trois filles plutôt scolaires à un garçon qui l'est nettement moins.

Stéphanie : Admettons qu'ils fassent partie de la nation chinoise, quand on prend vraiment la définition de la nation, elle dit "sur un même territoire" et là ils ne sont pas sur un même territoire ... et là ils n'y sont pas

*Gaël : je ne sais pas si c'est vraiment le problème du territoire
les autres : ben si !*

*Gaël (ironique) : je sais ce qu'il faut qu'ils fassent ! Ils font venir de la terre chinoise et là vous serez contentes, vous aurez votre territoire chinois.
les autres : non !*

Séverine : avec ce quartier-là ils ont un peu leur territoire, c'est leur territoire

Stéphanie : c'est vrai ce que tu dis, ils ont recréé le territoire chinois !

*Gaël (ironique) : mais ils ont le bitume parisien, c'est pas ça ! (rire) ...
mais pourquoi vous vous prenez la tête sur le territoire ?*

Sophie : on vient de trouver que eux se sont créé leur petit territoire avec toute la culture chinoise (...)

L'opposition est patente ; on peut supposer que pour répondre à Gaël, les filles cherchent à argumenter, ce qui leur permettrait parallèlement de résoudre la contradiction entre leur définition de nation et une situation de diaspora où la conscience identitaire se maintient fortement. Dans une certaine mesure l'hypothèse ironique de Gaël sur le transport de terre débloque la situation : le territoire peut être déplacé, donc finalement recréé.

Dans les deux cas ci-dessus, et qui sont presque les cas uniques de conflit socio-cognitif observés, il y a bel et bien conflit parce que les positions sont opposées certes, mais surtout parce qu'elles portent sur une **définition**. Or ce type d'énoncé normatif, fortement institutionnalisé ne peut guère, pour les élèves, être l'objet de doute ou de compromis. Il est envisagé en terme de vrai/faux, donc de contradiction absolue. Ce n'est jamais le cas pour ce qui relève de l'**interprétation** des situations historiques, où au contraire concilier ou juxtaposer des points de vue divergents permet d'approfondir la compréhension de la situation. Ceci expliquerait la rareté des conflits socio-cognitifs en histoire et en sciences économiques et sociales. D'ailleurs la classe d'histoire ou de sciences sociales est rarement un lieu de débat producteur de savoir.

Ainsi à titre d'hypothèse au moins, on peut avancer deux idées :

- le conflit socio-cognitif n'est pas une condition indispensable au franchissement d'une représentation-obstacle ;
- les modes de fonctionnement de groupe que l'on peut observer reflètent la représentation dominante de l'enseignement de la discipline concernée.

Des verbalisations des élèves aux composantes et attributs de “nation”

Philippe : “il faudrait déjà définir la nation”

Séverine : “bah .:. le peuple un peuple qui”

Laurent : “ils sont attachés à quelque chose, à des lois”

Séverine : “oui une histoire”

Philippe : “ils ont une histoire commune”

Séverine : “des coutumes, une frontière, une langue”

Philippe : “une langue commune”

Séverine : “coutume et religion peut-être”

Laurent : “je ne sais plus où j’ai lu ça, ... il faut que ce soit indépendant, une nation est indépendante”

Ici les élèves cherchent à répondre à une question qu’ils se sont eux-mêmes posée au cours de la réflexion ; mais si Philippe confirme les interventions de Séverine, qu’il reprend partiellement à son compte (histoire-langue), Laurent paraît tenir un discours différent : il se réfère aux lois, à l’indépendance (difficile de savoir s’il confond ou non avec État ...) et reste sur le registre politique alors que les autres raisonnent en terme de composante culturelle et idéologique. Si l’on pense que Laurent, que l’on sait bon élève, disposant d’un vocabulaire précis, se réfère à “nation”, on dira qu’il se réfère à l’attribut “souveraineté”, alors que ses camarades sont davantage sur “souche” et “mémoire”. Cependant c’est seulement si plusieurs verbalisations renforcent ces impressions qu’on pourra conclure à un maniement des attributs, et seulement si ces attributs sont, partiellement au moins, mis en relation qu’on pourra croire à une trame conceptuelle* : un mot ne suffit bien évidemment pas à montrer la maîtrise du concept.

Au delà de ce simple exemple, on peut esquisser un classement des mots et des idées les plus fréquents dont nous avons inféré qu’ils exprimaient, dans un contexte révélateur, une prise en compte de tel ou tel attribut :

-patrie, lieu de vie, lieu de naissance, terre natale, milieu naturel, région, cimetière ou terre des morts, foyer d’origine, frontières, puissance territoriale, extension, défense du territoire : TERRITOIRE ;

-sang, race, ethnie, ancêtres, lien généalogique, indigène, autochtone, traditions coutumes, langue, religion (ces quatre données “ancestrales”), longue durée de vie commune : SOUCHE ;

-nationalité (juridique), mœurs, culture, sentiment d’appartenance, sentiment national, nous/eux, endogamie/exogamie, exclusion/tolérance, étranger, fierté nationale, adhésion volontaire aux valeurs, consentement à vivre ensemble, intégration, assimilation, conformisme : IDENTITÉ ;

- mythes, symboles, histoire, passé “recomposé”, héros national, permanences, commémorations, vecteurs de transmission (famille, École) : MÉMOIRE ;

- communauté nationale, solidarité, fraternité, cohérence, unification, homogénéité, cohésion sociale, espace économique intérieur privilégié, intérêt national, unanimité, consensus, volonté commune : UNICITÉ ;

- statut personnel ou collectif, projet politique, autonomie, indépendance, lois, légitimité, droits et devoirs, citoyenneté, représentation nationale, reconnaissance internationale : SOUVERAINÉTÉ.

Les composantes sont plus aisées à identifier, à partir des seuls énoncés “savants”¹⁵⁵ : elles correspondent plus directement aux faits historiques qu'évoquent les élèves. Les repérer dans le dialogue est une étape essentielle : d'une part elles montrent les caractères retenus par les élèves pour identifier ou décrire de façon opératoire une nation, d'autre part la confrontation avec les attributs utilisés permet de voir si la description de l'objet historique est en quelque sorte dépassée, intégrée dans une réflexion conceptualisante.

Bien entendu plus les mentions d'un attribut ou d'une composante sont nombreuses plus il(elle) nous apparaît comme la clé de lecture de la situation historique ou socio-économique, pour le groupe ou pour un élève. La multiplication éventuelle des composantes lors du travail témoigne d'une perception de plus en plus riche et complexe de la nation (objet historique) : celui-ci ne se résume plus à une composante dominante (souvent la culture) mais correspond à un faisceau de composantes. L'augmentation du nombre des attributs évoqués au fur et à mesure de la discussion nous semble révéler l'enrichissement progressif de la trame conceptuelle*. Cela peut être soit apprentissage mutuel, l'un s'appropriant ce qui initialement était proposé par l'autre, soit renforcement, des caractères déjà connus émergeant au fur et à mesure des besoins de l'argumentation. Mais certains groupes peuvent ne mobiliser qu'un seul attribut ou en mobiliser plusieurs dès le début, sans évolution ultérieure : il n'y a alors guère de progrès.

L'interprétation des verbalisations individuelles

Nous ne reviendrons pas, dans ce paragraphe, sur ce qui est analogue à l'analyse du travail collectif : collecte des représentations, des attributs et des composantes, identification des épisodes et de la participation de l'élève.

¹⁵⁵ Cf. 1.4., en particulier les composantes.

Par contre nous préciserons ce qui nous semble ne pouvoir être mené qu'à ce niveau d'analyse.

Activités intellectuelles en oeuvre et profil de raisonnement*

Il faut souligner que les activités le plus fréquemment rencontrées ne sont pas les plus intéressantes du point de vue de la conceptualisation.

Le plus souvent l'élève extrait des informations du dossier documentaire soit en les citant soit en les résumant soit en les "traduisant" (identification) ; ou il restitue un savoir antérieur, soit scolaire, soit issu de son vécu, de sa culture (reproduction) ; ou encore il exprime le sens qu'il affecte à telle ou telle donnée (interprétation) ¹⁵⁶. Ainsi Sébastien, 3ème, "*Jeanne d'Arc, c'est la troisième fille d'un laboureur* (identification), *ça représente la classe ouvrière, ça représente vraiment la nation pour les communistes parce que c'est la fille d'un laboureur ce qui représente le tiers état, la classe ouvrière*" (interprétation). On peut voir aussi de simples affirmations, exprimant certes des représentations mais dont on ne peut guère inférer quelque activité intellectuelle : par exemple Stéphanie, 1ère, "*Mais les Chinois de Paris ils ne font pas que se sentir chinois, ils le sont ... c'est vrai*".

On rencontre de nombreux cas d'organisations simples, révélées par des mots ou expression de liaison, comme celle-ci "*Les opinions vont se mêler. Au fur et à mesure il va y avoir transformation de la société*" (Samuel, 1ère). Ces activités vont surtout nous intéresser lorsqu'elles rentrent dans des successions récurrentes d'activités intellectuelles, dont elles sont les premières étapes. Étapes nécessaires dans la mesure où elles fournissent les données qui permettent le raisonnement. Mais étapes par elles-mêmes insuffisantes pour construire un concept. Cependant leur dominante peut aisément s'expliquer par la conformité avec les activités ordinairement sollicitées en cours d'histoire-géographie ou de sciences économiques et sociales.

Les activités témoignant d'un progrès conceptuel sont autres.

Nous avons constaté le rôle essentiel joué par les **organisations complexes**, en particulier lorsqu'il s'agit de produire un sens global ou un savoir formalisé.

156 Bien entendu, c'est la comparaison avec les documents proposés à l'élève qui permet de déterminer le seuil entre identification et interprétation ; nous ne pouvons ici pour d'évidentes raisons de place, citer les extraits de textes qui permettraient de justifier notre interprétation : que le lecteur ne nous en tienne pas rigueur !

On peut citer par exemple Laurent, 2de, qui cherche à comprendre comment concilier valeurs universelles et valeurs nationales : *“Religion et liberté sont universelles et on pourra les adapter au peuple, enfin ... un peuple pourra construire sa nation à partir de ces différentes notations, ils vont l'adapter”* ; il lie ainsi deux idées-clés essentielles, la coloration nationale donnée aux valeurs universelles d'une part, la construction de l'identité nationale d'autre part.

Ou Céline, 1ère, *“Donc en fait ils se considèrent plus comme des immigrants parce que depuis des générations ils vivent en France, qu'ils sont nés en France, qu'ils ont fait leurs études en France, qu'ils travaillent en France”* : elle articule au moins deux attributs (identité et territoire) sur la composante temporelle.

Ou encore Sophie, 4ème, dont le groupe de travail cherche, toujours à partir de documents, à définir nation pour montrer que la Yougoslavie n'en est pas une (travail effectué en avril 1992) : *“Je crois que j'ai trouvé : la nation est un regroupement de populations qui peuvent avoir des origines différentes, mais qui doivent avoir des idées politiques, économiques, historiques et territoriales semblables.”* Définition critiquable certes, mais effort de réflexion autour des attributs souche et unicité.

Ce qui est réellement organisé par tel ou tel élève peut cependant être difficile à isoler comme en témoigne ce dialogue final, en classe de 4ème, entre élèves cherchant à répondre à la question “comment les révolutionnaires ont-ils construit la nation française ?” :

Olivier - ils ont construit en partageant le pouvoir

Alain - en unifiant la langue

Olivier - en décentralisant

Christian - ils font une langue commune

Lionel - il faut que les lois soient faites par tous

Christian - ils préfèrent vivre libres et défendre ce qu'ils ont construit

Olivier - les symboles c'est pour s'en rappeler.

La mise en relations de plusieurs composantes ne paraît probable que pour Olivier (politique, symbolique) et pour Christian (culturelle, politique) : encore l'inférons-nous de la juxtaposition de leurs répliques. Alain et Lionel partagent-ils cette activité implicitement ? En termes d'attributs, on ne peut parler de mise en relation : au mieux les élèves se réfèrent à “unicité” et peut-être à “souveraineté”, peut-être à “mémoire” pour Olivier, mais les mentions sont trop brèves et trop isolées dans le dialogue pour en tirer des conclusions sûres.

Autre problème : très souvent les élèves ne recourent pas aux mots de liaison logiques qui permettraient de rendre évidente l'organisation qu'il opèrent. C'est alors de la juxtaposition que nous inférons qu'il y a organisation, dès lors que la cohérence d'ensemble paraît le révéler. C'est déjà le cas ci-dessus.

Somme toute, lorsque dans une ou plusieurs répliques successives l'élève mobilise conjointement plusieurs composantes ou plusieurs attributs, lorsqu'il exprime en son langage un énoncé qui figure dans "notre" trame conceptuelle, nous parlons "d'organisation".

Lorsque nous tentons d'affiner l'analyse, nous rencontrons très inégalement les différentes activités. Assez courante est la **discrimination** : "*on ne fait pas la différence entre culture et nation*", Sophie, 1ère - affirmation qui montre qu'elle distingue en fait les deux !, "*s'intégrer à la nation ... c'est tout à fait autre chose que s'intégrer à la société*" (Erik, 3ème). Celle-ci joue un rôle qui peut être important pour mieux cerner les limites de chacun des concepts mobilisés, en particulier lorsqu'il s'agit de concepts que les élèves confondent aisément. Elle engendre à l'occasion un tournant dans la réflexion ; mais elle est aussi source de blocage : les élèves savent rarement aller au delà de ce constat.

Est assez courante également la **structuration** : les élèves donnent valeur de nécessité à des relations qui auraient pu leur paraître contingentes. Ce faisant on peut envisager qu'ils transféreront plus aisément ces mises en relations à d'autres exemples historiques ou socio-économiques. Il est toutefois assez difficile de citer des exemples isolés : c'est souvent le cheminement de la réflexion qui permet de voir si l'élève franchit effectivement un seuil. Parfois, trop rarement, les élèves recourent à des formules caractéristiques : Sylvie, 1ère, "*Si les émigrés sont restés dans le China Town ils gardent leur culture ; sinon ils doivent s'adapter.*"

Jean-François, 1ère "*il y a une contradiction (sous-entendu dans leur identité) justement parce qu'ils sont en diaspora*". Sophie, 1ère "*Moi je pense que quand tu dis qu'ils ne seront pas intégrés, ce n'est pas entièrement vrai, parce que quand tu es dans un pays automatiquement puisque tu vis la majeure partie de ton temps en dehors du foyer familial, ce qui fait que tu rencontres d'autres personnes, peut-être d'autres nationalités, et automatiquement la culture, même si tu essaies de la garder entièrement, automatiquement elle va être modifiée.*" Est-ce un hasard si les exemples explicites sont tous d'élèves de 1ère ?

La **généralisation** est assez rare, sauf sous sa forme la plus élémentaire d'utilisation d'une règle générale - encore ces règles sont-elles souvent triviales ("*quand un pays se sent puissant, il se permet des choses ... ici ils se permettent de revendiquer leur indépendance*", élève de 1ère). Elle n'est pas aisée à caractériser : par exemple Catherine, 1ère, mobilise effectivement des idées générales ("*dans l'identité nationale il y a une idée d'obligation ... il y a aussi le côté sentimental*"), mais comment dire s'il ne s'agit pas d'une simple reproduction ? Les élèves restent plutôt au niveau de la situation singulière qui leur est proposée, se bornant à généraliser à tout un groupe social ou à toute une période ce qui figure dans un texte : ils

reproduisent là encore un fonctionnement usuel du document en classe d'histoire-géographie.

Deux types d'activités intellectuelles nous semblent particulièrement fécondes pour la structuration :

- **la formulation de problème,**
- **la production d'une information par déduction ou induction.**

La première est essentielle, même si l'élève n'aboutit pas toujours à une solution, car elle marque une appropriation partielle du problème posé ou parce qu'elle traduit une interrogation vis-à-vis de représentations dominantes. Dans les deux cas c'est bien un effet de remise en question, de distance critique vis à vis des idées reçues qui émerge ainsi. C'est souvent une étape décisive pour permettre le progrès intellectuel. Toutefois il arrive, si le groupe ne s'empare pas de l'interrogation et si l'élève lui-même ne trouve pas de piste que cette interrogation soit sans effet. Ainsi Pierrick, 3ème, en vient à dire "*Je ne sais pas ce que c'est qu'un Français*", ce qui témoigne d'une interrogation sur sa propre représentation qui privilégiait langue, coutumes, religion comme signes évidents d'appartenance nationale.

La seconde montre que l'élève, pour donner une cohérence à une situation historique ou socio-économique, est amené à prolonger les liens entre composantes de la nation ou attributs du concept, ou à nouer de nouvelles relations conceptuelles. Là encore cela permet de franchir une étape, l'information produite ayant pour fonction essentielle de permettre une plus grande pertinence dans l'utilisation du concept. On en verra ci-dessous des exemples.

Au-delà de cette caractérisation de chacune des activités intellectuelles, nous avons cherché si un enchaînement caractéristique revenait plus fréquemment (c'est cet enchaînement que nous avons appelé "séquence"). Le but était bien sûr de voir si une séquence particulière pouvait être assimilée à un modèle de raisonnement conceptuel. Cette tâche était rendue malaisée par le fait que les verbalisations n'expriment pas nécessairement le raisonnement dans l'ordre : à plusieurs reprises un élève peut formuler d'abord ce qui est en fait l'aboutissement de son raisonnement et le justifier ensuite par différents arguments puisés dans les textes. Doit-on penser que la justification est effectivement postérieure à une conclusion intuitive ? ou que pour mieux emporter l'adhésion l'élève énonce le plus frappant (le résultat) avant d'expliquer comment il y est parvenu ?

Nous avons, très schématiquement, observé trois types de séquence :

- **identification/reproduction/identification, etc.** Les élèves qui présentent cette séquence, même s'ils lisent intelligemment les documents, ne construisent pas, du moins explicitement, un sens global ; ils ne semblent pas mobiliser le concept en dehors de ce qui en est mentionné dans les documents. Tout au plus peut-on penser que le choix de citations qu'ils font

est significatif de leur propre appréhension de “nation” ;

- **reproduction ou identification/interprétation** : cette séquence est déjà plus intéressante : si l’élève se sert effectivement de la trame conceptuelle, même sommaire, pour proposer des interprétations, elle témoigne déjà d’une mise en oeuvre du concept pour produire une intelligibilité. Toutefois les attributs sont alors plutôt mobilisés successivement et il est difficile de savoir où et comment se nouent les relations entre eux. Dans les meilleurs cas plusieurs séquences successives débouchent sur autre chose : par exemple une formulation de problème. C’est le cas de Pierrick, dans l’exemple cité ci-dessus : il finit par formuler implicitement une interrogation sur sa représentation où la souche jouait un rôle central. Cela peut également déboucher sur une organisation : on en verra des exemples en 4.5. ;

- le type de séquence le plus probant nous paraît **identification ou reproduction / interprétation (parfois absente) / formulation de problème et-ou organisation**. En effet dans ce cas, non seulement l’élève exprime comme précédemment le sens que le concept lui permet de donner à la situation, mais encore il fournit des exemples des relations qu’il établit entre attributs ou composantes. Voici par exemple le cheminement d’un élève de 3ème, Yagouba, (les phases de reproduction-identification sont remplacées par I ou R) :

I - R - I - “Ça met un certain temps pour y arriver ; ça met plusieurs générations avant qu’ils soient acceptés. On peut y arriver en essayant de s’intégrer avec tout le monde, en ne se marginalisant pas “ (organisation - de l’ordre du sens commun ¹⁵⁷, certes, mais qui résulte ici d’une lecture des documents- articulant composante temporelle et au moins “unicité”, peut-être aussi “identité” à travers l’idée d’une volonté d’intégration) - I - “Ça peut rendre la France un pays vraiment original et tolérant. A partir du moment où il y aura des immigrés qui seront intégrés, qui auront pu imposer un peu leurs coutumes de façon à apporter quelque chose, ça ne fait qu’apporter quelque chose en plus à la France” (organisation articulant l’idée d’apports constructifs - ce qui s’oppose à l’obstacle nation-espèce - et l’attribut identité). “Les étrangers n’étaient pas aimés par certaines personnes qui ne sont pas des Français de vieille souche, ce qui fait que je dirai que les petits-fils des immigrés peuvent être assez facilement nationalistes, étant intégrés par leurs parents et se considérant comme Français.” (idée d’une construction progressive de la nation, articulant les

157 Notons au passage que certaines affirmations qui peuvent nous sembler d’une grande banalité ne relèvent pas nécessairement de l’évidence chez tous nos élèves ...

attributs souche et identité) - R - R -R - organisation (identité, souche) - I -
“*Finally on pourrait se demander à quoi on (les immigrés) doit s'intégrer, on peut se demander s'intégrer à quoi*” - “*finally la France a reçu plein d'influences depuis vraiment très loin, depuis les Barbares*” - “*Il faut voir à quoi elle ressemble la majorité*” (formulation de problème) . Il ne progressera pas au delà, mais il semble au terme de ce travail avoir bien compris qu'une nation n'est pas un donné auquel on s'assimile, comme il semblait l'affirmer au départ, mais une construction de l'histoire : on peut considérer cela comme un progrès conceptuel intéressant.

Le progrès conceptuel

Il est évidemment révélé par la place des assertions dans le cheminement. Il peut se traduire de façons assez différentes.

- Par **enrichissement du faisceau des composantes ou de la trame des attributs** : ainsi trois répliques de Sophie, 1ère, montrent l'élargissement progressif de ce qui manifeste pour elle l'appartenance nationale : en début de travail “*Il faut se demander ce qu'est une identité nationale ... la même langue, la même culture*”, plus tard “*c'est culturel, des liens familiaux, économiques, culturels*” enfin “*des liens culturels et - elle accentue - politiques*”. Même si la culture reste centrale, les composantes économiques et politiques sont au moins envisagées. Un autre élève, Laurent (2de) enrichit le contenu qu'il donne au même attribut, souveraineté : “*Ils sont attachés à quelque chose, à des lois*”, “*Il faut que ce soit indépendant, une nation est indépendante*”, “*C'est un problème politique en fait*”, “*Une nation c'est un regroupement d'individus, une communauté qui obéit aux mêmes lois.*”

- Par **utilisation des attributs pertinents pour que le concept donne du sens à une situation historique ou socio-économique** : il peut y avoir ici apparent appauvrissement de la trame conceptuelle, mais ce qui va être décisif c'est l'adéquation de cette trame à l'exemple singulier qui est présenté à l'élève. Autrement dit, le progrès est de parvenir ici à moduler le concept, à dégager les caractères réellement pertinents dans une situation donnée. On peut prendre l'exemple d'une situation de diaspora, que l'élève tente d'abord d'interpréter à l'aide des attributs territoire et souche, pour finalement réaliser que les attributs identité et mémoire sont plus judicieux : Anne-Sophie, 1ère (début de travail) “*ils sont dispersés mais ils ont plein de choses en commun, la langue, la religion, la culture, c'est pourquoi on parle d'identité nationale.*” “*Ils viennent d'un même pays.*” “*Ils ont le même passé*” -(fin de travail) “*Ils n'ont pas ENVIE de changer*” - “*En fait ils n'ont que leurs souvenirs et rien d'autre !*”

Le progrès intellectuel*, tel que nous l'avons défini se manifeste plus précisément par une fissuration de la représentation-obstacle.

Dans certains cas nous pouvons analyser le conflit intra-cognitif et son dénouement, car l'élève nous fournit suffisamment d'explications.

On peut prendre l'exemple de Virginie, confrontée au problème des liens entre peuple en diaspora et foyer national d'origine, dans le cas des Juifs européens de 1880 à 1930. Quelques répliques suffiront à préciser son cheminement :

- (d'entrée) *"Ils veulent retourner dans leur pays"* : pour elle il est évident que les Juifs ayant conscience de leur identité ne peuvent que choisir le retour en Palestine dès lors que ce retour est rendu possible par la création du foyer national juif. Elle exprime ainsi la nécessité pour une nation de vivre sur son territoire originel, représentation-obstacle du type nation-donnée de nature.

- *"Je ne comprend pas ... cinq ou six mille seulement peuvent immigrer la Palestine ... Ils veulent être attachés à l'Europe"* : trois répliques successives qui montrent qu'elle est immédiatement confrontée à une réalité indéniable et qui contredit sa représentation-obstacle ; il y a là manifestement conflit cognitif.

- *Longue phase où elle continue, à partir d'informations recueillies dans le dossier, à confronter les deux idées et à conforter ce qui s'oppose à sa représentation (ex : "ils ne désiraient pas y retourner")*

"- Mais c'est utopique, ils ne peuvent y retourner, c'est purement culturel (...) ils veulent conserver leurs racines religieuses, faire revivre leur nation. C'est la religion qui les rattache au pays (...) La Palestine symbolise le seul lien qui leur reste, le lien pour reconstruire la nation" puis "le seul lien qui leur reste c'est leur religion." Elle est passée à un autre niveau d'interprétation, qui inclut une vision symbolique et culturelle du territoire et de l'identité collective. En passant à un niveau d'abstraction supérieure, elle peut tenir compte de tous les textes et comprendre à la fois que les Juifs s'assument comme tels et qu'ils préfèrent vivre en Europe : elle peut donner un sens à une situation qui n'en avait pas. Ultérieurement, elle en vient à l'idée que les Juifs n'appartiennent pas nécessairement à la nation juive mais qu'ils peuvent souhaiter s'intégrer aux nations russe, allemande, hongroise, etc.

Ce type de verbalisation est assez clair : c'est sans doute l'articulation religion-utopie-symbole qui permet le progrès, c'est-à-dire - peut-on supposer - la mobilisation d'un autre réseau conceptuel, interférant ici avec celui de nation, celui de religion.

Dans d'autres cas, le passage au progrès est inexplicable : après une longue séquence identification-reproduction, l'élève produit une organisation qui donne sens à la situation, qui éventuellement manifeste qu'il a dépassé un premier blocage, sans que l'on sache comment il aboutit à

cette conclusion : c'est ce "saut" conceptuel que nous avons appelé "*insight*", illumination, intuition dont on ne sait sur quels éléments elle repose, ni citation ni argumentation ne nous éclairant. Nous n'en avons tenu compte comme manifestation du progrès intellectuel que lorsque la suite des interventions montrait bien qu'il s'agissait là d'une nouvelle clé de lecture de la situation : alors seulement on pouvait penser à un remaniement de la représentation initialement mobilisée. On peut difficilement citer des exemples brefs : c'est tout un ensemble qu'il faudrait retranscrire. Citons toutefois Olivier, 1èreB qui en début de travail à la question d'un de ses camarades "*qu'est-ce que la nation française avant l'arrivée des immigrés,*" répond "*une race*" ; il réfléchit ensuite sur comment les immigrés peuvent avoir transformé la société et comment ils se sont intégrés à la culture française ... et il conclut fermement à plusieurs reprises "*Il n'y a pas de souche française*", ce qui est un incontestable progrès : mais comment y est-il arrivé ? Aucune verbalisation ne nous permet de le comprendre...

Les résistances au franchissement de l'obstacle

Les procédures de contournement traduisent bien sûr la résistance de l'obstacle ... et les imperfections des situations-problèmes expérimentées. Sans revenir sur ce qui a été développé en 4.4. on peut citer deux exemples assez caractéristiques, en reprenant la situation sur les Juifs en Europe centrale entre 1850 et 1930. Caroline et Jean-François (1ère) se trouvent apparemment confrontés eux aussi à l'obstacle central et ne peuvent dans un premier temps comprendre pourquoi les Juifs ne partent pas en Palestine. Mais ils vont contourner l'obstacle de façon différente : Jean-François réagit immédiatement en évoquant la présence en Palestine des Arabes, des musulmans. Des connaissances d'actualité transposées suffisent à résoudre la contradiction : il attribue le refus d'émigrer des Juifs à leur peur des Arabes. Plus typique est la réaction de Caroline : elle conclut du refus d'émigrer en Palestine qu'il n'y a pas de nation juive, pas de vrai nationalisme, car celui-ci impliquerait le "retour" en Palestine. Elle peut ainsi préserver sa représentation d'une nation déterminée par son territoire tout en rendant compte de l'attachement des Juifs à l'Europe.

On pourrait citer aussi Régis (1ère) qui, confronté à un texte où la bourgeoisie allemande nationaliste envisage froidement l'émigration des prolétaires allemands et l'annexion de l'Italie du nord, plutôt que de remettre en question sa représentation d'une nation harmonieuse fondée sur une culture homogène résout la contradiction d'un mot : les bourgeois veulent former un État et non une nation.

Dans le cas de Caroline comme dans celui de Régis, on peut même se demander si la représentation-obstacle ne sort pas confortée de cette

épreuve, puisqu'elle a finalement triomphé de la contradiction ...

Autre possibilité, le déplacement du problème. Ainsi des élèves de 2^e face à la question suivante *“Du XIX^e siècle à nos jours, la conscience nationale allemande se réfère à un territoire indépendant de la frontière d'un État. En analysant ces témoignages, discutez l'affirmation “la nation s'identifie constamment au même espace”* génèrent en fait leur propre débat : qu'est-ce qui fait l'identité nationale allemande, le territoire ou la culture ? (ils évoquent à plusieurs reprises sans jamais en faire une clé de lecture le sentiment d'appartenance). Ce type de glissement est fréquent. Peut-on l'interpréter comme un refus partagé de se confronter au problème ? Ou résulte-t-il de l'absence de consignes précises cadrant la réflexion ?

Enfin certains élèves cessent délibérément de participer aux discussions à partir du moment où le groupe est dans une impasse, ou, ce qui revient souvent au même, se limite à des activités du type identification. Là encore on peut songer à une mesure qui préserve la représentation-obstacle de tout remaniement, d'un refus de vivre la contradiction comme telle.

L'interprétation des productions écrites

(des exemples sont présentés en 4.5. et 4.6.)

Rappelons qu'il s'agit de productions brèves (d'une dizaine de lignes à une page), individuelles, et différées de quelques jours par rapport à la situation d'apprentissage. Toutefois certaines, dans les premiers temps de notre travail de recherche, ont été exigées immédiatement au terme du travail de groupe.

Ces productions sont souvent beaucoup moins riches que les verbalisations. Plusieurs effets peuvent expliquer cet appauvrissement. D'une part on observe une sorte de repli sur les formes canoniques des évaluations : ainsi la part des citations de documents peut être si importante qu'elle masque la réflexion personnelle de l'élève ; il peut en être de même de connaissances restituées (parfois reprises d'un manuel ou d'une encyclopédie). Le but évident est d'assurer une note satisfaisante (alors que ces productions sont rarement notées !) en proposant des connaissances garanties par tel document ou telle autorité. D'autre part ces réponses proposent ce que l'élève croit être attendu de l'enseignant : soit ses conclusions, soit quelques idées qui lui paraissent importantes et scolairement recevables. Il opère ainsi fortuitement ou consciemment une sélection parmi les apports de la discussion collective. Cette sélection ne correspond pas toujours à ce qui a été pour lui le progrès essentiel. Il est parfois même en retrait par rapport à ses verbalisations : parce que celles-ci n'indiquaient qu'un progrès fallacieux, superficiel ? ou parce que l'élève

doit rédiger un texte qui sera contrôlé par l'enseignant ? Heureusement, inversement, il a parfois poursuivi et approfondi sa réflexion.

Là encore notre analyse ne correspond pas à une évaluation-notation. Dans le même esprit que ce qui précède, nous cherchons quel vocabulaire est employé, quelles composantes et quels attributs sont manipulés, quelles organisations sont éventuellement présentées. Nous essayons de voir les clés de lecture utilisées par les élèves pour donner du sens à la situation, et si elles révèlent des représentations pertinentes. Enfin lorsque cela nous est possible, nous comparons avec les verbalisations.

Cependant on peut s'interroger sur l'interprétation d'ensemble d'une telle rédaction : la juxtaposition de différentes phrases, de différents arguments peut en effet relever soit d'une construction plus ou moins réfléchie, d'une organisation plus ou moins hiérarchisée des informations, soit d'un cheminement au fil de la plume, d'une progression de la réflexion. Rien ne permet en général d'en juger.

4.5. UN EXEMPLE DE SITUATION-PROBLÈME¹⁵⁸

“L'ÉVOLUTION DE L'IDENTITÉ TCHÈQUE DE 1850 À 1913”
en classe de Première G

Le dossier utilisé est présenté en annexe (voir page 258).

La conception et le déroulement de la situation

Nous avons retenu un obstacle fréquemment rencontré, qui se caractérise par l'affirmation “la nation n'a pas d'histoire : les hommes ont toujours appartenu à la même nation” (un avatar de l'obstacle nation-éternité)¹⁵⁹. Le progrès intellectuel attendu peut s'écrire “identifier le processus, les acteurs et les points d'appui dans la fabrication d'une nation”. En effet un élève qui y parviendrait, même en partie, admettrait par là-même qu'il y a **construction** volontaire de la nation. S'il débute l'apprentissage en mobilisant spontanément la représentation-obstacle visée, il aura bien accompli un progrès intellectuel.

¹⁵⁸ Les bases théoriques de conception d'une situation-problème sont développées dans le 3, en particulier le 3.4. (obstacles) ; les principes méthodologiques sont exposés plus précisément dans le 4.3. (une situation-problème : à quel moment ?).

¹⁵⁹ Pour plus de précisions sur la typologie des obstacles à la construction du concept, cf 4.2.

Appliqué à cette situation historique spécifique, ce progrès peut s'écrire : "identifier l'évolution qui conduit les élites tchèques à revendiquer et construire une identité tchèque à l'intérieur de l'Empire austro-hongrois, après 1850." Identifier l'émergence d'un sentiment d'identité nationale tchèque et son développement à travers la mise en place de diverses institutions économiques ou sociales est déjà un grand pas dans cette voie.

Pourquoi ce thème de l'identité tchèque ?

L'éclatement de l'Autriche-Hongrie en États-nations après la Première Guerre mondiale semble aux élèves inéluctable, persuadés qu'ils sont de l'existence, de toute éternité et partout, d'un sentiment national fort et revendicatif. Comme le dit un élève, à l'occasion d'une autre situation de travail : "*les nationalités* (de l'Empire), *elles veulent garder leur identité et leur indépendance*". Leur faire prendre conscience de l'émergence relativement tardive de ce sentiment national chez certains des peuples et de l'existence dans l'Empire d'éléments de cohésion, nous a semblé une démarche susceptible d'ébranler leur représentation d'une nation stable et éternelle. Par ailleurs une telle démarche peut faciliter aussi la compréhension de la durée de vie de l'Empire austro-hongrois et des différences d'aspirations et de revendications entre groupes sociaux et entre minorités.

En focalisant la réflexion sur les seuls Tchèques, nous avons souhaité limiter les risques de confusions ou d'assimilation à l'émergence d'autres sentiments nationaux (hongrois, polonais, serbe ...).

Des exercices antérieurs nous ayant montré les incidences d'une actualité brûlante, nous avons délibérément évité de construire une situation analogue sur les peuples balkaniques, et refusé d'intégrer dans la situation le problème lié à la création d'un État tchécoslovaque.

Enfin nous disposons de textes suffisamment clairs, faisant état de la germanisation des élites tchèques, du brassage culturel dont Prague était le lieu, de la participation des tchèques aux institutions impériales dans la seconde moitié du XIXe siècle : bons points d'appui pour inciter à réfléchir en termes d'intégration à l'Empire et à douter des aspirations indépendantistes des tchèques cultivés.

Nous avons proposé un dossier court (2 pages) et en complément deux définitions (ultraquisme, trialisme). Les textes sont d'origine et d'époques différentes : trois textes d'historiens, deux textes de E. Benes 160

160 Rappelons que, pour susciter une réflexion, nous voulons que l'élève accorde un statut d'autorité aux documents : nous mettons donc volontairement sur le même plan textes historiques et textes d'historiens (cf.4.3.)

(dossier ci-joint, pp. 258 à 260) Ils ont été choisis en fonction de leur intérêt pour le progrès intellectuel visé, pour les composantes de la nation et les attributs du concept qu'ils peuvent amener les élèves à mobiliser. Les attributs "identité", "souveraineté", "unicité" se retrouvent dans les textes de H. Bogdan, de E. Benes, de B. Michel. L'extrait de manuel de Première introduit en outre l'attribut "territoire". L'attribut "identité" et la composante temporelle, au cœur de la situation-problème sont évoqués dans tous les textes. Outre le temps, les composantes sont nombreuses. On peut citer par exemple : composantes culturelle, idéologique, juridique, symbolique dans le texte de H. Bogdan ; composantes politique, culturelle et spatiale dans le texte du manuel de Première ; composantes sociale, culturelle, économique dans le texte de B. Michel, etc.

Les textes sont volontairement aussi courts que possible : nous avons donc supprimé ce qui avait un caractère redondant ou ce qui nous semblait susceptible d'éloigner l'attention des élèves de l'objet de l'apprentissage. (Il n'est question ni de leur faire appréhender dans son ensemble la situation de la Bohême de 1850 à 1913, ni de leur faire traiter des institutions de l'Empire austro-hongrois - rappelons-le : le factuel est ici au service d'un progrès dans la conceptualisation.) Il a fallu aussi tenir compte du niveau des élèves, des difficultés liées à la langue ou à des allusions faisant appel à une culture historique qu'ils ne sont pas censés posséder : autre incitation à amputer les textes d'historiens. Enfin, puisque ces textes doivent susciter une réflexion personnelle et un conflit intellectuel, il a été nécessaire de supprimer aussi ce qui pouvait fournir une réponse par simple identification. Par exemple dans le texte du manuel, nous avons ôté les allusions aux réactions des minorités nationales autres que les Tchèques, ainsi que les détails de l'action du ministre Taaffe dans l'ensemble de l'Empire. Dans le texte de B. Michel, nous avons jugées inutiles pour les élèves les références bibliographiques et les allusions à la période antérieure à 1850 : nous avons privilégié ce qui concerne directement un processus d'émergence du sentiment national lié à des acteurs sociaux, à travers langue, économie, culture : ceci pour favoriser le progrès conceptuel visé.

La question posée aux élèves de première G a fait l'objet de plusieurs rédactions successives.

- La première "A partir de quelle décennie peut-on dire que les Tchèques sont tchèques avant d'être sujets de l'Autriche ?" a été assez vite abandonnée : d'une part la réponse figure dans le texte de B. Michel qui est proposé aux élèves, d'autre part elle appauvrit la réflexion en ne réclamant rien sur le processus lui-même ni sur les acteurs.

- La deuxième "La question de l'identité austro-hongroise se pose en termes différents pour les Tchèques entre 1850 et 1913. Pourquoi ?" offre l'avantage d'affirmer autoritairement qu'il y a eu changement et de centrer

la réflexion sur le fonctionnement du processus. Mais elle n'est pas non plus satisfaisante car elle met l'accent sur l'identité austro-hongroise, or ce qui est attendu concerne l'identité nationale tchèque !

- Nous avons finalement retenu une troisième formulation : "La question de leur identité se pose en termes différents pour les 161 Tchèques de l'Empire austro-hongrois en 1850 et 1913. Pourquoi ?" Cette question est plus claire et surtout, outre des avantages identiques à ceux de la précédente rédaction, elle offre celui d'orienter vers une tentative de compréhension de la situation à l'aide de la représentation-obstacle : les Tchèques se sentent tchèques en 1850 ... En recherchant la différence, ces élèves vont être amenés à remettre en question cette "évidence". Il y a alors "situation-problème", conduisant à un conflit cognitif.

Le moment choisi pour cette situation se place deux mois environ après la présentation de l'Europe avant 1914 : ceci limite les effets de simple reproduction de savoirs. De plus la séquence a lieu AVANT le tableau de l'Europe au lendemain de la guerre qui présente obligatoirement les nouveaux États d'Europe Centrale 162.

La **passation** de la situation 163 correspond au protocole présenté en 4.3. :

les élèves ont lu le dossier (sans question) puis ont été répartis par groupe de 4 ou 5 ; la question a été écrite au tableau ; le professeur n'est intervenu que pour préciser telle ou telle définition ; les élèves disposaient de 50 minutes pour la discussion ; en fin de séquence, il leur a été demandé de rendre, sous huitaine, une réponse individuelle rédigée et brève (une dizaine de lignes).

Un groupe a été observé et enregistré.

161 Bien entendu écrire "les Tchèques" est une généralisation abusive : tous les Tchèques ne sentent pas austro-hongrois ou de Bohême en 1850 puis tous Tchèques en 1913 ! Mais il nous semblait utile de ne pas introduire cette différenciation : c'est l'obstacle "nation-éternité" qui est visé, et non "nation-harmonie" ; obliger les élèves à s'affronter à deux obstacles à la fois serait présomptueux.

162 Rappelons qu'il s'agit d'une Première G c'est à dire d'une classe dont l'horaire d'histoire se limite à une heure hebdomadaire.

163 On peut souligner d'une part que ce type de situation de classe déconcerte moins les élèves de Première G, habitués à travailler de façon "moins scolaire", et dans ce cas particulier, rodés au travail de groupe. D'autre part la classe concernée est une classe de niveau général plutôt médiocre en histoire-géographie. Il nous semble plus intéressant de présenter cet exemple, plus aisément transférable que celui d'une classe de meilleur niveau.

L'analyse des productions

Texte des verbalisations du groupe d'élèves :

(les tirets séparent les différents épisodes)

ALICE VERONIQUE GREGORY DELPHINE KARINE
A V G D K

silence collectif

G- Faut faire une comparaison entre les deux périodes, entre 1850 et 1913, de façon à pouvoir ...

V- Non

D- Si

V- Faut voir pourquoi

A- Faut déjà trouver leur identité

G- Tu trouveras automatiquement leur différence : la question de leur identité se pose en termes différents etc. etc.

plusieurs : Faut chercher les termes différents

V- Faut souligner les trucs importants

G - Voilà !

A- Déjà on nous dit que les Jeunes Tchèques sont des démocrates laïcs, les Tchèques.

G- Les JEUNES Tchèques c'est important

A- Les Vieux on dit qu'ils ramassaient les miettes parce que les vieux c'est pas pareil

K- En fait ils appartiennent pas au pays entier ils font partie de ...

G- C'est un État à l'intérieur d'un empire

V- C'est où?

plusieurs : Là !

K- C'est marqué ... autour de l'Empereur des peuples aussi divers que ... c'est comme dit Grégory

D- Il y a la religion qui intervient

K- il y a une partie de la population qui ...

collectif : oui oui

A- "Les nouveaux citadins tchèques sont pris dans un réseau d'habitudes qui les germanisent progressivement et de relations "

G- En fait ils tiennent à leur identité. Non ! ils tiennent MOINS à leur identité puisque ils sont intégrés, enfin germanisés.

A- Ils sont influencés

G- Donc ils tiennent moins à leur identité si tu veux

(confus : le groupe discute les dates mentionnées : 1870, 1848 etc.)

G- Ce qu'il faut voir aussi c'est que ... regarde : là entre 1848 et 1849 ça reposait essentiellement sur les empires ... la Hongrie et la Bohême, regarde, ça reposait essentiellement sur un ensemble linguistique et religieux.

A- Non ! "En dépit des diversités linguistiques et religieuses" ! C'est le contraire justement!

G- Oui, c'est le contraire.

V- Ils disent que malgré toute cette diversité ça se déroulait bien

G- Si, c'est important parce que justement c'est grâce au souverain. Si ils avaient eu un souverain du type sec-sec ça aurait peut être pas marché, apparemment le souverain il n'est pas contesté.

D- Un "autre trait d'union entre les peuples c'était la religion catholique", c'est pas du tout logique avec ce que vous venez de dire ! Vous avez dit qu'ils avaient pas la même religion ...

A- Mais il y a écrit "en dépit des diversités linguistiques et religieuses".

D- Oui mais faut voir la date !

G- 1848 !

V- Pourquoi on parle de ça ?

D- Faut bien comprendre déjà le texte, si on comprend pas on peut pas répondre.

A- J'ai du mal à comprendre la question.

V- Je m'accroche hein !

A- Il faut voir l'identité tchèque et l'empire austro-hongrois et puis leurs différences, et expliquer pourquoi il y a cette différence.

G- Je te dis c'est parce que plus ça va et plus ils ont leur indépendance.

A- Il n'y a pas que ça.

V- La religion faut en parler.

D- Mais vu qu'il y a une contradiction ... où est-ce que vous avez vu ?

G- Par rapport à ce qu'on a dit tout à l'heure il y a une contradiction si on parle d'identité : tout à l'heure j'ai dit que tous les jeunes étaient plus assimilés à l'empire germanique, enfin austro-hongrois, aux allemands, après je dis l'inverse, je me contredis : plus ça va plus ils veulent être indépendants. Il y a quelque chose qui ne va pas quelque part !

A- Oui !

D- On ne parle pas de la même chose ... les Allemands ... voilà c'est pour ça c'est parce qu'il y a des Hongrois et des Tchèques ... C'est le rapport avec la question puisque là à la fin de la phrase, il y a marqué "ainsi que la majorité des Hongrois et des Tchèques" c'est que ça les concerne, donc ça nous concerne nous !

A- Ben non la majorité des Hongrois et des Tchèques ils ont la même religion d'accord mais il y en a une partie qui a des différences linguistiques et religieuses.

V- C'est pour ça qu'il y a un problème d'identité !

D- C'est pour ça qu'il y a des différences, on peut très bien être polonais et avoir une autre religion ... dans tous les peuples il y a des différences.

V- La religion ...

K- Là ça veut dire que la religion catholique c'était la plus importante . "un ensemble cohérent qui malgré (...) fonctionna bien".

V- La religion catholique domine.

(confus, chacun parle ou cite le texte)

G- Regarde comment ils parlent du développement des Tchèques : économique, l'agrandissement de leur influence politique, les postes importants de l'administration ... ça c'est 1916.

V- Attention aux dates

G- Ben justement c'est pour ça !

V- Extrait d'UN OUVRAGE DE 1916 : ça veut pas dire ... Il y a des livres de nos jours et puis qui parlent des années ...

G- Oui mais pour la deuxième moitié c'est bon ça ! Faut voir comment ils se développent.

V- Ça veut pas dire que ...

D- Mais si regardez il y a la déclaration ...

A- Leur identité elle est aussi basée sur le dualisme.

(confus le groupe se met d'accord pour accepter le texte de 1916)

D- On parle de l'histoire et de l'économie

A- Leur identité elle est basée sur le dualisme

V- Ce dont parle le texte c'est 30 ans avant.

G- Donc tu peux remonter à 1850. Ça englobe tout. Eh regarde ils disent que...

Il y a un truc que j'ai remarqué quand ils disent que les Tchèques les Autrichiens et les Hongrois sont liés par un seul et même souverain malgré leurs différences, 1916 c'est la mort de l'empereur "François-Joseph empereur à Vienne et roi à Budapest meurt le 21 novembre 1916". Quand il est mort, à la mort de François-Joseph, justement comme ça reposait essentiellement sur le souverain, si le souverain meurt, tu vois ce que je veux dire.

V- Les Vieux Tchèques, est-ce qu'il faut prendre ça comme les vieux c'est à dire les anciens ?

(collectif: oui c'est ça)

A- C'est vrai que tout à l'heure Grégory parlait des jeunes, on voit la différence entre les vieux et les jeunes, les personnes âgées et les autres !

prof : vous n'avez pas compris que Jeunes Tchèques et Vieux Tchèques sont des groupes politiques, pas des classes d'âge !

tous -AAAAAh ! ah ! ah !

G- Moi je le voyais comme ça mais je croyais que c'était une première génération et une deuxième génération.

V- Ça peut être ça aussi.

K- Ça peut être ça aussi, les Vieux Tchèques ils se basent sur le dualisme ça leur aurait suffi, donc ils ne veulent pas de nouveauté, c'est peut-être pour ça qu'ils sont appelés les Vieux Tchèques.

V- Il y a quand même des jeunes qui peuvent se rattacher à eux.

G- On pédale dans la semoule !

(rires)

A- Leur identité elle a quand même été faite ... à la base c'était la politique, c'est pour ça qu'il y avait cette différence entre les Jeunes Tchèques et les Vieux Tchèques.

G- Moi ce que je pense c'est qu'au départ, en 1913, leur identité elle est essentiellement basée sur celle de l'Autriche-Hongrie et de la Bohême, et petit à petit jusqu'à la mort de François Joseph ils vont acquérir une certaine autonomie.

V- On n'avance pas beaucoup... il faut se baser aux dates et ensuite mettre en ordre chronologique parce qu'ils sont entre deux trucs 1850 et 1913.

(échange rapide de dates 1913, 1914, 1916 les trente dernières années, 1867-68, 1879-93 ...)

G- Moi je dis que c'est ça petit à petit les Tchèques ils se détachent, mais en restant à l'intérieur, ils prennent de l'indépendance.

A- Je ne sais pas parce que tu as la notion d'utraquisme, regarde, un patriotisme UNISSANT Tchèques et Allemands ! Donc c'est l'inverse de ce que tu dis !

G- Non non ! Regarde les Allemands, on n'en parle pas des Allemands là, regarde, dans les trois États tu as l'Autriche, la Hongrie et la Bohême, regarde la définition du trialisme.

prof : ce n'est que la définition du trialisme, pas nécessairement celle de la situation politique.

A- "Les Tchèques ont organisé ...des caisses d'épargne, des caisses de crédit mutuel"

V- Vers 1860

G- Moi je trouve que c'est ça petit à petit, faut voir avec qui ils étaient au départ les Tchèques

A- Faut voir ce qui caractérise l'identité tchèque, l'identité de l'empire austro-hongrois, et après voir quelle était la situation en 1850 et après en 1913, non ?

(silence découragé)

A- Je vais essayer de définir l'identité des Tchèques, ce qui les caractérisait, et puis je regarderai dans quelle situation ils étaient en 1850, et en 1913 et comme ça je pourrai dire pourquoi il y a des différences.

V- Cette phrase là dans la feuille 2, "1850 ... toujours en faveur de l'élément allemand..." tu vois

A- Oui oui je l'ai soulignée.

D- Moi aussi.

(chacun relit les textes, découragé)

A- Regarde il y a écrit la "tradition joue en faveur d'une certaine indifférenciation", donc la tradition elle ne crée pas cette différence d'identité.

D- Vous travaillez à deux là !

G- Je suis en train de réfléchir : les Tchèques ils étaient avec qui ?

(silence)

A- Il n'y a pas non plus de caractère national exclusif ...

G- Mais tu as vu la date : 1880.

A- JUSQUE dans les années 1880, ça a pu prendre plus tôt : c'est à dire qu'en 1850 il n'y avait pas de caractère national exclusif.

G- En fait il y a une évolution vers le nationalisme.

K- Regarde la phrase "jusqu'en 1850 la sociabilité joue en faveur de l'élément allemand" !

A- Oui d'accord.

V- Souligne le en gros.

(silence)

G- Je suis sûr qu'en fait c'est ça ils ont évolué vers le nationalisme petit à petit. Au départ ... ils se sont détachés petit à petit, tu crois pas ?

A- mmm oui

D- Et aussi la chambre de commerce et d'industrie je ne sais pas si vous l'avez dit ?

G- Ça va avec la caisse d'épargne, les banques etc.

(silence)

A- Regarde il y a aussi quelque chose parler Tchèque au départ c'était des classes moyennes des groupes sociaux défavorisés, ça devait pas être brillant

K- En fait elle est pas définie, puisqu'on sait pas si ils sont indépendants ou si ils sont rattachés ...

G- Apparemment ils sont rattachés à d'autres États.

K- Mais ils peuvent être exclus, parce que comme les Allemands ...; en fait ils se ressemblent dans un sens.

V- Parce qu'ils ont pas d'identité.

K- Mais ils ne sont pas intégrés entièrement.

A- Ils sont mal considérés par les autres ... Regarde il est écrit "il a donc fallu que des patriotes courageux, hommes et femmes, ... contre les préjugés pour s'affirmer à la fois Tchèques et membres de la bonne société". C'est fort : donc à la base ils avaient pas d'identité !

V- "En 1874 évoquait les changements récents : Prague où il y a 50 ans on parlait le plus bel allemand dans le monde, et il y a encore 20 ans ..."

A- Ils s'affirmaient pas en fait, ils étaient effacés par rapport aux autres.

K- Dépendants des autres plutôt, et la question ...; je pense qu'en 1913 ils vont réussir à s'affirmer.

G- Leur identité en fait elle va carrément se créer, c'est pas une différence d'identité, c'est carrément la création d'une identité.

K- Elle existait pas au départ, elle se crée, si ils voulaient s'en sortir, ils ont ... regarde sur le plan économique ...

A- En plus de ça on dit que la langue tchèque n'était utilisée que par les classes populaires.

(collectif- oui)

A- En fin de compte à la base ils avaient pas d'identité.

G- Apparemment non.

V- Ils ne représentaient rien, quoi !

A- Ils étaient considérés comme des moins que rien.

K- Tu vois là c'est marqué "il a donc fallu que des patriotes courageux hommes et femmes luttent contre les préjugés".

A- C'est après 1850 qu'ils ont essayé de s'affirmer, de s'imposer en tant que Tchèques.

K- Et en 1913 ils l'ont vraiment réalisé, on peut dire qu'ils existent vraiment.

G- Où t'avais vu les trucs sur les Allemands, la langue ?

A- Dans la feuille 1 là ... "qui les germanisent progressivement"

G- Donc en fait c'est grâce à l'influence germanique qu'ils ont pu créer leur identité.

A- Alors attends ! Non je ne comprends pas ça comme ça jusque 1850 ils se germanisaient progressivement et alors en fait après ils ont dit on en a marre il faut qu'on arrive à s'imposer, donc c'est de là que ... ça va dans ce sens là.

G- Ils ne se sont pas laissés aller à la germanisation.

A- Ils ont refusé la germanisation.

G- Progressivement.

A- Et ça a donné que des patriotes courageux se sont battus contre les préjugés.

D- On a tout vu non ?

K- Je ne pense pas !

D- Oh la la ...

V- Et la religion alors ?

A- Et c'est là qu'ils ont tenté de s'imposer en plus, ils ont créé leur propre réseau financier ...

V- Je ne sais pas si la religion a été vraiment un barrage, parce que c'est plutôt au niveau économique et ... politique.

G- La religion ça a pas été un barrage, au départ c'est ce qui les rattachait.

(confus)

V- Il y a des changements sur le plan politique, économique et politique.

G- Économique etc., même sur le plan social puisque au départ il fallait appartenir à la classe pauvre, la classe ouvrière.

A- Oui ils veulent essayer de se relever.

V- Des groupes sociaux "cultivés" ... cultivés ????

A- Ça veut dire que eux ils font leur identité grâce à la culture, et en essayant de s'intégrer à la vie politique et économique.

G- Des groupes sociaux cultivés ...

A- Qui ont de l'instruction.

V- Les classes moyennes.

G- Les groupes sociaux cultivés c'est pas la classe moyenne à cette époque, c'est la bourgeoisie, des groupes sociaux qui sont assez haut quoi ...

V- "Cultivé" me gêne.

K- Et d'ailleurs on nous dit qu'ils sont unis en fait aux Allemands puis après ils marquent comme le disait Delphine tout à l'heure la chambre de commerce elle a été créée en 1850.

A- Ça doit être ça.

G- Ils ont évolué vers leur identité.

D- Mais à la chambre de commerce il y a de l'utra...quisme.

A- Les Jeunes Tchèques démocratiques donc laïques, il n'y a pas de religion donc c'est là qu'on voit ...

A- Ça a été le point de départ du début de leur identité.

K- Aussi bien sur le plan industriel que politique. En fait au départ leur identité elle est basée sur la religion puis elle devient politique.

G- Ils étaient rattachés aux autres États par la religion, et après ils ont essayé de se détacher.

C'est important "les Jeunes Tchèques démocrates LAÏCS" donc la religion on la met à part. Ils réclament la formation d'un royaume de Bohême à partir de 1887. C'est vraiment APRÈS 1850 qu'ils sont mis ...

G- 1850 en fait c'est le point de départ. 1913 c'est pas forcément le point d'arrivée, ça peut être le moment où on ressent bien que l'évolution se développe.

V- C'est le moment où il y a une évolution nette, mais c'est pas pour ça que ça ne progressera pas encore.

Analyse de la discussion collective

Cette analyse s'appuie systématiquement sur les grilles d'analyses des productions d'élèves ¹⁶⁴.

Le groupe comprend 5 élèves : Grégory, Alice, Delphine, Karine et Véronique. Le groupe a été constitué spontanément, et les quatre filles ont l'habitude de travailler ensemble. Il n'y a pas de grosse différence de niveau scolaire entre les élèves, même si Delphine est souvent plus en difficulté. Remarquons dans un premier temps que trois intervenants s'affirment dès le départ : Alice, Karine et Grégory. Inversement Delphine est souvent en marge de la discussion collective.

Les différents épisodes

Chacun de ces épisodes a été séparé par des tirets du précédent.

On remarque :

1/ un échange assez rapide (9 répliques) pour mettre au point la méthode à suivre et remédier à l'absence de consignes méthodologiques précises ;

2/ un temps assez long (70 répliques) où, à travers beaucoup d'hésitations, les élèves cherchent les informations pertinentes pour répondre à la question : ils recherchent en fait une clef d'analyse qui leur permettrait de donner du sens à la situation, à travers une attention portée à la religion, puis au fonctionnement politique, enfin à la chronologie. L'intérêt porté à la religion nous semble assez significatif : elle passe en

¹⁶⁴ Ces grilles sont présentées et commentées en 4.4.

effet pour un caractère stable des identités nationales et s'accorde bien avec la représentation d'une identité tchèque immuable.

Au cours de cet épisode, Grégory émet des hypothèses que le groupe ne s'approprie pas. Il avance à trois reprises l'idée d'une évolution vers l'indépendance, la reliant aux conditions politiques (François-Joseph mort, le lien entre les peuples de l'Empire disparaît, ce qui entraîne la mise en lumière du sentiment national tchèque). Les autres élèves ne semblent pas réagir : est-ce l'expression d'un conflit latent, résolu par le refus tacite de prendre en compte une hypothèse qui heurterait la représentation dominante d'une identité immuable ? Il faut en tout cas toute la séquence de l'impasse et une réflexion d'Alice "en 1850 il n'y avait pas de caractère national exclusif" pour que le groupe tire parti de sa proposition ;

3/ une impasse ¹⁶⁵ (10 répliques). Elle se caractérise par des hésitations et surtout des silences, un temps manifeste de découragement. Elle est révélatrice de la difficulté à concevoir que les Tchèques pouvaient en 1850 avoir une identité différente de celle qu'ils affirmeront en 1913. Si les élèves peuvent accepter que "les Tchèques cherchent à affirmer leur indépendance", ils ne peuvent aller plus loin et faire le lien conquête de l'autonomie-construction d'une identité. Ils tentent de sortir de cette impasse par une méthodologie plus stricte (Alice-Véronique). Ceci les amène à relire les textes, en cherchant les indices qu'ils ont négligés ;

4/ la sortie d'impasse (29 répliques) est favorisée par Alice qui focalise l'attention sur l'importance du temps et "l'absence de caractère national exclusif en 1850", qui introduit la notion de "nationalisme", et Karine qui prend en compte la germanisation. C'est la réflexion sur ce phénomène qui permet de débloquer la situation. Suit une phase décisive où on relève des expressions significatives d'une représentation cette fois pertinente au regard de la situation : "ils ont pas d'identité" (sous-entendu en 1850) (Véronique) "donc à la base ils avaient pas d'identité" (Alice) "leur identité elle va carrément se créer" (Grégory) "elle existait pas au départ, elle se crée" (Karine). "Identité" nous apparaît ici pris au sens "identité tchèque". Seule Delphine n'exprime aucune adhésion à cette idée-clé ;

5/ un retour aux textes (33 répliques), pour cette fois réinterpréter ce qu'ils disent à la lumière de cette nouvelle idée. Les élèves cherchent d'autres éléments intervenant dans la construction de l'identité : religion (finalement écartée), économie, acteurs sociaux. Ils peinent toutefois à

165 Au sens où nous l'entendons dans le cadre d'une situation-problème : une impossibilité de progresser due à l'interprétation d'une situation sur la base d'une représentation qui justement fait obstacle à la compréhension.

cerner le rôle éventuel des élites sociales, même s'ils le pressentent. Ils tentent d'organiser l'ensemble de façon cohérente ;

6/ la discussion se termine par une ouverture importante : une progression du nationalisme tchèque est encore possible. Ces deux affirmations (Grégory-Véronique) nous paraissent témoigner d'une représentation qui intègre désormais l'existence un processus de construction nationale. L'épisode est distinct du précédent par son contenu mais très bref (2 répliques) : la séance est terminée.

Les attributs et les composantes mobilisés

La question imposait "identité". Les textes ont conduit les élèves à articuler cet attribut sur diverses composantes, avec plus ou moins de bonheur : langue, religion d'une part, économie nationale d'autre part, acteurs sociaux enfin. L'attribut "souveraineté" est également sous-jacent aux références à l'autonomie, à l'indépendance (Grégory) et peut-être au rôle des Jeunes Tchèques. La trame conceptuelle est finalement assez pauvre.

Par contre la composante de très loin privilégiée est celle du temps, ce qui correspond étroitement à la représentation-obstacle visée. Elle apparaît d'abord articulée à l'attribut souveraineté : "*plus ça va plus ils ont leur indépendance*" (Grégory). C'est seulement après le dépassement de l'impasse qu'elle est articulée ouvertement à l'attribut "identité".

Toutefois un problème se pose : le terme de "nation" ne fait manifestement pas partie de leur vocabulaire spontané, à la différence de "nationalisme" par exemple. C'est nous qui voyons dans la conjonction des différentes composantes et des deux attributs ci-dessus une amorce de réseau conceptuel ...

Les représentations

Quelles représentations sont sous-jacentes aux interventions du groupe ? Il ne semble pas y avoir entre élèves de désaccord : on peut supposer que les représentations sont des représentations partagées. On voit à l'œuvre essentiellement la dominante affective et la dominante géopolitique. On peut ainsi relever par exemple pour la première : autour de l'idée de sentiment d'appartenance "*ils appartiennent pas au pays entier*" (Karine) "*ils tiennent à leur identité*" (Grégory)", et autour de l'idée d'intégration sociale nécessaire "*ils sont mal considérés*"(Alice). On peut noter de même pour la seconde : "*plus ça va plus ils ont leur indépendance*" (Grégory), "*leur identité est basée sur le dualisme*" (Alice), "*en fait elle est pas définie puisqu'on ne sait pas si ils sont indépendants*" (Karine). Cette représentation géopolitique, initialement centrée sur l'idée d'indépendance se précise "*leur identité ... devient politique*", et surtout s'enrichit vers la fin

en prenant en compte les acteurs sociaux (interventions sur les groupes sociaux, en particulier celles de Karine et Alice), et peut-être l'idée vague d'un projet (l'évolution vers l'indépendance qui se poursuivrait après 1913). C'est elle la représentation dominante.

Ils conçoivent une identité tchèque stable (c'est l'obstacle) ; le temps de l'identité est plutôt immobile. Cependant le temps auquel ils se réfèrent est aussi un temps scandé par des dates, et on perçoit nettement le souci, sans doute dicté par la question, de replacer les faits évoqués à leur juste place chronologique (ainsi lorsque le groupe discute pour savoir si le texte de 1916 est recevable, ou encore dans le dialogue "*ce dont le texte parle c'est 30 ans avant*" - "*donc tu peux remonter à 1850*"). Ce temps historique est au départ disjoint du précédent : les élèves traquent l'événement politique qui constituerait la "bonne" réponse (mort de François-Joseph, changement de génération, changement de situation politique ...). Cette représentation du temps s'accorde ainsi finalement à la représentation géopolitique déjà évoquée ; elle est sans doute un puissant levier pour le progrès intellectuel visé.

En quoi y a-t-il effectivement **représentation-obstacle et progrès intellectuel** ?

Le début de la question "le problème de leur identité se pose en termes différents pour les Tchèques ..." peut être compris comme une affirmation de l'existence d'une identité tchèque, dont les composantes auraient varié. De fait, on constate un consensus en début de travail sur cet a-priori. Alice exprime cela à travers la comparaison qu'elle propose entre "l'identité tchèque" d'une part et "l'Empire austro-hongrois" d'autre part : elle ne soupçonne apparemment ni que les deux éléments ne sont pas de même nature, ni qu'il puisse y avoir une "identité austro-hongroise" des peuples de Bohême ; pour la même raison l'utraquisme est un fait historique difficile à admettre, puisqu'il s'agit d'un patriotisme local qui intègre Tchèques et Allemands. On peut interpréter ainsi le fait que les élèves ne le "voient" pas avant la fin du travail, tout comme, malgré une phrase d'Alice et une de Grégory, ils ne prêtent au départ guère d'attention à la germanisation des élites tchèques, pourtant au coeur de problème.

Sous l'influence de Grégory qui introduit l'idée d'une évolution et d'Alice qui cherche à interpréter et caractériser cette évolution, le groupe termine la discussion avec une représentation modifiée : il existe un processus de construction, qui n'est peut-être pas achevé, qui est complexe (politique, économique, culturel), et qui est le fait des groupes cultivés initialement germanisés. Cette synthèse, nous nous autorisons à la faire à partir de la juxtaposition des différentes répliques. Un pas très important a été franchi avec les mots "*création d'une identité*" : il semble bien que dès lors il ne s'agisse plus d'une nation éternelle, ni même de la redécouverte d'une identité que la germanisation aurait masquée. Ainsi le progrès

intellectuel visé semble atteint par la majorité (on peut s'interroger sur les progrès de Delphine, très en retrait) et la représentation-obstacle au moins ébranlée.

L'analyse des productions individuelles permet de cerner plus précisément les représentations à l'œuvre, les démarches intellectuelles et les progrès des intervenants.

L'analyse des productions individuelles orales et écrites

GRÉGORY

Il participe à tous les épisodes, mais il est souvent en décalage par rapport à ses camarades : par exemple lorsque celles-ci explorent la piste "religion" il propose surtout des informations politiques (François-Joseph ciment de l'Empire, indépendance progressive des Tchèques) ; lorsque celles-ci cherchent une différence entre 1850 et 1913, il dit que le changement s'est fait "*petit à petit*", et il pressent très tôt la contradiction ("*Il y a une contradiction si on parle d'identité : tout à l'heure j'ai dit que les jeunes étaient plus assimilés (...) aux Allemands, après je dis l'inverse, je me contredis : plus ça va plus ils veulent leur indépendance*") et l'impasse ("*on pédale dans la semoule*"), avant que le groupe n'y arrive.

Sa représentation de la nation semble essentiellement idéologique et géopolitique autour de l'idée d'une adhésion à l'identité (germanique ou tchèque) et d'une indépendance progressivement acquise ; en témoigne par exemple sa réplique sur "*l'évolution vers le nationalisme*". Ceci atteste une décentration certaine, facilitée certes par la situation mais aussi reflet de sa propre maturité. Il formule clairement le progrès qu'il accomplit : "*leur identité en fait elle va carrément se créer, c'est pas une différence d'identité c'est carrément la création d'une identité*". Il semble avoir dépassé l'idée d'une indépendance acquise sur les bases d'une identité préexistante, implicite dans ses interventions initiales.

Les attributs mobilisés sont essentiellement "identité" et "souveraineté", autour de quatre composantes : bien sûr la composante temporelle, au départ à travers l'idée floue d'une progression vers l'indépendance, puis, avec l'idée essentielle de rupture (création), la composante politique, peut-être aussi la composante économique (il perçoit les changements liés au développement des structures financières tchèques) et sociales (classe ouvrière/bourgeoisie) sans toutefois préciser le rôle des acteurs sociaux. Ceci correspond à une trame conceptuelle pauvre qui ne lui permet pas de tirer parti de tous les textes.

On peut remarquer la rareté des simples identifications d'informations et la quasi absence de reproduction (*seul cas "les groupes sociaux cultivés,*

à cette époque c'est la bourgeoisie"). Deux activités intellectuelles dominent : l'interprétation, la production d'informations (souvent sous forme d'hypothèse) ; on observe aussi des formulations de problèmes (la contradiction qu'il identifie : "*il y a quelque chose qui ne va pas quelque part*", et une question qui se révèle une fausse piste "*avec qui sont les Tchèques ?*"). En gros son profil de raisonnement est "interprétation/production d'information nouvelle". Il essaye ainsi toujours de produire du sens, et semble-t-il, le plus global possible : ceci nous donne l'impression d'un raisonnement plutôt inductif.

Le progrès est surtout celui de la mise en évidence de la création d'une identité, et de ce côté l'obstacle est franchi. Il l'est sans doute par une meilleure articulation des attributs souveraineté et identité. La trame conceptuelle semble surtout s'être ainsi précisée par un approfondissement de ce qui concerne le processus d'émergence d'une conscience nationale. Toutefois on peut remarquer que la référence aux groupes sociaux ne se fait qu'après ce progrès : amorce d'un autre enrichissement ?

A l'écrit, le texte qu'il produit est plus pauvre que l'oral sur le processus d'évolution, mais plus riche sur le contenu du concept : il se réfère toujours à identité et souveraineté, mais il prend en compte clairement les composantes économiques et sociales, en même temps que politique et temporelle. Il a donc encore progressé dans ce domaine. Il n'utilise pas le mot "nation" mais des périphrases sans doute équivalentes : "*un monde parallèle*" "*un État dans l'État*" ; il les met de lui-même entre guillemets, ce qui souligne qu'il les emploie faute d'un mot adéquat - nation ne fait pas partie de son vocabulaire.

ALICE

Elle participe à tous les épisodes sauf au dernier, qui ne réunit que Véronique et, dans les premiers épisodes, elle participe à la discussion tout en tentant de s'approprier la question, ce qu'elle semble avoir peine à faire. C'est elle qui fournit les informations qui semblent décisives pour la sortie de l'impasse "*c'est à dire qu'en 1850 il n'y avait pas de caractère national exclusif*", "*parler Tchèque au départ c'était des classes moyennes des groupes sociaux défavorisés*", "*il a fallu que des patriotes courageux ... s'affirmer à la fois Tchèques et membres de la bonne société. C'est fort : donc à la base ils avaient pas d'identité !*" on peut noter qu'elle avait dès le début relevé, sans en tirer aucun profit immédiat, la germanisation des citoyens tchèques.

Sa représentation de la nation semble à la fois substantielle (langue, religion) et géopolitique (acteurs politiques, projet), mais dans chacune de

ces dominantes elle est assez pauvre. Les nombreuses allusions à l'identité, largement induites par la question, ne paraissent révéler clairement aucun dominante particulière. Sa représentation du temps n'est pas clairement discernable non plus au début de la discussion : tout au plus peut-on penser qu'elle voit l'identité comme un déjà-là immuable.¹⁶⁵ A la fin, elle intègre dans son raisonnement l'idée d'un processus d'évolution dont elle essaye de trouver le début et l'enchaînement : elle évoque alors un temps historicisé : "jusque 1850 ils se germanisent, et alors en fait après ... c'est de là que" "ça a été le point de départ du début de leur évolution" "Ils réclament la formation d'un royaume de Bohême à partir de 1887. C'est vraiment après 1850 qu'ils se sont mis ..."

Elle fait le lien entre souche et identité d'une part, (à travers les traditions culturelles) identité et souveraineté d'autre part ("*leur identité elle a quand même été faite ... à la base c'était politique*") ; elle mobilise les composantes culturelle, politique, sociale, temporelle ; elle effleure au moins la composante économique en liant affirmation nationale et création de structures économiques.

Du point de vue des activités intellectuelles, la part dominante est celle de l'identification. On ne peut guère caractériser une séquence à proprement parler ; mais on peut opposer deux phases. Jusqu'à l'impasse, Alice propose surtout des identifications et des interprétations de la question ; les quelques interprétations d'informations sont peu exploitées ("*leur identité elle est basée sur le dualisme*"). Elle semble avoir surtout besoin d'accumuler des informations, de les confronter, de les dater. Ensuite on entre dans une toute autre phase qui voit, à partir d'une déduction décisive ("*à la base ils avaient pas d'identité*"), alterner organisation et interprétation. On peut noter que la mise en relation des données se fait de façon très cohérente mais en plusieurs répliques qu'elle enchaîne sans solution de continuité malgré les interventions des autres : "*Ils ont refusé la germanisation - et ça a donné que des patriotes courageux se sont battus contre les préjugés - et c'est là qu'ils ont tenté de s'imposer en plus ils ont créé leur propre réseau financier - oui ils veulent essayer de s'imposer - ça veut dire que eux ils font leur identité grâce à la culture et en essayant de s'intégrer à la vie politique et économique.*" La fin de cette phase insiste sur le processus. On voit nous semble-t-il ici le rôle décisif joué par la création d'information, qui permet l'organisation des composantes et des attributs en un instrument d'intelligibilité de la situation. En ce sens, il nous semble bien que la situation a rempli un double rôle : permettre une meilleure

¹⁶⁶ Pendant la partie de discussion qui précède l'impasse, Alice ne procède guère que par identification, d'où la difficulté d'en induire ses propres représentations.

conceptualisation et surmonter partiellement au moins l'obstacle visé. Cependant le terme "intégrer" pose un problème de sens : veut-elle dire "s'intégrer à la vie politique et économique de l'Autriche-Hongrie" (ce qui paraît peu probable dans le contexte ...) ou emploie-t-elle improprement "s'intégrer à" pour "intégrer leur identité dans la vie politique et économique" ?

A l'écrit, Alice utilise l'ensemble de la réflexion du groupe (et la sienne en particulier) mais ne va guère au delà. Plus qu'une réflexion poursuivie elle paraît présenter une mise en cohérence des différents arguments évoqués. Elle met, comme à la fin de la discussion, l'accent sur le processus de transformation d'une identité culturelle en identité politique et économique, confirmant ainsi l'enrichissement de sa trame conceptuelle par les mises en relations entre attributs (souche-identité-souveraineté-composante temporelle)

KARINE

Elle participe à chacun des épisodes, excepté le premier et le dernier, mais elle intervient finalement très peu (une ou deux répliques) sauf au moment de la sortie d'impasse où elle est une des élèves les plus dynamiques (7 interventions). Cette réserve peut être interprétée de différentes façons : caractère (c'est assez probable), difficultés à comprendre la situation historique qui l'empêchent de proposer beaucoup d'éléments, obstacle qui lui rend la situation inintelligible jusqu'à ce que Alice et lui fournissent une solution, ou encore mobilisation d'une représentation dont la dominante est si différente des autres qu'elle permet mal une communication. Impossible de trancher !

Mais on peut remarquer que sa représentation, à la différence des précédents, est surtout affective : en particulier lors de la sortie d'impasse, mais déjà au début, elle insiste sur l'exclusion, l'intégration, le sentiment d'appartenance, l'affirmation volontaire. A la fin de la discussion elle amorce une dominante géopolitique "*En fait au départ leur identité elle est basée sur la religion puis elle devient politique*". Il serait hasardeux d'affirmer quelle était initialement sa représentation du temps de la nation ; à la fin elle cherche à caractériser les étapes d'un processus "*elle existait pas au départ, elle se crée...- et en 1913 ils l'ont vraiment réalisée*" : le temps auquel elle se réfère est bien celui de l'histoire.

A travers essentiellement les informations des documents, elle évoque les composantes culturelle, politique (la citation sur les patriotes), peut-être idéologique (l'importance de la volonté collective), et bien sûr, finalement, temporelle. Elle aussi paraît fonctionner autour des attributs souche-identité-souveraineté.

Il est assez difficile de caractériser un profil de raisonnement* ici, étant donné la réserve de l'élève. Lors des premiers épisodes, elle se contente apparemment de quelques identifications ou interprétations ponctuelles. Lors de la sortie d'impasse, elle propose des interprétations plus globales, tournant autour de l'idée d'intégration des Tchèques. Elle reprend ensuite à son compte les propositions de Alice et Grégory : on pourrait penser à une simple reproduction. Toutefois on a davantage l'impression d'une organisation qui privilégie le processus d'évolution de l'identité tchèque, à la fois dans sa nature (une création), ses dates-clés (1913 aboutissement), ses acteurs (des patriotes courageux) ; elle dispose dès lors d'une réponse synthétique à la question ; elle continuera à complexifier cette organisation toujours en caractérisant le processus (changement des composantes clés) et en précisant le début (1850). On peut supposer qu'elle cherche surtout à catégoriser ce qui se produit.

Faute de verbalisations suffisantes en début d'apprentissage, il est quasi impossible d'identifier avec certitude un progrès éventuel : on doit se contenter de parler de l'enrichissement de sa représentation, de l'affectif vers le géopolitique. Seule la production écrite pourra confirmer ou invalider cette hypothèse.

En effet c'est le cas le plus intéressant d'évolution des formulations de l'oral à l'écrit. Dans sa copie, elle reprend les réflexions du groupe en les interprétant : preuve s'il en faut qu'un élève réservé peut tirer profit d'un travail collectif. Elle prolonge ses interventions, en insistant sur une relation forte entre identité et souveraineté, articulée sur un processus de formation : *"C'est vraiment à partir de 1913 que nous pouvons parler de nation tchèque. Ceux-ci en effet ont acquis une certaine indépendance"*. Notons qu'elle est la seule du groupe à utiliser le mot "nation" : doit-on y voir le prolongement de son effort pour catégoriser les phénomènes historiques ?

Nous présenterons (brièvement) DELPHINE parce qu'il nous paraît utile d'analyser le cas d'une élève qui ne progresse pas. Elle participe activement mais de façon assez brouillonne aux premiers épisodes ; elle ne participe plus dès l'impasse : au-delà d'une mention de *"la chambre de commerce et d'industrie"*, elle ne reprend ni ne propose aucune intervention utile ; sa dernière réplique la montre totalement déphasée par rapport aux autres. Ses verbalisations (interprétables : toutes ne le sont pas) sont exclusivement des identifications, des reproductions de sens commun (*"dans tous les peuples il y a des différences"*) ou des interprétations confuses, dont le groupe ne tire pas parti. Nous ne pouvons non plus en inférer des représentations (en a-t-elle une ?). La seule composante qu'elle évoque (la composante culturelle) ne lui permet pas de donner un sens à la situation. Mais elle ne remet pas pour autant en cause cette clé de lecture. Et à aucun moment elle n'exprime

l'idée d'un processus d'évolution. Aucune activité intellectuelle liée à la conceptualisation n'est mise en œuvre.

Dans sa copie, elle tente d'organiser des informations ponctuelles prises dans les documents, et confond identité et indépendance politique. De fait l'obstacle n'est pas surmonté puisqu'elle conclut "*en 1850 les Tchèques se battent pour la reconnaissance de leur identité et en 1913 ils affirment leur identité par la création de la Tchécoslovaquie*" (sic).

AUTRES ÉLÈVES

Sur l'ensemble de la classe, d'après les rédactions recueillies, qui rappelons-le ne rendent pas exactement compte de ce qu'ont été les progressions des élèves lors de la situation-problème :

- 3 élèves ont apparemment complètement franchi l'obstacle, et formulent clairement l'idée de naissance d'une nation ;
- 8 élèves affirment qu'en 1850 il n'y avait pas de conscience identitaire ou nationale tchèque : pour eux l'obstacle est probablement fissuré ;
- 8 élèves n'ont pas compris : ils n'ont pas perçu la contradiction, et parfois de façon assez explicite en restent à l'idée d'une nation éternelle ;
- 11 élèves n'ont pas fait le travail de rédaction demandé : soit parce que ils ne rendent qu'exceptionnellement les travaux imposés, soit parce qu'ils ont fait autre chose : recopier un document ou une encyclopédie par exemple ¹⁶⁷. Pour ceux-là il est évidemment impossible de conclure.

¹⁶⁷ Précisons que sur ceux-là quatre ont quitté la salle pendant la situation-problème pour aller à l'infirmerie, par réaction peut-être aux avertissements pour absentéisme prononcés la veille en conseil ...

DOSSIER DE DOCUMENTS : L'IDENTITÉ DES TCHÈQUES EN AUTRICHE-HONGRIE¹⁶⁸

Extraits de H. BOGDAN, *Histoire des pays de l'Est* (1982)

"En dépit des diversités linguistiques et religieuses, la Double Monarchie (créée en 1867) formait un ensemble cohérent qui malgré ses imperfections fonctionna assez bien pendant un demi-siècle. La cohésion du système reposait en premier lieu sur la personne du souverain. Nul ne peut nier en effet que François-Joseph, Empereur à Vienne et roi à Budapest, avait su malgré les événements de 1848-1849 et la répression qui les suivirent, susciter un sentiment de loyalisme dynastique qui demeura intact jusqu'à sa mort le 21 novembre 1916. [...]

Un autre trait d'union entre les peuples était la religion catholique, qui permettait de rassembler autour de l'Empereur [...] des peuples aussi divers que les Allemands, les Polonais, les Slovaques, les Slovènes et les Croates, ainsi que la majorité des Hongrois et des Tchèques. [...]

L'armée Impériale et Royale constituait, à bien des égards, un élément supplémentaire dans le sens de l'union entre les différents peuples de l'Empire. L'allemand, utilisé comme langue unique de commandement et qui, à ce titre, devait être comprise et parlée par les cadres autant que par la troupe renforçait la cohésion. [...] Il accélérât les processus d'assimilation et aboutissait à créer un modèle humain, une sorte d'archétype d'austrohongrois, qui, sans renier ses origines ethniques propres, se sentait beaucoup plus solidaire de l'ensemble de la Monarchie que d'une région particulière. Ce sentiment naissait avec d'autant plus de facilité que les postes de commandement élevés n'étaient pas réservés aux officiers appartenant aux nationalités dites "dominantes". Seules, la compétence et l'aptitude aux hautes responsabilités assuraient les promotions. Le gouverneur de Bosnie-Herzégovine en 1914, le général Potiorek, était tchèque d'origine.[...]

L'administration, efficace et intègre, et la bureaucratie nombreuse renforçaient encore la cohésion de l'ensemble. Et là encore, quiconque était compétent et acceptait de s'intégrer au système pouvait faire une brillante carrière dans l'administration.[...] Les Tchèques utilisèrent à fond ces possibilités et ils occupaient en 1914 le tiers des emplois dans les Ministères Communs.

168 Références des textes utilisés :

- BOGDAN, H., *Histoire des pays de l'Est*, Paris, Perrin, 1982, pp. 179-181, 183-185
BENES, E., (1913) cité par BERGERON, L., in "Les révolutions européennes et le partage du monde", in manuel de Première, Paris, Bordas, 1978, p. 261
BENES (1916) *Détruisez l'Autriche-Hongrie*, Paris, 1916
DUROSELLE, J.B., et GERBET, P., manuel de Première, collection MONNIER, Paris, Nathan, 1961, pp. 306-307
MICHEL, B., "Sociabilité urbaine et nationalité à Prague à la fin du XIXe siècle", in *Vienne, Budapest, Prague, les hauts lieux de la culture européenne de l'Europe Centrale au début du XXe siècle*, s.d. MOLNAR et RESALER, Publications de l'Institut Universitaire d'études européennes de Genève, Paris, PUF, 1988, pp. 67-69 et 71.

La cohésion de l'Empire était également assurée par la communauté des intérêts qui unissait dans la vie quotidienne comme dans la vie économique les diverses populations. D'abord il y avait une assez grande mobilité géographique des populations, de région à région, de la campagne vers les villes, ce qui provoquait un inévitable brassage des peuples. Le paysan slovaque qui s'installait à Budapest se magyarisait, tout autant que l'Allemand des Sudètes qui se fixait à Prague se tchéquisait. Le changement de nationalité en une ou deux générations était un phénomène fréquent."

Déclaration de EDOUARD BENES, en 1913

"On a parlé souvent de la dislocation de l'Autriche. Je n'en crois rien. Les liens historiques et économiques qui rattachent les nations autrichiennes les unes aux autres sont trop puissants. Certes les luttes nationales joueront encore longtemps un rôle important, mais elles cesseront d'être ce qu'elles étaient dans le demi-siècle précédent. [...] le suffrage universel a préparé le terrain pour le dénouement de cette situation difficile."

(Benès deviendra après la guerre Président du Conseil de Tchécoslovaquie)

Extrait d'un ouvrage de 1916 écrit par EDOUARD BENES

"Dans les trente dernières années, les Tchèques adoptèrent une nouvelle tactique politique : au lieu de se livrer à des révoltes ouvertes, il se préparaient en silence pour des temps plus propices. Ils travaillèrent à leur développement économique, à l'agrandissement de leur influence politique ; ils occupèrent progressivement les postes importants de l'administration, réussirent à acquérir de nouveaux droits pour l'usage de leur langue et pour leurs écoles ; ils fortifièrent leur autonomie locale, améliorèrent l'enseignement public. Ils remportèrent de brillants succès dans cette habile campagne d'émancipation. En même temps ils combattaient avec acharnement les prétentions des Magyars à régir toute l'organisation intérieure de la Monarchie."

Extraits d'un manuel de 1961, par J.-B. DUROSELLE et P. GERBET

"De 1867 à 1878, les libéraux allemands s'opposèrent à toute mesure favorable aux Tchèques. Ceux-ci, très mécontents du dualisme (= la double monarchie Autriche-Hongrie) réclamaient un trialisme qui leur aurait donné les mêmes prérogatives qu'aux Hongrois. Les "Vieux Tchèques" dirigés par RIEGER, s'en seraient contentés. François-Joseph n'y était pas hostile. Mais les Allemands des Sudètes - qui se seraient trouvés minoritaires dans un État de Bohême - s'y opposèrent farouchement, soutenus par les Allemands d'Autriche, par Bismarck [...] et par les Hongrois [...]. Le rescrit impérial qui annonçait le trialisme (12 septembre 1871) fut annulé. En protestation les Tchèques cessèrent de venir siéger au Reichsrat (assemblée de l'Empire).

Une tentative d'apaisement fut faite par le comte TAAFFE dont le ministère dura de 1879 à 1893. Il ramena les Tchèques au Reichsrat par la politique des "pourboires", des "miettes" (égalité des langues tchèque et allemande dans l'administration et la justice, création d'une université tchèque à Prague). Il habitua les nationalités à accepter l'unité de l'État.

[...] En Bohême les "Vieux Tchèques", accusés de "ramper sous la table pour ramasser les miettes", se trouvaient désormais dépassés par les "Jeunes Tchèques", démocrates, laïques, revendiquant à nouveau la formation du royaume de Bohême et

se livrant à une agitation violente à partir de 1887. L'apparition de ces nouvelles tendances mit fin à la tentative d'apaisement de Taaffe.

François-Joseph intervint alors et [...] imposa l'adoption du suffrage universel pour affaiblir les partis nationaux au profit des masses populaires. [...] Mais le calcul se révéla vain. L'antagonisme des nationalités resta plus fort que la conscience de classe. [...] La lutte entre les Allemands et les Tchèques reprit de plus belle. La vie parlementaire était rendue impossible par l'obstruction des Tchèques au Reichsrat de Vienne et des Allemands à la Diète de Prague (assemblée locale de Bohême)".

Extraits de B. MICHEL, *Sociabilité urbaine et nationalité à Prague à la fin du XIXe siècle.*

(sociabilité : ici, forme et règles des relations entre les personnes)

"Le nationalisme allemand ou tchèque n'existe pas par le choix d'une doctrine nationale ou d'un programme politique mais plus concrètement parce qu'il a su s'infiltrer dans les circuits, souvent préexistants, de la sociabilité urbaine. Jusque vers 1850, la sociabilité joue en faveur de l'élément allemand et les nouveaux citoyens tchèques se trouvent pris dans des réseaux d'habitudes et de relations qui les germanisent progressivement. [...]

En fait jusque dans les années 1880, nombre d'associations et de groupements n'ont pas de caractère national exclusif. La tradition de patriotisme régional joue en faveur d'une certaine indifférenciation que les Tchèques appellent UTRAQUISME. Mais des conceptions nationalistes plus rigides luttent contre ces tendances.

[...] En 1874, Jan Neruda évoquait les changements récents : "Prague qui il y a cinquante ans était encore célébrée parce que c'est ici que l'on parle le plus bel allemand dans le monde, et où il y a encore vingt ans quiconque parlait tchèque en public murmurait encore timidement, est aujourd'hui une ville résolument tchèque. L'intelligentsia s'est développée de manière inespérée et parle une langue tout à fait correcte, les classes moyennes ont profondément évolué grâce à la vie associative et sociale, aux revues et au théâtre." La langue tchèque "n'était utilisée que par les classes populaires, ouvriers, domestiques". Parler tchèque, c'était au départ s'exclure des classes moyennes, des groupes sociaux cultivés. Il a donc fallu que des patriotes courageux, hommes et femmes, bravent les préjugés pour s'affirmer à la fois tchèques et membres de la bonne société. Le rôle des femmes a été essentiel dans ce processus.

[...] La Chambre de commerce et d'industrie de Prague, née en 1850, a été jusqu'en 1918 favorable à la collaboration des deux communautés, l'utraquisme, ou patriotisme régional [...] En 1884 une réforme électorale permit à la majorité tchèque de s'emparer de la présidence, en faisant élire le grand commerçant Bohumil BONDY, un juif rallié à la cause tchèque. Cas encore rare car les juifs constituaient le principal soutien du nationalisme allemand. [...] Les Tchèques avaient organisé leurs propres réseaux financiers, en établissant dès les années 1860 des caisses d'épargne et des caisses de crédit mutuel tchèques. Ces instituts permirent à leur tour la naissance des banques tchèques. [...]

[...] Il existait depuis 1796 une société des amis des arts qui réunissait des artistes locaux et des nobles allemands. En 1835, sous son égide, se constitua un KUNSTVEREIN, sur le modèle des associations artistiques de l'Allemagne romantique. [...] L'association avait des liens d'amitié avec la Chambre de Commerce car la grande bourgeoisie industrielle jouait un rôle important dans son comité directeur et parmi les acheteurs. Comme elle, elle était utraquiste, influencée par un patriotisme régional. [...] C'était des Allemands et des Tchèques peu engagés dans les mouvements

nationaux.[...] Une partie d'entre eux était aussi utraquiste dans la langue et passait facilement de l'une à l'autre.

4.6. UN EXEMPLE DE SITUATION D'APPRENTISSAGE

Quel apprentissage et quelle situation ?

On n'enseigne pas à identifier un concept, à le charger de contenu, à le manier, uniquement par situation-problème. En effet une situation-problème n'est pertinente en tant que telle qu'au regard d'un obstacle à la conceptualisation.

Or construire un concept, c'est aussi acquérir des savoirs : soit à propos de telle ou telle situation historique à laquelle le concept donne un sens (les mouvements nationaux au XIXe siècle ...), soit à propos de tel ou tel objet historique (la conception dite "française" ou dite "allemande" de la nation ...).

En fait, à moins de supposer que les savoirs concernés s'acquiert suffisamment en dehors de l'École, il est nécessaire de passer par une étape de construction d'une représentation, si pauvre soit-elle, sur laquelle prendra appui tout travail ultérieur. C'est particulièrement le cas à l'école élémentaire et dans les premières années du collège, avant l'adolescence, classiquement considérée comme un moment charnière dans les capacités intellectuelles. Enrichir les représentations sociales est encore utile au-delà de douze ans, dans la double perspective de partage d'une mémoire et d'enrichissement des contenus factuels qui donnent corps au concept. On peut ainsi tout simplement s'attacher au contenu conceptuel des situations usuelles d'enseignement-apprentissage.

Pour élaborer ce type de situation les outils déjà présentés : grilles conceptuelles, grilles des savoirs scolaires, grille d'interprétation des représentations permettent de choisir les contenus qui semblent les plus adaptés aux objets d'enseignement. On peut alors concevoir une lecture conceptuelle du programme qui permette d'examiner quels sujets d'étude imposent le recours au concept ou permettent de l'introduire, quelle ampleur on choisit de donner à la trame conceptuelle, quelles situations d'enseignement semblent propices à des transferts des acquis antérieurs, quelle progression on envisage dans la maîtrise du concept ¹⁶⁹.

¹⁶⁹ C'est dans cet esprit que nous présentons les savoirs scolaires de la quatrième en 2.3.

A notre avis, il est toujours préférable de refuser de donner une définition, trop institutionnelle* pour faciliter recul critique et enrichissement de la réflexion ¹⁷⁰ : nous avons préféré construire des situations d'apprentissage où les élèves sont amenés à s'interroger sur le mot, à identifier les composantes de telle ou telle nation à tel ou tel moment, à manier les différents attributs en les mettant en relations. Une telle situation fournit un exemple qui permet de nuancer l'acception donnée au concept, de repérer des énoncés référents aux attributs de ce concept, de les faire jouer dans une construction de sens. Elle permet de réfléchir à la pertinence du concept pour penser telle ou telle situation historique, ou à l'évolution du sens du mot correspondant, de distinguer entre des mots proches ...

Malgré cette diversité, nous nous limiterons cependant à présenter une situation, laissant l'imagination pédagogique faire le reste.

Si l'on ne considère que les apparences formelles, les situations d'enseignement-apprentissage que nous avons le plus fréquemment utilisées ressemblent à une situation-problème : sur un dossier de documents, nous posons une question (plus rarement plusieurs), à charge pour un groupe d'élèves de produire une réponse. Là aussi, en évitant bien sûr toute surabondance d'informations, multiplier les documents permet de multiplier les références aux attributs du même concept, donc d'enrichir la trame conceptuelle, et parallèlement multiplie les chances d'appropriation par les élèves de ces attributs. A un niveau plus modeste, présenter un faisceau de composantes variées d'un même objet historique permet de limiter une trop grande simplification (du type une nation c'est une culture) et d'enrichir les représentations de la nation. Le choix d'une seule question était guidé non par des nécessités pédagogiques, mais par des nécessités de recherche : nous voulions observer les activités intellectuelles auxquelles recourraient les élèves en l'absence de consignes précises. Nous avons encore choisi de mettre l'accent sur l'interaction entre pairs, dont nous avons mesuré doublement les effets. Obligeant chacun à argumenter, elle permet à la fois des propos plus explicites, ce qui facilite l'analyse du chercheur, et une réflexion plus précise, plus verbalisée, ce qui favorise l'apprentissage : le rôle du mot dans la construction du sens a été abondamment souligné ¹⁷¹.

Mais à la différence de la situation-problème, la situation d'enseignement-apprentissage ne vise pas à confronter l'élève à une représentation-obstacle. Elle ne vise pas à mener l'élève dans une impasse :

¹⁷⁰ Nous nous sommes expliqués de ce refus dans la première et la seconde partie de cette publication.

¹⁷¹ Cf. par exemple Vygotski, Bruner, Piaget ...

bien au contraire, l'enseignant peut et doit intervenir pour aider un groupe en difficulté et une guidance* peut être envisagée, soit sous forme de dialogue, soit sous forme d'un questionnaire plus précis. Le questionnement ne recèle aucune énigme : une lecture précise, éventuellement critique, et une organisation cohérente des informations des documents suffisent à répondre.

Il n'est pas dans notre propos d'exposer ici un modèle pédagogique, mais de montrer comment peut parfois s'opérer la conceptualisation lorsque l'apprenant n'est pas confronté à un obstacle, et surtout d'estimer dans quelle mesure de telles situations d'enseignement-apprentissage favorisent réellement la conceptualisation : permettent-elles l'abstraction nécessaire ? Constituent-elles surtout un répertoire d'exemples ? Il nous semble au terme de notre recherche qu'elles sont des étapes importantes pour construire un instrument d'intelligibilité. Connaître de nombreuses situations historiques ou socio-économiques où le concept est pertinent, le référer ainsi à un ensemble d'objets historiques distincts auquel il donne un même sens, le "*charger en concret*" pour reprendre une expression de Vygotski ... c'est aussi élaborer la trame conceptuelle* : celle-ci, nous l'avons souligné, résulte de la lecture des faits historiques ou socio-économiques ou politiques (etc.) à l'aide des attributs appropriés. Pour la construire, il faut disposer en mémoire d'un large éventail de situations historiques (ou socio-économiques ou ...) !

Toutefois il faut reconnaître que les efforts les plus importants dans notre recherche ont porté sur les situations-problèmes, en particulier pour examiner la faisabilité de telles situations face aux représentations-obstacles en sciences sociales. Les situations plus classiques ont évidemment pâti de ce choix, d'autant que nous les pensions plus aisées à mettre en scène. Une piste, qui nous a paru féconde et assez inhabituelle, est d'inviter les élèves à réfléchir sur l'emploi du mot nation par les acteurs historiques, et sur les contenus sous-jacents à cet emploi. C'est un exemple de ce type que nous avons choisi de présenter.

Un exemple de situation d'apprentissage en classe de Seconde

La conception

A partir de la Révolution française, le mot nation devient un mot du vocabulaire politique courant. L'histoire du XIXe et du XXe siècle use et abuse du mot : les élèves vont y être très fréquemment confrontés au cours de la fin de leur scolarité secondaire. Ils vont aussi le rencontrer dans les

media, voire dans les discussions quotidiennes, pour peu qu'ils s'intéressent à l'actualité.

Une réflexion sur l'évolution des sens du mot permet d'affermir et d'affiner le concept. Le début de la classe de Seconde, dont le programme marque clairement l'articulation et la rupture dans les conceptions politiques entre Ancien Régime et Révolution, semble offrir de bonnes opportunités. La Révolution française constitue un des objets d'enseignement privilégiés pour l'utilisation, l'appropriation du mot "nation", en correspondance avec une situation historique qui voit l'enrichissement et la transformation des contenus sociaux et politiques de "nation".

Il s'agit de faire prendre conscience, par la lecture attentive des textes et les échanges à l'intérieur du groupe, de la polysémie du mot "nation". Ceci passe par une analyse de contenu, mettant en évidence et en relation des composantes (ici : juridique, sociale, politique) et des attributs (ici : souveraineté, unicité). De plus, nous espérons que constater l'évolution du mot, la pluralité des définitions possibles, aidera les élèves à accepter que le professeur n'en donne pas une définition définitive.

Un tel travail devrait permettre l'enrichissement de la représentation ¹⁷² dont disposent les élèves, en particulier en confortant la dominante idéologique, souvent observée, et en suscitant, en amorçant, la mise en place d'une dominante géopolitique, rarement manifeste avant le second cycle. Identifier le rôle des acteurs et l'existence d'un projet politique derrière les définitions du mot est ainsi l'objectif essentiel. Dans un tel but, manipuler ensemble les composantes sociale, juridique, politique, peu familières aux élèves, paraît nécessaire. La question posée " *En France, au XVIII^e siècle, même les mots sont en révolution ; qu'en est-il du mot « nation » ?* " met en outre l'accent sur la rupture que constituent les Lumières et la Révolution : ceci peut être considéré comme un élément de construction de la composante temporelle.

Le dossier (voir pages 270 à 272) comporte six textes historiques, présentés chronologiquement. Ils montrent l'évolution du contenu du mot de 1612 à 1791, de la nation incarnée dans le roi à la nation composée d'associés et à la nation souveraine. Une lecture attentive de la présentation chronologique des textes, dont les dates sont soulignées, devrait aider à percevoir l'évolution dans le temps.

172 On pourrait supposer une enquête préalable, permettant de savoir si les représentations nécessitent d'être enrichies et peuvent l'être. Cela n'a pas été le cas : nous en sommes restés finalement ici à une pratique très proche des pratiques usuelles de l'enseignement ...

Composantes et attributs figurent dans les textes :

- souveraineté (Diderot, Louis XV, Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) ;
- unicité (Louis XV, Sieyès, et implicitement dans le préambule de la Constitution) ;
- composante politique (Diderot, Louis XV, Sieyès, Déclaration des droits ...) ;
- composante sociale (Louis XV, Sieyès, préambule de la Constitution) ;
- composante juridique (Sieyès, préambule de la Constitution, Déclaration des droits de l'homme et du citoyen).

Les documents ont parfois été expliqués en classe lors de séquences précédentes, sans que l'analyse en soit orientée vers le sens du mot nation : le texte de Louis XV (séquence sur l'Ancien régime), le texte de Diderot (séquence sur la contestation de l'Ancien régime) et bien sûr la Déclaration des droits. Ils ont été volontairement réemployés afin de faciliter la compréhension générale du dossier. Il y avait un risque évident de simple reproduction des approches antérieures, mais qui ne se vérifie pas dans les enregistrements réalisés.

La séquence de travail se déroule en groupes de 4 ou 5 élèves, qui doivent consacrer une heure à la discussion collective, sans prendre de notes, puis procéder à une rédaction individuelle de la réponse.

Texte des verbalisations

(les tirets séparent les différents épisodes)

KARINE (K), NICOLAS (N), FRÉDÉRIQUE (F), IRÈNE (I)

Seconde

K- On va d'abord regarder les dates et les auteurs

N- oui le premier texte est de 1612 alors que le deuxième est fin XVIII^e ce n'est pas le même discours

I- chacun a son opinion

F- parce que ce ne sont pas les mêmes dates

K- Loiseau devait être noble. Diderot prône les idées nouvelles

N- Le texte 3 est un discours du Roi

K- la nation ne peut être séparée du roi, ils ne font qu'un le roi et la nation. Voyons le texte 4

I- il donne la définition de la nation, c'est un abbé, c'est 1788, c'est très proche de la Révolution

K- oui c'est la veille

I- oui ... je n'ai pas encore vu autre chose

K- c'est un corps d'associés ; la nation future c'est le Tiers État, les nobles ont des privilèges, ils ne font pas partie de la nation, pas partie de la masse

K- texte 5, article 3 : la souveraineté de la nation ... dans le texte 5 ils abolissent la monarchie

N- il y a une certaine abolition des privilèges

I- chaque homme est bon, ce n'est pas suivant le niveau social

K- le texte 6 c'est après la Révolution ; irrévocablement, ça existe, il n'y a plus de critères

N- sur le plan social, mais dans les faits ...

K- oui mais ici c'est le texte

N- d'accord

K- la loi ne reconnaît que le droit naturel, les institutions. Bon maintenant on voit la question. Tu lis la question ?

I- *lit la question*

K- Le mot nation a évolué avec l'époque

I- c'est selon les dates

K- en 1612, la nation était séparée en plusieurs groupes, c'était les ordres

N- dans le deuxième texte le mot nation prend le sens de peuple par rapport, en face, du roi

K- Diderot préconise la démocratie. Au contraire du droit divin, il est roi par la volonté de ses sujets, de la nation, du peuple. le texte 3 c'est le contraire, sans monarque la nation n'existerait pas

N- on ne peut pas le nier. On trouve des idées contradictoires

I- Diderot était déjà contre le roi. C'était un philosophe

N- un de ceux qui réfléchissaient

K- c'était un homme engagé. Il a compris. Il connaît l'Angleterre et les États Unis. En France ça ne va pas tarder aussi la Révolution, il le sent. Si les monarques ne changent pas de comportement, ça va basculer... Sieyès s'exprime plus librement, il était du Tiers État. Il écrit plus tard, sinon il aurait pas vécu longtemps ! ... Il met en marge les privilèges, il les condamne.

N- on ne peut pas dire que les nobles sont sous la même législation, ils ne sont pas dans la nation

K- donc pour lui la nation, c'est le Tiers État. Mais dans le texte 5, on a tous les hommes, chacun est citoyen. La nation c'est tous les hommes, chaque citoyen fait partie de la nation

F- on traite pas trop la question.

I- on a surtout expliqué les textes

N- on doit faire une synthèse

K- Les textes 1 et 3, ils disent au fond la même chose ; le texte 5 l'article 3 et le texte 2 disent un peu la même chose ; l'article 3 reprend Diderot

N- l'article 1 et le début du texte 2. Si je ne me trompe pas Diderot a aidé à la rédaction, même si je me trompe ils s'en sont inspirés

N- le mot nation a évolué, les textes 1 et 3 ont la même origine sociale

F- malgré la différence dans le temps

N- donc le mot nation ne change pas seulement selon les années mais selon les gens qui en parlent

K- d'après le texte 1 si la nation existe c'est grâce au roi, d'après le texte 2 si le roi existe c'est grâce à la nation ... L'article 5 s'est inspiré du texte 2 ... Dans le texte 4 "une nation est un corps d'associés ... législature" le texte 6 reprend ceci

N- pour essayer de conclure, le sens du mot a évolué selon les époques et les classes sociales

K- pour chaque classe il est ressenti différemment : pour le Tiers la nation c'est l'égalité, le bonheur, la Terre Promise ; pour le roi, il ne peut pas être séparé de la nation, la nation c'est lui.

Analyse des apprentissages

Dans le groupe enregistré seuls deux élèves sur 4 participent activement à la discussion, Karine et Nicolas.

Épisodes

1- Un épisode de lecture des textes, d'identification des auteurs, et des contenus essentiels, des dates (20 répliques) : ceci correspond à la consigne introduite dès le début par Karine : *“on va d'abord regarder les dates, les auteurs”*. Toutefois dès cet épisode, certains éléments d'interprétation globale se font jour : l'évolution dans le temps Irène *“chacun a son opinion”* - Frédérique *“parce que ce ne sont pas les mêmes dates”*, de même qu'une amorce d'explication par la place sociale - Karine *“Loiseau devait être noble”*. Ils ne donnent pas lieu à discussion, la phase du dialogue restant très analytique.

2- Le second épisode (14 répliques) est dominé par les interventions de Karine, qui reprend l'interprétation déjà proposée (ou la propose à son tour) *“le mot nation a évolué avec l'époque”*, cherche à identifier le contenu social, et parfois juridique, que divers auteurs donnent à “nation”, et met en relation différentes définitions. Le rôle des autres est essentiellement celui d'une collaboration acquiesçante : ils approuvent ou renforcent ses interventions. Toutefois on peut voir que Nicolas explicite la même approche : *“le mot nation prend le sens de peuple”*, *“les nobles ils ne sont pas dans la nation”*.

Ceci ne leur semble pas suffire pour répondre : *“on doit faire une synthèse”* dit Nicolas.

3- Le dernier épisode (bref : 8 répliques) ne voit intervenir que Karine et Nicolas : ils tentent de classer les textes, en rapprochant leurs contenus, ce qui pour eux correspond aussi aux origines sociales des textes. Nicolas donne la clé de cette démarche : *“donc le mot nation ne change pas seulement selon les années mais selon les gens qui en parlent”*. Karine définit alors plus précisément les contenus politiques en les opposant et implicitement elle se réfère au problème de la souveraineté de la nation : *“D'après le texte 1 si la nation existe c'est grâce au roi, d'après le texte 2 si le roi existe c'est grâce à la nation”*. Elle approfondit encore en amorçant une réflexion sur les valeurs dont le mot peut être porteur *“pour le Tiers, la nation c'est l'égalité, le bonheur, la terre promise”*. Il semble bien que l'objectif soit atteint au moins pour deux élèves : acteurs sociaux et parfois aspirations politiques sont identifiés.

Attributs et composantes mobilisés

La part de citation des textes est si importante que les énoncés coïncident largement avec les attributs ou les composantes des textes. Toutefois, si on se fie aux répliques qui sont les plus éloignées d'une citation directe, on peut remarquer l'importance des composantes sociale, temporelle et politique. La composante juridique n'est guère mobilisée qu'à travers des citations, tout comme l'attribut souveraineté. Peut-on penser que les élèves sont conduits à les prendre à leur compte ? Seul élément qui le confirmerait, l'absence apparente de toute référence précise à l'unicité dans les citations proposées par les élèves, si l'on pense qu'une telle différence révèle qu'ils choisissent leurs arguments ... La composante temporelle est certes présente (évolution, référence à la Révolution induite par la question) mais elle n'est pas précisée ni apparemment enrichie : le rôle dynamique du temps suffit à répondre.

Cependant dans la mesure où les élèves réfléchissent sur le mot et l'objet historique que désigne ce mot, ils n'utilisent pas le concept à proprement parler : ils ne lui donnent pas son rôle de clé de lecture d'une situation. Ils n'expriment à aucun moment ni leur opinion par rapport aux textes, ni leur définition de "nation" : on est dans le cadre d'un exercice scolaire habituel où il faut citer et comprendre les textes, en faire un synthèse mais non s'investir personnellement.

Il est, de ce fait, extrêmement difficile de savoir si les représentations des élèves sortent effectivement enrichies de ce travail.

Activités intellectuelles

La reproduction de connaissances paraît assez pauvre, (*1788 c'est très proche de la Révolution, ou Diderot c'était un philosophe*) encore que l'on puisse parfois s'interroger. A propos de la Déclaration des droits, "*Il abolissent la monarchie*" "*Il y a une certaine abolition des privilèges*" : reproduction ou interprétation à partir du texte ?

Compte tenu de l'exercice proposé, nous nous attendions à trouver une forte dominante d'identification et d'interprétation, ce qui est bien le cas. On peut remarquer que les élèves proposent surtout des interprétations, et que tous en proposent surtout pour pointer le sens de tel ou tel texte.

On peut aussi, et c'est le plus intéressant, observer des formes d'organisation :

- d'une part des comparaisons entre textes, qui sont ici une étape-clé de la démarche ; cette comparaison aboutit presque parfois à une amorce de catégorisation ("*les textes 1 et 3 ont la même origine sociale*"). C'est à partir de cette comparaison au delà des dates qu'une première synthèse pourra être faite ;

- d'autre part des créations d'informations. Celles-ci peuvent être assez élémentaires : ainsi Irène et Frédérique qui privilégient le rôle du temps ("*parce que ce ne sont pas les mêmes dates*", "*c'est selon les dates*") s'appuient-elles sur autre chose que sur l'insistance sur ces dernières dans la présentation et la question ? Globalement, ce type de déduction résulte de la confrontation attentive des documents proposés. Par contre, les dernières répliques de Karine et Nicolas, témoignent de créations d'information d'un plus haut niveau : on est passé de l'idée de "*gens qui en parlent*" à celle de classes sociales et peut-être implicitement, pour Karine, d'acteurs politiques "*le Tiers*", "*le roi*".

Les réponses écrites

Elles reproduisent presque textuellement le dialogue. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elles sont réalisées dans la foulée. Seul Nicolas tente une réponse plus synthétique et va un peu plus loin : "*le mot nation a tendance à changer de sens suivant les personnes qui en parlent, leurs origines sociales ou leur mode de pensée. En conclusion on peut dire que le mot nation tend de plus en plus à représenter le peuple français égaux en droits et en libertés*" (sic).

Bilan sur la classe

Ce bilan ne peut être fait qu'à partir des réponses écrites, avec toujours les mêmes réserves. 18 élèves sur les 25 concernés répondent en terme de transfert de souveraineté du roi au peuple. Ils s'inscrivent ainsi dans la droite ligne des cours sur l'histoire politique française du XVIIIe siècle. Parmi eux 9 répondent précisément à la question posée et formulent explicitement l'idée de l'évolution du mot dans le temps et selon le point de vue des auteurs. Un groupe de 4 élèves propose une réponse qui mériterait une analyse plus poussée des représentations - mais nous n'avons pas le texte de leur discussion : "*le sens du mot se dégrade ... il passe du supérieur (le roi) à égal (les citoyens)*".

DOSSIER DE DOCUMENTS "LE MOT NATION EST EN RÉVOLUTION"

1- Loiseau, *Traité des offices*, 1612

"Il faut qu'il y ait de l'ordre en toutes choses ... Des hommes sont ordonnés de Dieu pour commander aux autres créatures animées de ce bas monde ... Ils ne peuvent subsister sans ordre, car nous ne pourrions pas vivre ensemble en égalité de condition, mais il faut par nécessité que les uns commandent et que les autres obéissent. Ceux qui commandent ont plusieurs ordres, rangs ou degrés, et le peuple qui obéit à tous ceux-là est encore séparé en plusieurs ordres et rangs. Ainsi il se fait de plusieurs ordres un ordre général, de sorte qu'enfin, par l'ordre, un nombre innombrable aboutit à l'unité."

2- Diderot, article *autorité politique*, 1751

"Cet article de Diderot paraît dans le premier volume de l'Encyclopédie ; c'est le plus directement engagé. Diderot s'est inspiré de Locke, le théoricien de la "Glorieuse révolution" anglaise, et se montre précurseur de Rousseau.

Aucun homme n'a reçu de la nature le droit de commander aux autres. La liberté est un présent du ciel, et chaque individu de la même espèce a le droit d'en jouir aussitôt qu'il jouit de la raison (...)

Le prince tient de ses sujets mêmes l'autorité qu'il a sur eux ; et cette autorité est bornée par les lois de la nature et de l'État (...) Le prince ne peut donc pas disposer de son pouvoir et de ses sujets sans le consentement de la nation et indépendamment du choix marqué dans le contrat de soumission (...) Les conditions de ce pacte sont différentes dans les différents États. Mais partout la nation est en droit de maintenir envers et contre tout le contrat qu'elle a fait ; aucune puissance ne peut le changer ; et quand il n'a plus lieu, elle rentre dans le droit et dans la pleine liberté d'en passer un nouveau avec qui et comme il lui plaît. C'est ce qui arriverait à la France si, par le plus grand des malheurs, la famille entière régnante venait à s'éteindre jusque dans ses moindres rejetons : alors le sceptre et la couronne retourneraient à la nation." 173

3- Discours lu au nom de Louis XV devant le Parlement de Paris, le 3 mars 1766

"C'est en ma personne seule que réside la puissance souveraine, dont le caractère propre est l'esprit de conseil, de justice et de raison ; c'est de moi seul que mes cours¹ tiennent leur existence et leur autorité ; la plénitude de cette autorité, qu'elles n'exercent qu'en mon nom, demeure toujours en moi, et l'usage n'en peut jamais être tourné contre moi ; c'est à moi seul qu'appartient le pouvoir législatif sans dépendance et sans partage ; c'est par ma seule autorité que les officiers de mes cours procèdent, non à la formation, mais à l'enregistrement, à la publication, à l'exécution de la loi, et qu'il leur est permis de remontrer² ce qui est du devoir de bons

173 Repris du manuel d'histoire de Seconde, collection C.QUETEL, Paris, Bordas, 1987, p. 41.

et utiles conseillers ; l'ordre public tout entier émane de moi et les droits et les intérêts de la Nation dont on ose faire un corps séparé du Monarque, sont nécessairement unis avec les miens et ne reposent qu'en mes mains." 174

1 : Parlements

2 : Remontrances : observations présentées par les Parlements à l'occasion de l'enregistrement d'une mesure du roi pour l'inciter à y renoncer ou à la modifier.

4- Abbé Sieyès, *Qu'est-ce que le Tiers-État*, écrit à l'automne 1788 ; parution en janvier 1789 (vendu à 30 000 exemplaires)

"Qui oserait dire que le Tiers-État n'a pas en lui tout ce qu'il faut pour former une nation complète ? ...

Il ne suffit pas d'avoir montré que les privilégiés, loin d'être utiles à la nation ne peuvent que l'affaiblir et lui nuire ; il faut prouver encore que l'ordre noble n'entre point dans l'organisation sociale ... Une telle classe est assurément étrangère à la nation par sa fainéantise ...

Qu'est-ce qu'une nation ? un corps d'associés vivant sous une loi commune et représenté par la même législature ... N'est-il pas certain que l'ordre noble a des privilèges, des dispenses ... ? Il sort par là de l'ordre commun, de la loi commune ... Le corps de ses députés siège à part ... sa représentation est essentiellement distincte et séparée ; elle est étrangère à la nation, d'abord par son principe, puisque sa mission ne vient pas du peuple ; ensuite par son objet, puisqu'il consiste à défendre, non l'intérêt général mais l'intérêt particulier.

Le Tiers embrasse donc tout ce qui appartient à la nation, et tout ce qui n'est pas le Tiers ne peut pas se regarder comme étant la nation."

5- *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, 26 août 1789

"Article premier - Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

Article 2 - Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et la résistance à l'oppression.

Article 3 - Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément."

6- *Préambule de la Constitution de 1791*

"L'Assemblée nationale ... abolit irrévocablement les institutions qui blessaient la liberté et l'égalité des droits. Il n'y a plus ni noblesse, ni pairie, ni distinctions héréditaires, ni distinctions d'ordres, ni régime féodal, ni justices patrimoniales, ni aucun des titres, dénominations et prérogatives qui en dérivent, ni aucun ordre de chevalerie, ni aucune des corporations ou décorations pour lesquelles on exigeait des

174 Repris du fichier de travaux dirigés de Seconde, s.d. SIREL, F. et SUEUR, R., Paris, Magnard, 1991.

preuves de noblesse, ou qui supposaient des distinctions de naissance, ni aucune autre supériorité que celle des fonctionnaires publics dans l'exercice de leurs fonctions. Il n'y a plus ni vénalité, ni hérédité d'aucun office public. Il n'y a plus, pour aucune partie de la Nation, ni pour aucun individu, aucun privilège, ni exception au droit commun de tous les Français. Il n'y a plus ni jurandes, ni corporations de professions, arts et métiers. La loi ne reconnaît ni vœux religieux, ni aucun autre engagement qui serait contraire aux droits naturels ou à la Constitution."

CONCLUSIONS ET INTERROGATIONS

Sans résumer les principales hypothèses et les principaux apports de chacun des chapitres précédents, il nous paraît utile de pointer ici quelques conclusions qui nous semblent importantes. Elles sont volontairement limitées à ce qui était le cœur de cette recherche : **la construction d'un concept par les élèves**. C'est dans ce même cadre que nous proposons quelques interrogations complémentaires.

5.1. LES PRINCIPALES CONCLUSIONS

Travailler systématiquement sur l'apprentissage des concepts requiert un arrière-plan considérable, impossible à construire pour chaque séquence d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs imaginer un libellé de programme qui serait exclusivement une succession de concepts semble peu adapté au fonctionnement de nos disciplines. Le factuel* est un savoir nécessaire même si des *pauses conceptuelles*, où le travail se centrerait sur l'acquisition et le maniement de concepts, peuvent permettre une rupture

salutaire dans l'enseignement. Si la conceptualisation participe de l'expérience de la démarche scientifique, la construction d'une mémoire partagée participe de l'insertion dans la communauté politique et sociale ; les finalités actuelles de l'enseignement de l'histoire-géographie et des sciences économiques et sociales associent étroitement les deux, malgré la tension entre ces deux exigences. Scientifique et civique, factuel et conceptuel, le savoir scolaire ne peut écarter aucune de ces approches. Il s'agit de savoir comment les concilier ...

Concept, objet historique et modèle conceptuel

Rappelons que les situations d'enseignement-apprentissage relevant de l'histoire-géographie et des sciences économiques et sociales sont toutes construites sur un objet particulier, daté, localisé, spécifié : **l'élève n'appréhende le concept qu'à travers son usage** ¹⁷⁵ pour nommer, caractériser, analyser ces objets. Selon les objets historiques étudiés, il travaille un ou deux attributs, ou un nœud de relations entre attributs, en relation avec le concept. Plus il est confronté à une diversité de situations, diversité dans les caractéristiques, au regard de la dynamique d'une nation, plus il peut recourir à des attributs nombreux et à des combinaisons variées. Ainsi il nuance, il enrichit la trame conceptuelle*, puisque celle-ci correspond à des énoncés généraux construits pour interpréter des faits singuliers. Appréhender de nombreux objets historiques est nécessaire à qui veut manier le concept. Ces faits sont le support d'une conceptualisation si le factuel est englobé, dépassé, par une caractérisation pertinente. Inversement maîtriser le concept permet de lire telle situation historique particulière en dégageant des faits qui éclairent son fonctionnement. Le concept qui a du sens est celui qui est chargé d'empirisme (Vygotski), de références concrètes, d'où qu'elles viennent.

Bien entendu, si le concept se construit à partir d'exemples, il ne se construit pas qu'à partir d'exemples scolaires.

Dans le cadre scolaire on peut se demander si l'élève construit réellement des concepts, si complexes et pertinentes que soient les situations d'apprentissage qui lui sont proposées. En effet ceci supposerait qu'au terme de ces situations, il mobilise **tous** les attributs du concept et **toutes** leurs interrelations (sans même parler de la majorité des énoncés de la trame conceptuelle), soit ici six attributs et une quinzaine de relations réciproques -

175 Nous avons souligné à plusieurs reprises qu'apprendre une définition n'était pas conceptualiser.

pour un seul concept ! Or ce concept, en dehors de situations inhabituelles comme celle de cette recherche, il aura été invité à s'en emparer moins d'une dizaine de fois dans l'année - et encore, en second cycle ... Et une bonne part de ces situations se font écho, c'est-à-dire ici qu'elles sont intelligibles à partir des mêmes attributs (essentiellement territoire, identité, souveraineté).

Cependant les situations historiques, géographiques, socio-économiques présentées ne sont réellement compréhensibles, communicables, qu'en usant de termes généraux, que l'élève s'approprie, et dont il use à son tour. Nous faisons l'hypothèse que ces termes recouvrent non seulement des traits qui définissent et caractérisent les situations singulières mais aussi des modèles explicatifs de leur fonctionnement socio-politique (dans le cas de "nation"). Nous proposons de les appeler "**modèles conceptuels**". **Opérateurs** mais **partiels** (ils ne correspondent qu'à certains attributs, à certaines relations) et **précaires**, ils sont remodelés au fur et à mesure de l'apprentissage. Ces modèles sont à l'**occasion formalisés** et **tiennent le rôle du concept** : permettre à l'élève d'appréhender les situations historiques, les discours et les enjeux de l'actualité.

Ils ne sont institutionnalisés que lorsqu'une définition les confirme (ce qui n'était pas notre démarche, mais correspond à une pratique fréquente) : en effet certaines définitions ne recouvrent elles-mêmes que quelques attributs, quelques relations ¹⁷⁶ Il y a risque alors de figer prématurément le savoir conceptuel.

Cette hypothèse nous permet de résoudre une apparente contradiction :

- **jamais nous n'avons observé un élève qui maîtrisât complètement le concept**. Obstacles d'une part et déficiences de la trame conceptuelle d'autre part obèrent toujours le concept de nation chez "nos" élèves. On peut donc affirmer qu'aucun n'a accompli une construction conceptuelle ...

- **ils recourent cependant à certains attributs et au concept lui-même pour produire du sens**, lorsqu'ils sont confrontés à des situations où son usage s'impose. On peut donc affirmer qu'ils manipulent le concept ...

Ces modèles ne nous semblent pas assimilables aux pseudo-concepts dont Vygotski fait des précurseurs du concept. Dans les pseudo-concepts, les relations sont des relations entre *objets* et sont essentiellement des relations *concrètes*, alors que notre hypothèse est que les relations qui structurent un "modèle conceptuel" sont bien des **relations abstraites entre attributs** mais qu'elles sont **partielles**. Elles doivent être complétées et complexifiées, mais non changer de nature.

176 des exemples en sont proposés et analysés en 2.3.

Place des représentations dans la conceptualisation

Complexité des représentations sociales de la nation

Pour ce seul concept, nous avons été amenés à distinguer quatre registres différents de représentations, chacun riche de nombreux énoncés : représentation à dominante substantielle, à dominante affective, à dominante idéologique, à dominante géopolitique. On est loin ici des premiers travaux sur les représentations sociales en histoire-géographie ou en sciences économiques qui dégageaient plutôt un noyau dur binaire ¹⁷⁷ ! Cette complexité est bien sûr le reflet de la complexité des savoirs qui circulent dans la société à propos de nation. Elle témoigne aussi des enjeux d'identité, de cohésion sociale, d'inscription dans le temps, dont est chargé le mot. De ce fait l'utilisation de ces représentations dans l'enseignement est délicate. Il est quasiment **impossible d'en dégager un "noyau dur" qui en constituerait la structure stable - à moins d'assimiler noyau dur et obstacles à la conceptualisation.**

Nous faisons l'hypothèse que **ces représentations de la nation participent étroitement des représentations de la société** en général. Le groupe national semble en effet une des formes les plus larges des groupes sociaux que l'élève perçoit. Sa diversité sur le plan des niveaux de vie, des statuts, des pouvoirs, sa cohérence sur le plan des appartenances, des valeurs, des comportements dominants amène à le confondre avec *la société* (d'ailleurs il n'est pas rare que l'élève emploie un mot pour l'autre). A cet égard la fréquence de la représentation idéologique, fondée sur l'image d'un fonctionnement harmonieux et solidaire, révèle sans doute un idéal du fonctionnement social en général et non du fonctionnement national.

Face à une situation historique donnée, tel élève mobilise un des quatre registres, tel autre un autre, certains plusieurs registres à la fois. Or la représentation de la nation n'est pertinente que si elle joue sur les quatre registres. Il ne s'agit pas d'invalider certains registres de représentations, jugés frustrés ou aberrants : il s'agit de les multiplier. Les représentations

177 Par exemple l'opposition "nobles riches/paysans pauvres" caractérisant la société d'Ancien régime (cf. N. SADOON, "Les représentations de quelques concepts historiques chez les adolescents" in L. MARBEAU, F. AUDIGIER, *Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, 1987, pp. 235-246) - ou encore l'opposition ouvriers/patrons caractérisant la représentation de l'entreprise (cf. E. CHATEL, "A propos de quelques représentations des élèves sur l'entreprise et de leur usage en classe", *ibidem*, pp. 221-234).

sont en effet des processus cognitifs qui ont leur champ de validité. Nous les retrouvons en œuvre aussi bien chez des acteurs historiques que chez les auteurs du savoir savant. Aussi, il nous semble que **l'analyse des représentations la plus pertinente au regard des apprentissages est double :**

-d'une part en terme de richesse/pauvreté, cohérence/inconsistance, pour identifier les structures favorables à l'acquisition des savoirs scolaires ;

-d'autre part en terme de représentations-obstacles pour identifier les résistances à l'appropriation d'un savoir valide.

Ces deux analyses nous semblent devoir absolument être distinguées : si elles révèlent l'une et l'autre le rôle ambivalent des représentations dans l'apprentissage, elles n'engendrent pas les mêmes situations d'enseignement. L'une conduira à renforcer délibérément les représentations existantes, en proposant des savoirs qui peuvent s'y greffer, ou à aider à la constitution d'une représentation de tel fait social. L'autre, au contraire, à privilégier les situations de conflit cognitif pour contraindre au remaniement des représentations-obstacles.

Rôle du conflit cognitif dans la construction du concept

Nous avons identifié **trois grandes types de représentations-obstacles de la nation** : en faire une **unité biologique** conforme à un seul modèle, la croire **éternelle**, la percevoir comme **unité harmonieuse**. Ces obstacles sont repérables dans de nombreux discours politiques et historiques sur les nations, ce qui atteste leur fonction de représentation : permettre la communication, la décision, l'action. Mais en même temps, ils entravent une approche pertinente des réalités du fonctionnement social, et ils empêchent l'analyse de certaines situations historiques. Nous avons cherché à construire des situations favorisant leur affaiblissement. Dans ces situations-problèmes, il y a *conflit* entre les *exigences* d'intelligibilité d'une part et les *possibilités* d'intelligibilité d'autre part. Ce conflit, une fois résolu, permet une **acquisition durable de connaissances**. Il est apparu qu'un nombre significatif d'élèves parvenaient à modifier effectivement les représentations initialement mobilisées.

Cependant ces situations ne peuvent être bâties autour d'une des trois représentations-obstacles types : une définition beaucoup plus pointue de l'obstacle s'impose. Dès lors, on peut s'interroger : fissurer ou surmonter un obstacle ponctuel (ou même un nœud de résistance) est-ce suffisant pour affaiblir durablement une représentation-obstacle aussi globalisante que celles que nous avons repérées ? Cette question demeure sans réponse décisive, d'autant que nous avons constaté qu'il nous était impossible de proposer un ordonnancement des objectifs-obstacles ...

Par contre nos observations confirment, s'il en était besoin, l'importance du *progrès intellectuel*. Rappelons que cette expression désigne, pour nous, le pas à franchir pour, au moins, fissurer l'obstacle. Elle ne préjuge pas de l'activité intellectuelle précise que l'élève devra mettre en oeuvre : nous en avons au contraire souligné la variété. Mais le progrès intellectuel suppose toujours un changement radical de point de vue sur la situation étudiée : c'est ce changement de point de vue qui montre que la représentation initialement mobilisée a été écartée ou remodelée. Ce progrès peut être plus ou moins approfondi selon les élèves : amorcé chez certains, plus achevé chez d'autres, prolongé chez d'autres encore au-delà de la situation d'apprentissage proprement dite. Il n'en demeure pas moins que tous ces élèves, *qui en fait n'ont pas atteint le même objectif*, ont affaibli l'obstacle qui bloquait leur acquisition d'un savoir nouveau. C'est précisément le progrès qu'ils ont accompli qui *permet* l'acquisition de ce savoir.

Il faut souligner que ce progrès ne se manifeste pas davantage chez les élèves qui disposent d'une trame conceptuelle complexe. Nous l'avons observé alors que seuls deux attributs étaient mobilisés. **Il ne semble pas qu'il y ait non plus de lien systématique entre dépassement de l'obstacle et élargissement des attributs du concept.** Par contre on peut supposer qu'un tel progrès permet d'enrichir la gamme des situations historiques où le concept peut être investi, et facilite la dialectique objet-concept. On peut supposer également que les mises en relation nouées lors de l'apprentissage lié à ce progrès intellectuel nourrissent la trame conceptuelle*.

On ne peut, dès lors, songer à organiser une progression dans la conceptualisation qui, pour les mêmes élèves, conduirait en parallèle élargissement de la trame conceptuelle et dépassement des obstacles. Susciter un conflit cognitif reste une **procédure occasionnelle**, liée à la manifestation d'une représentation-obstacle et surtout à l'attention que lui porte l'enseignant (ou le chercheur). Cependant cette démarche se révèle très utile lorsque des résistances à l'acquisition d'un savoir conceptuel nouveau sont imputables à une (des) représentation(s)-obstacle(s).

Articulation représentations-modèle conceptuel

Le vécu peut légitimer le concept, donner forme à une définition. Mais si l'exemple personnel est trop éloigné de la situation historique proposée, il peut devenir une entrave. L'opinion peut être une motivation, mais investir une situation historique par le seul biais de l'opinion risque d'en masquer les enjeux de savoir. Pour conceptualiser il faut que l'élève puisse se détacher de l'exemple, de sa propre appréciation : abstraction, décentration et distanciation sont des passages obligés.

Comment alors concilier pertinence croissante des représentations (soit par le dépassement d'obstacle soit par leur complexification croissante) et conceptualisation ?

A cela plusieurs réponses possibles.

- Nous avons pu constater que **les représentations de la nation s'articulent sur les attributs du concept** : à représentation riche, participant de plusieurs dominantes, attributs plus nombreux, à représentation cohérente, interrelations mieux tissées. On peut formuler l'hypothèse que les progrès des représentations vont de pair avec la construction de modèles conceptuels plus pertinents.

- Certes, les représentations sont pétries d'affectif, de quotidien, de valeurs ... mais elles aident à percevoir le monde, à communiquer, à agir. Elles sont, comme le concept, une façon de lire le réel. Faire construire un concept aux élèves ne répond pas uniquement à des finalités savantes. Toutes les Instructions Officielles le rappellent à plaisir : enseigner l'histoire-géographie et les sciences économiques et sociales c'est aussi former des acteurs sociaux responsables. Or **le social ne marche pas aux concepts mais aux représentations** ^{178...}

- On peut enfin travailler à aider l'élève à **mobiliser les registres les plus décentrés et les plus abstraits des représentations de la nation**. Répétons-le, il ne s'agit pas d'invalider les registres substantiel et affectif, qui ont leur pertinence et leur nécessité. Mais de proposer aux élèves des textes qui véhiculent les représentations idéologique et géopolitique et des situations historiques qui fourniront des exemples d'adhésion aux valeurs, d'idéologie dominante, de projet politique etc ¹⁷⁹.

Activités intellectuelles et conceptualisation

Nos observations nous ont montré l'importance de certaines activités intellectuelles dans le processus de conceptualisation, entendu au double sens d'élaboration d'une trame conceptuelle* et d'utilisation du concept pour produire du sens. Construire un concept c'est "abstraire", "mettre en relation", "comparer", "définir" ... et non manier des références factuelles. Seuls les élèves qui dépassent les activités d'identification-reproduction nous donnent la preuve qu'ils élaborent un concept. Seuls ceux qui cherchent à mettre en relation plusieurs informations dans une réponse

178 Nous empruntons cette affirmation à H. MONIOT.

179 Voir grille en 4.1.

cohérente élaborent une trame conceptuelle : c'est ce que nous avons appelé "organisation".

L'importance de l'organisation nous semble directement en rapport avec deux caractères d'un concept : d'une part, il est un tissu de relations abstraites entre attributs, d'autre part, il permet de rendre compte d'une réalité complexe. On peut distinguer des organisations plus ou moins complexes selon le nombre d'informations mises en jeu. On peut en distinguer plusieurs types ¹⁸⁰ : comparaison, généralisation, création d'informations nouvelles par déduction ou par induction, formulations de problèmes, structuration, catégorisation, hiérarchisation. Nous avons pu constater que les activités le plus souvent à l'œuvre **dans les processus de conceptualisation** observés étaient "**création d'information**" (par **déduction ou induction**) et "**structuration**".

Les élèves qui perçoivent la complexité des situations historiques et qui élaborent des relations seraient conduits d'une part à réfléchir sur le sens global du concept, d'autre part à élaborer partiellement une trame conceptuelle. Nous avançons l'hypothèse que la conceptualisation implique nécessairement une phase d'organisation de haut niveau.

Cette phase peut se poursuivre au-delà de la situation d'enseignement-apprentissage, au delà de la classe.

Pour un même élève, dans un travail de groupe, on peut parfois isoler une séquence-type, récurrente, qui correspond à une succession d'activités intellectuelles caractérisant les interventions de l'élève. Nous avons appelé cette séquence : **profil de raisonnement**. **Ces profils sont très variés** : dans la conceptualisation, processus qui comporte plusieurs étapes, il n'y a pas de progression spécifique et obligatoire, pas de passage obligé, **pas de cheminement unique**.

Nous mettons, de ce fait, l'accent sur la nécessaire **autonomie des élèves**, dans leur construction conceptuelle. Nos observations nous amènent à conclure qu'une situation d'apprentissage qui vise l'appropriation d'**un concept ne peut faire atteindre à tous le même objectif**. Les activités mises en oeuvre par les élèves ne sont pas celles que nous attendions initialement (en particulier celle qui consisterait à préciser les attributs pertinents et rejeter les autres). En ce sens, nous récusons, pour les concepts du type de "nation", les modèles de situation d'enseignement-apprentissage proposés par exemple par Britt-mari Barth :

- les concepts des sciences sociales sont des concepts dont l'élève construit assez rapidement des représentations (quitte à ce que celles-ci se révèlent

180 Présentées en gros par ordre de fréquence dans les verbalisations analysées.

finalement correspondre à un concept voisin) - ce qui n'est pas le cas par exemple pour "attribut du sujet" ¹⁸¹ ou "wez" ... ; l'investissement de valeur et d'affectif y est très supérieur à celui des concepts proposés en exemple ("population active" par exemple est moins "chargé" que ne le serait chômage et que ne l'est nation). On peut concevoir qu'il en découle une plus grande difficulté d'abstraction ;

- "nation" se caractérise par un nombre d'attributs, une complexité des interrelations, supérieurs à ce qui est sous-jacent aux exemples ci-dessus. Il ne peut par conséquent s'agir de simple identification des attributs présents ou absents dans chaque exemple présenté. Pour un concept disjonctif et relationnel comme l'est "nation" c'est bien tisser la trame des relations qui est fondamental pour construire le concept. Les situations proposées à l'élève doivent donc l'y conduire ;

- alors que, pour des concepts univoques, le travail sur les exemples et les contre-exemples est décisif pour concevoir la définition du concept, ceci semble très difficile à mettre en œuvre pour un concept comme "nation" : comment, au delà de la distinction nation/État, sur laquelle nous avons travaillé, présenter à l'élève un *contre-exemple de nation qui lui soit accessible comme tel* ? Il faut, ici, distinguer entre contre-exemple et non-exemple : on peut bien entendu présenter des situations historiques pour lesquelles le concept de nation n'a aucune pertinence (ce que nous appelons non-exemple) ; mais on ne peut en présenter où les attributs soient pour ainsi dire inversés (contre-exemple). Ce qui est possible pour "actif-inactif" ne l'est pas pour nation. Peut-être est-ce là, en sciences sociales, une différence entre les concepts relationnels et les concepts conjonctifs ou les notions.

Par ailleurs nous avons constaté la discordance entre les activités nécessaires à la conceptualisation et les activités les plus fréquemment sollicitées en histoire-géographie ¹⁸².

¹⁸¹ Les exemples qui suivent sont repris de BARTH B-M, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.

¹⁸² Cf AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C., MOUSSEAU, M-J., in *Les enseignements en Troisième et Seconde*, INRP, 1993.

5.2. DES PISTES TROP PEU EXPLORÉES ?

Aurait-il été fructueux, dans une perspective didactique, de réfléchir aux **liens entre les relations que nous avons élucidées dans la trame conceptuelle et les mises en relation qu'effectue l'élève**, quand il est dans une phase d'activité intellectuelle d'organisation ? C'est seulement en fin de recherche, une fois constitué l'ensemble de nos outils, que nous avons pu formuler cette hypothèse.

Nous n'avons pas tiré profit pour cette analyse de lectures, pourtant stimulantes, sur les niveaux d'abstraction et les réseaux conceptuels. D'une part, parce qu'il ne semble guère y avoir de consensus au sein des sciences cognitives, en particulier sur la formation de réseaux conceptuels ou notionnels hiérarchisés et sur les types de codages et de nœuds que pourraient présenter ces réseaux. D'autre part, il ne nous a guère été possible de réinvestir ces hypothèses dans l'analyse des verbalisations des élèves - or c'était une de nos préoccupations essentielles. Il est d'autant plus difficile d'analyser celles-ci en termes de niveau d'abstraction qu'on mesure souvent mal si un mot est employé comme un concept, un attribut, s'il renvoie à une catégorie ou à un fait plus concret ... Il est rare de constater, en toute certitude, qu'un élève qui ne peut trouver satisfaction en se référant à un niveau d'abstraction passe au niveau "supérieur" pour bénéficier d'un surcroît d'informations. Seules une ou deux observations (sur plusieurs dizaines) confirmeraient cette affirmation.

Quelle est la place du mot ? Son importance dans la formation du concept a été largement soulignée en psychologie cognitive, mais le langage ne joue pas le même rôle selon les auteurs. Chez Piaget, le langage est plutôt considéré comme le *symptôme* d'une capacité d'abstraction, tandis que Bruner le considère comme un *instrument*, un médiateur pour atteindre l'abstraction. Pour Bruner, le langage permet de se libérer de la perception immédiate, de la transformer. Pour Piaget, il est le signe de la compréhension, la pensée abstraite est acquise *avant*. Pour Vygotski, le mot est utilisé pour désigner les objets concrets correspondant au concept avant que celui-ci ne soit construit abstraitement, et son maniement conduit à préciser, élargir, caractériser ¹⁸³ : c'est le rôle du mot *dans la communication, l'interaction sociale* qui est essentiel dans le processus de conceptualisation.

183 VYGOTSKI, "La pensée ... se réalise avec le mot" in *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales, 1985, p. 329.

Comment savoir si des mots comme “pays”, “peuple”, qui reviennent plus souvent dans le discours spontané des élèves que celui de nation, sont de simples substituts verbaux ou des concepts différents ? Et l’élève qui utilise le mot “nation”, fait-il réellement, par exemple, la différence avec “État” ? Raisonne-t-il par analogie ? Dans un groupe, certains élèves peuvent utiliser le mot lancé et conceptualiser, d’autres peuvent ne l’adopter qu’extérieurement.

Un concept n’est pas seul : il ne prend sens que grâce aux relations qui le lient aux autres concepts à l’intérieur d’un réseau conceptuel*. Si l’élève manie différents mots (culture, patrie, société ...) les intègre-t-il dans un réseau ou les confond-il ?

Il semble évident que les élèves doivent bénéficier d’un certain nombre de “**structures intellectuelles d’accueil**” pour tirer partie des situations d’apprentissage qui leur sont proposées.

Nous avons constaté que des élèves dont la représentation de nation était floue, inconsistante, des élèves qui utilisaient le mot sans lui donner aucun sens, ne tiraient guère profit d’une réflexion autonome, qu’ils ne pouvaient en fait conduire : une représentation, si pauvre soit-elle, est nécessaire au progrès.

S’y ajoutent, mais sans doute dans une moindre mesure :

- la représentation que l’élève se fait *de la situation d’apprentissage* ;
- l’implication personnelle dans l’exercice proposé : désir ou non de relever le défi intellectuel suscité par l’énigme ;
- l’utilisation pertinente du vécu, en particulier pour les enfants d’immigrés pour lesquels se pose ou s’est posé un problème affectif d’adhésion à telle ou telle communauté nationale ;
- l’investissement dans le groupe et la capacité à tirer profit des échanges.

Les références scolaires, comme celles de l’actualité, peuvent être importantes ; mais d’après quelques observations, ces références n’ont pas besoin d’être exactes pour permettre la réflexion - et même parfois une réflexion pertinente.

Mais savoir qu’il faut aux élèves des points d’appui est une chose, savoir comment en favoriser la formation en est une autre. Nous n’avons, au delà de ces simples constats, pas pu analyser pourquoi l’élève mobilisait telle ou telle tranche de vie, tel ou tel savoir : l’articulation avec le processus de construction du concept nous échappe.

A ce titre, il nous est aussi difficile de préciser si les valeurs qui marquent le concept dans la représentation personnelle de l’élève sont obstacles ou point d’appui : il semblerait que les deux cas soient possibles, selon la situation étudiée.

PETIT GLOSSAIRE

Attribut : propriété essentielle et caractéristique d'un concept, invariante et discriminante.

Conflit cognitif : conflit entre le savoir déjà connu (ou les représentations) et le savoir à acquérir, qui permet un progrès de connaissance. On peut distinguer le **conflit intra-cognitif**, où l'apprenant est en contradiction avec lui-même, du **conflit socio-cognitif** où la contradiction se révèle entre deux apprenants.

Cognition : ensemble d'activités par lesquelles les informations sont traitées par l'appareil psychique. De nombreux phénomènes tels que la perception, la mémoire, le langage, interviennent dans le traitement d'informations.

Consigne : instruction stricte de réalisation d'une tâche.

Constructivisme : ce terme renvoie à la théorie du développement de l'intelligence développée par Jean Piaget. L'idée-force en est que le savoir crée lui-même les conditions et les instruments du savoir ; en même temps que le sujet apprend quelque chose sur le monde, il apprend quelque chose sur lui-même. Transposé sur le plan didactique, le constructivisme signifie

que le sujet s'approprie le savoir de manière non linéaire, par une construction individualisée et une démarche active.

Exercice canonique : exercice conforme aux règles du fonctionnement de la discipline scolaire. Exemples principaux en histoire-géographie : la dissertation, le commentaire de document, la carte de synthèse ...

Évaluation : analyse des productions des élèves pour en inférer les acquis, les insuffisances et éventuellement les cheminements ; évaluer n'est pas nécessairement noter.

Factuel : renvoie aux faits qui constituent l'essentiel des savoirs scolaires en histoire-géographie ; le factuel se distingue du conceptuel mais ne s'y oppose pas : pour donner un sens au factuel ou même simplement pour l'énoncer, le discours recourt aux concepts.

Formalisation, formaliser : processus par lequel une connaissance devient la connaissance, parce qu'elle s'impose comme "vraie" et qu'elle permet d'étayer la réflexion.

Gestalpsychologie ou gestaltisme (littéralement : psychologie de la forme) : théorie sur la perception qui donne à la réalité une explication holistique ; la perception d'un objet est plus que l'addition d'éléments juxtaposés, le tout est perçu avant les parties qui le constituent.

Guidance : ensemble des procédés destinés à imposer à l'élève un cheminement déterminé lors d'un apprentissage.

Impasse : dans une situation-problème, moment du travail où l'élève est bloqué dans sa progression en raison d'une représentation-obstacle.

Information : dans notre recherche, toute donnée, savoir, idée, que l'élève utilise ou produit.

Insight : en anglais, signifie vision intérieure. C'est un élément important de l'intelligence. Les représentants de la Gestalpsychologie* le définissent comme une sorte d'illumination intérieure. L'insight s'oppose au raisonnement discursif.

Institutionnalisation, institutionnaliser : processus par lequel un savoir formalisé* devient un savoir évaluable, certifié par l'autorité de l'institution dont l'enseignant est le représentant. Ce savoir est donc à apprendre et à restituer.

Obstacle : connaissance résistante, efficace dans un grand nombre de situations quotidiennes et scolaires, mais qui entrave l'appropriation d'un savoir scientifiquement valide.

Procédure de contournement : lors d'une situation-problème, comportement de l'élève qui lui permet de produire une réponse en évitant un conflit cognitif.

Production (d'élève) : ouvrage réalisé par un élève, le plus souvent en réponse à une sollicitation de l'enseignant ; les productions peuvent être écrites, graphiques, orales.

Profil de raisonnement : dans notre recherche, ensemble formé par la succession récurrente des mêmes activités intellectuelles.

Progrès intellectuel : dans notre recherche, désigne le changement de point de vue nécessaire pour dépasser une interprétation construite sur une représentation-obstacle.

Représentation : concept polymorphe désignant une forme qui joue un rôle central dans le système cognitif. Il désigne un "déjà là", un "déjà connu" (même s'il est faux), un "modèle personnel et fonctionnel d'organisation des connaissances", un système d'accueil pouvant faire obstacle ou servir de point d'appui à l'assimilation du savoir. A ce terme, plusieurs didacticiens préfèrent celui de "conception" parce qu'il met en valeur l'idée "d'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir, et permettant même toutes les transformations nécessaires".

Représentation sociale : l'épithète "sociale" accolée au terme de représentation tire son origine de la perspective sociologique : elle souligne que les représentations sont partagées par un groupe social et légitimes dans ce même groupe.

Réseau conceptuel : dans notre recherche, ensemble des relations entre un concept et les concepts partageant les mêmes attributs.

Situation didactique : toute situation d'enseignement-apprentissage qui fait l'objet d'une analyse didactique devient par là-même "situation didactique". Ces situations peuvent être des situations expérimentales (c'est le cas dans cette recherche) mais ce n'est pas une règle générale.

Situation d'enseignement-apprentissage : désigne toute situation scolaire ("cours", travaux pratiques, travaux dirigés, sortie scolaire, etc.) du double

point de vue des objectifs et des conditions de l'enseignement d'une part, de l'apprentissage d'autre part. L'expression insiste délibérément sur le fait que l'élève est acteur de la construction du savoir. Nous avons appelées **situations classiques** celles qui sont habituellement mises en œuvre dans l'enseignement des sciences sociales.

Situation-problème : situation d'enseignement-apprentissage qui vise à créer un conflit cognitif.

Taxonomie : classification d'opérations intellectuelles ou d'objectifs.

Trame conceptuelle : dans notre recherche, énoncés caractérisant les relations entre les attributs d'un même concept.

Verbalisation : expressions orales et écrites des élèves.

Vulgate : version communément répandue des savoirs à enseigner et effectivement enseignés.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE DE “NATION”

De l'ensemble des titres relevant du savoir savant nous présentons une sélection organisée autour de deux formes, les ouvrages et les revues.

• Pour les ouvrages, nous n'avons retenu que ceux qui nous ont été utiles par rapport à notre recherche sur la construction du concept de nation, en les rangeant sous trois grandes perspectives :

- ceux qui abordent le concept,
- ceux qui traitent d'un objet particulier, le plus souvent sous l'angle de l'identité nationale,
- ceux qui traitent de “nation” à travers le nationalisme

• Quant aux revues, notre prétention n'est pas d'être exhaustifs mais de signaler des titres et des numéros dont le contenu des articles éclaire les grandes problématiques actuelles. Dans la mesure du possible, elles ont été classées par ordre chronologique de l'été 1977 à janvier 1992 ¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Nous avons aussi utilisé la grande presse ou les émissions de radio où la plupart de ces auteurs se sont exprimés. Quelques traces apparaissent dans les références citées.

OUVRAGES

Nation : un concept

AMSELLE, J.-L., *Logiques métisses, anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris, Payot, 1990.

BAKER, K.M., "Souveraineté", in *Dictionnaire critique de la Révolution française*, s.d. FURET, F. et OZOUF, M. Paris, Flammarion, 1988, pp. 888-902.

BALIBAR, E., WALLERSTEIN, I., *Race, Nation, Classe, les identités ambiguës*. Paris, La Découverte, 1988.

BASTIDE, R., "Mythes et utopies", in *Cahiers internationaux de sociologie*, volume XXVIII, 1960, pp. 3-12.

BEAUD, M., *Le système national/mondial hiérarchisé*. Paris, La Découverte, 1987.

BERGERON, G., *Petit traité de l'État*. Paris, PUF, 1990.

BRETON, R., *Les ethnies*. Paris, PUF, 1986.

BURDEAU, G., "Introduction" de l'article "nation" et "l'éclatement du concept de nation", in *Encyclopédia Universalis*. Paris, 1968, tome 11, pp. 565-566 et pp. 567-568.

FINKIELKRAUT, A., *La défaite de la pensée*. Paris, Gallimard, 1987.

GELLNER, E., *Nations et Nationalismes*. Paris, Payot, 1989.

GEORGE, P., *Géopolitique des minorités*. Paris, PUF, 1984.

GUIOMAR, J.Y., *La nation entre l'histoire et la raison*. Paris, La Découverte, 1990.

HOBSBAWM, E., *Nations et nationalismes depuis 1780*. Paris, Gallimard, 1992.

MAUSS, M., "La nation", in *L'année sociologique*, 3ème série, 1953-54, pp. 7-68.

NOIRIEL, G., *La tyrannie du national, le droit d'asile en Europe, 1793-1993*. Paris, Calmann-Lévy, 1991.

NOIRIEL, G., "La question nationale comme objet de l'histoire sociale", in *Genèses* 4. Mai 1991, pp. 72-94.

NORA, P., "Nationale (Histoire)", in *Dictionnaire des sciences historiques*, s.d. BURGUIERE A. Paris, 1986, pp. 487-490.

NORA, P., "Nation", in *Dictionnaire critique de la Révolution française*, s.d. FURET, F., et OZOUF, M. Paris, Flammarion, 1988, pp. 801-812.

RODINSON, M., "Nation et Idéologie" in *Encyclopédia Universalis*. Paris, 1968, tome 11, pp. 571-575.

ROMAN, J., "Introduction à" E. RENAN *Qu'est-ce qu'une nation ?*. Paris, Presses Pocket, 1992, pp. 5-35.

La nation : un objet historique

AGULHON, M., *Marianne au pouvoir, l'imagerie et la symbolique républicaine de 1880 à 1914*. Paris, Flammarion, 1981.

ANCEL, J., *Peuples et nations des Balkans, (1930)*. Paris, Éd. du CTHS, 1992.

BRAUDEL, F., *L'identité de la France*. Paris, Arthaud-Flammarion, 1986.

BRENDER, A., *Un choc de Nations ?* Paris, Hatier, 1987.

CHAUNU, P., *La France, histoire de la sensibilité des Français à la France*. Paris, Laffont, 1982.

FOUCHER, M., *Fronts et frontières*. Paris, Gallimard, 1987.

FOUGEYROLLAS, P., *La Nation, essor et déclin des sociétés modernes*. Paris, Fayard. 1987

LACOSTE, .Y., *Question de géopolitique : L'Islam, la mer, l'Afrique*. Paris, Le Livre de poche, 1988.

LIPIANSKY, E.M., *L'identité française, représentations, mythes, idéologies*. Paris, Éditions de l'espace européen, 1991.

MARIENSTRAS, E., *Les mythes fondateurs de la nation américaine*. Paris, Maspero, 1976.

NORA, P., *Les Lieux de mémoire : La République, la Nation, les France*. Paris, Gallimard, 1986, 1988, 1992.

POMIAN, K., L'Europe et ses nations. Paris, *Le Débat*, Gallimard, 1990.

RUPNIK, J., *L'autre Europe*. Paris, Odile Jacob, 1990.

SCHNAPPER, D., *La France de l'intégration, sociologie de la nation en 1990*. Paris, Gallimard, 1990.

SICARD, E., "Nation : la construction nationale" in *Encyclopédia Universalis*. Paris, 1968, tome 11, pp. 568-571.

SURATTEAU, J.-R., *L'idée nationale de la révolution à nos jours*. Paris, PUF, 1972.

TIMBAL, P.-C., "L'idée de nation" in *Encyclopédia Universalis*. Paris, 1968, tome 11, pp. 566-567.

TODOROV, T., *Nous et les autres*, Paris, Seuil, 1989.

VILAR, P., "Histoire et sociologie devant le phénomène "Nation", in *La Catalogne dans l'Espagne moderne*. Paris, SEVPEN, 1962, tome 1, pp. 29-40.

WEBER, E., *La fin des terroirs*. Paris, Fayard, 1983.

WEIL, P., *La France et ses étrangers*. Paris, Calmann-Lévy, 1991.

NATIONALISME

BIRNBAUM, P., *La France aux Français, Histoire des haines nationalistes*. Paris, Seuil, 1993.

CHABOT, J.-L., *Le nationalisme*. Paris, PUF, 1986.

DELANNOI, G., TAGUIEFF, P.A., (s.d.), *Théories du nationalisme, nation, nationalité, ethnicité*. Paris, Éd. Kimé, 1991 dont :

. DELANNOI, G., "La théorie de la nation et ses ambivalences", pp. 9-14

- . CROWLEY, J., "Ethnicité, nation et contrat social", pp. 178-217.
- . JAFFRELOT, C., "Les modèles explicatifs de l'origine des nations et du nationalisme, revue critique", pp. 139-173.
- . GELLNER, E., "Le nationalisme et les deux formes de la cohésion dans les sociétés complexes, pp. 233-255.
- . MORIN, E., "L'État-nation", pp. 319-324.
- . RENAUT, A., "Logiques de la nation", pp. 29-46.
- . SMITH, A., "La "légitimation dualiste", matrice du nationalisme ethnique", pp. 256-283.
- . TAGUIEFF, P.A., "Le "nationalisme des nationalités", un problème pour l'histoire des idées politiques en France", pp. 47-113.

FERRO, M., *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, Payot, 1981.

GIRARDET, R., *Le nationalisme français, anthologie, 1871-1914*. Paris, Seuil, 1983.

GIRARDET, R., "Le nationalisme", in *Encyclopédia Universalis*. 1968, tome 11, pp. 575-577.

LEVET, J.-L., et TOURRET, J.-C., *La révolution des pouvoirs, les patriotismes économiques à l'épreuve de la mondialisation*. Paris, Economica, 1991.

STERNHELL, Z., *Maurice Barrès et le nationalisme français*. Paris, Complexe, 1972-1985.

WINOCK, M., *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*. Paris, Seuil, 1982.

REVUES

Quelques numéros de revue en grande partie consacrés au sujet (de 1977 à janvier 1993)

- *Hérodote*, été 1977, surtout RONAI, M., "Brader l'idée nationale ?", pp. 58-60.

- *La Pensée*, n° 217-218, janv. fév. 1981 ; VILAR, P., "Réflexions sur les fondements des structures nationales", pp. 46-64.

- *Le Monde de l'Éducation*, septembre 1983, dossier : "Le sentiment national aujourd'hui", pp. 42-49.
- *L'Histoire*, n° spécial : Mille ans d'une nation : La France et les Français, 987-1987, janvier 1987, 132 p.
- *L'Histoire*, n° 97, février 1987, dont BARNAVI, E., "La naissance de l'État d'Israël", p. 29-41.
- *Communications*, n° 45, 1987, Seuil, dont :
 - . CHABOD, F., "La nation contre le nationalisme", pp. 151-155
 - . DELANNOI, G., "La nation entre la société et le rêve", pp. 7-15.
 - . DUMONT, L., "Essais sur l'individualisme", pp. 150-151.
 - . GUINCHARD, J.-J., "Le national et le rationnel", pp. 17-49.
 - . KONATE, Y., "Fondations de l'État ivoirien". pp. 171-188.
 - . MORIN, E., "Formation et composantes du sentiment national" pp. 223-229.
 - . SOUTHCOTT, C., "Au-delà de la conception politique de la nation pp. 51-67.
- *Hérodote*, n° 46, 4ème trimestre 1987, Géopolitiques en Afrique, dont HAMDANI, K., "La dimension absente du nationalisme arabe : le territoire", pp. 159-167.
- *Problèmes politiques et sociaux*, La Documentation Française,
 - n° 578, 19 février 1988, s.d. GUERARD, F., Le débat sur l'identité allemande, notamment ROVAN, J., "Qui est allemand ?", pp. 2-6
 - n° 616, 29 septembre 1989, URJEWICZ, C., La crise des nationalités en URSS.
- *Hérodote*, dernier trimestre 1989, Les marches de la Russie.
- *L'Histoire*, n° 132, avril 1990, dont RUPNIK, J., "Europe de l'Est : les vieux démons du nationalisme", pp. 38-45.
- *Esprit*, septembre 1990, notamment FERRY, J.-M., "Qu'est-ce qu'une identité post-nationale ?", pp. 80-90.
- *Le Nouvel Observateur*, n° spécial consacré aux États-Unis, 22-28 novembre 1990.
- *La Pensée*, n° 2, novembre 1990, collection Dossiers du Nouvel Observateur.

- *Le Débat*, n° 63, janv. fév. 1991 dont
 - . FOUCHER, M., "L'Europe centrale, actualité d'une représentation à géométrie variable", pp. 40-45.
 - . FOUCHER, M., "Europe : frontières ouvertes, frontières stables ?", pp. 72-78.
 - . GELLNER, E., "Nationalisme et politique en Europe de l'Est", pp. 72-78.
 - . LACOSTE, Y., "Trop grande ou trop petite ?", pp. 84-86.
 - . POMIAN, K., "Les particularités historiques de l'Europe centrale et orientale", pp. 26-39.
 - . SCHNAPPER, D., "Diversités et permanences", pp. 87-90.

- *Geneses 4*, mai 91, notamment NOIRIEL, G., "La question nationale comme objet de l'histoire sociale", pp. 72-84.

- *L'Histoire*, n° 145, juin 1991, notamment FOUCHER, M., "Les frontières du Proche-Orient sont-elles artificielles ?", (entretien), p. 44-49.

- *POUVOIR*, N°57, P.U.F, 1991, Nationalismes, notamment BIRNBAUM, P., "nationalisme à la française", pp. 55-69.

- *L'Express*, n° spécial, L'Europe et les nations, 17 octobre 1991.

- *Hérodote*, n° 62-63, 1991, notamment LACOSTE, Y., "Les territoires de la nation", pp. 3-21.

- *Esprit*
 - octobre 1991, notamment :
 - . HASSNER, P., "L'Europe et le spectre des nationalismes, pp. 5-22.
 - . KENDE, P., "Quelle alternative à l'Etat-Nation ?", p. 23
 - novembre 1991 notamment : THIBAUD, P., "L'Europe, essai d'identification", pp. 47-62.

- *Témoignage Chrétien*, 25 janvier 1992, dossier "Au front, citoyens !".

- *Les Temps Modernes*, n° 550, mai 1992, Symbolique et identité nationale dans l'Europe contemporaine.

- *Sciences Humaines*, n° 24, janvier 1993, notamment CITRON, S., "Le mythe de la nation française", pp. 29-31.

Les grands textes de référence concernant la nation apparaissent souvent fragmentés dans les manuels scolaires. Les passages les plus significatifs figurent dans des anthologies.

Ex. 1789, *recueil de textes et documents du XVIIIe siècle à nos jours*, Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, CNDP, 1989, réf. Z3098, 288p.

Tout particulièrement des extraits de Sieyès (textes 32, 33), la fête de la Fédération (48), l'abbé Grégoire (50), et les textes n°51, 55, 71, 74, 77, 100, 105, 106.

Ex GIRARDET, op.cit., notamment des extraits de Fustel de Coulanges, Renan.

La réédition récente sous la direction de Joël ROMAN de *Qu'est-ce que la nation ? et autres essais politiques* de RENAN s'accompagne, outre la célèbre conférence de 1882, de discours, d'écrits, de correspondances et même de discours de Fichte (7^e, 9^e, 11^e), Fustel de Coulanges ... Presses Pocket, coll. Agora les classiques, n°126, juin 1992, 316p.

Pour retrouver la position des bolcheviks, se reporter à *Le marxisme et la question nationale*. Revue prosvechtchème, janvier 1913, des Editions du Centenaire, Paris, 1978, qui contient la fameuse définition de Staline et son argumentaire.

BIBLIOGRAPHIE DIDACTIQUE

ANDLER, D., "Les sciences de la cognition", in HAMBURGER, J., *La philosophie des sciences aujourd'hui*. Paris, Gauthier-Villars, 1986, pp. 131-167.

ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M., *La didactique des sciences*. Paris, PUF, 1989.

ASTOLFI, J.-P., "Comment différencier sans réviser les contenus à la baisse", in *Cahiers Pédagogiques* n°277. Paris, CRAP, octobre 1989, pp. 24-26.

ASTOLFI, J.-P., "L'important, c'est l'obstacle", *Cahiers Pédagogiques* n°281. Paris, CRAP, février 1990, pp. 15-18.

AUDIGIER, F., "Savoirs enseignés - savoirs savants, apprendre, former, enseigner," *Actes du colloque organisé par le Centre pédagogique de Rennes*, 31 janvier-1 février 1990, pp.41-51.

AUDIGIER, F., MARBEAU, L., *Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, (colloque consacré au thème des représentations). Paris, INRP, 1987.

BARTH, B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris, Retz, 1987.

BARTH, B.-M., "Aider les élèves à apprendre par l'apprentissage de l'abstraction : un modèle cognitif de médiation", in *Apprenons pour enseigner II, Cahiers Pédagogiques*, n° 280. Paris, CRAP, janvier 1990.

BASTIEN, C., *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive des élèves*. Paris, PUF, 1987.

BEDNARZ, N., GARNIER, C., *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa, ARC, 1989.

BROUSSEAU, G., *Études de questions d'enseignement*. document dactylographié, 12 décembre 1984.

BRUNER, J.-S., *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*. Paris, PUF, 1983.

CAVERNI, J.-P., BASTIEN, C., MENDELSON, P., TIBERGHIE, G., *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. Grenoble, PUG, 1988.

CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, la Pensée sauvage, (1980), 1985.

CLARY, M., "Évaluation des concepts à l'école élémentaire", in AUDIGIER, F., MARBEAU, L., *Quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*. Paris, INRP, 1989, pp.171-192.

CLARY, M., SALBERT, J., "Outils d'analyse de la transposition didactique", in AUDIGIER, F., MARBEAU, L., *Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*. Paris, INRP, 1988, pp.144-188.

D'HAINAUT, L., "De la discipline à la formation de l'individu" in *Cahiers Pédagogiques*, n°298. Paris, CRAP, novembre 1991.

DOISE, W., MUGNY, G., *Le développement social de l'intelligence*. Paris, Interéditions, 1981.

DOLLE, J.M., *Pour comprendre Jean Piaget*. Toulouse, Privat, 1974.

GENTHON, M., "Construire des situations d'apprentissage", in *Cahiers pédagogiques* n°281. Paris, CRAP février 1990, pp. 12-14.

GIORDAN, A., dir. *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Berne, Peter Lang, 1983.

GIORDAN, A., DE VECCHI, G., *Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1987.

GIORDAN, A., HENRIQUEZ, A., VINH BANG, dir. *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Berne, Peter Lang, 1989.

HOST, V., "Théories de l'apprentissage et didactique des sciences" in *Annales de didactique des sciences*, n°1, publication de l'Université de Rouen, 1985.

LECOURT, D., "Grammaire d'un mot : laïcité", in *A l'école, l'intégration, Cahiers Pédagogiques*, 1991, pp. 46-48.

LEMEIGNAN, G., WEIL-BARAIS, A., "Enseignement et apprentissage d'un concept par les élèves : la quantité de mouvement en classe de Seconde", *Bulletin de l'Union des Physiciens* n°716, Paris, p. 1013 ssq.

LE THANKH KHOI, "Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons inter-culturelles" in *Revue Française de Pédagogie* n°80. Paris, juillet-août-septembre 1987, pp. 57-67.

MARGAIRAZ, D., AUDIGIER, F., SOLONEL, M., JAKOB, P., *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, INRP, 1989.

MARROU, H.I., *De la connaissance historique*. Paris, Seuil, rééd. 1975.

MARTINAND, J.-L., *Connaître et transformer la matière*. Berne, Peter Lang, 1986.

- MATHIEU, J., et alii, *Les savants en herbe*. Berne, Peter Lang, 1985.
- MEIRIEU, P., "Les chemins de l'apprendre, introduction à une prise en compte des stratégies d'apprentissage dans l'action didactique", in *Cahiers Pédagogiques* n° 246. Paris, CRAP septembre 1986, pp. 11-19.
- MEIRIEU, P., *Apprendre ... oui mais comment ?* Paris, ESF, 1990.
- MINDER, M., *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles, De Boeck Université, 1991.
- MOSCOVICI, S., *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, PUF, rééd. 1976.
- MONIOT, H., "Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels", in *Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation*. Paris, AFDG, 1992, pp. 14-17.
- MUNOZ, M.C., "De l'égoцентризм à l'ethnocentrisme, enfance et stéréotypes ethniques", in *Recherche, pédagogie et culture* n°63, avril 1973, pp. 25-29.
- PERRET-CLERMONT, A.N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Peter Lang, 1979.
- PIAGET, J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé, 7e rééd. 1968.
- PIAGET, J., *Logique et connaissance scientifique*. Paris, Gallimard, 1967.
- PIAGET, J., *Réussir et comprendre*. Paris, PUF, 1971.
- PIAGET, J., WEIL, A.-M., "Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger", in *Bulletin international des sciences sociales*. Paris, UNESCO, 1951, pp. 605-621.
- PIAGET, J., GARCIA, R., *Les explications causales*. Paris, PUF, 1971.
- RICHARD, J.-F., *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, Colin, 1990.
- ROBARDET, G., "Enseigner les sciences physiques à partir de situations problèmes", *Bulletin de l'Union des Physiciens*, n° 720, 1990, pp. 17-28.



RUMELHARD, G., *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Berne, Peter Lang, 1985.

RUMELHART, D.E., NORMAN, D.A., "Representation of knowledge", in AITEKENHEAD, A.M., SLACK, J.M., *Issues in cognitive modeling*. London, L.E.A., 1985, pp. 15-60.

SADOUN-LAUTIER, N., *Histoire apprise, histoire appropriée, éléments pour une didactique de l'histoire*, thèse dactylographiée. Paris, EHESS, 1992.

SANNER, M., *Les représentations initiales des élèves et l'enseignement scientifique*. Paris, INRP, 1980.

SANNER, M., *Du concept au fantasme*. Paris, PUF, 1983.

VEYNE, P., *Comment on écrit l'histoire, essai d'épistémologie*. Paris, Seuil, 1971.

VYGOTSKI, L.S., *Pensée et langage*. Paris, Editions Sociales, 1985.

WITTWER, J., "Sur une problématique des projets d'énoncé", in *Bulletin de Psychologie* n°304, 1972-1973, pp. 271-278.

Journées internationales de l'éducation scientifique de Chamonix, deuxième colloque, *Approche des processus de construction des concepts en sciences*, A.Giordan et J.-L.Martinand éditeurs, 1980.

Modèles et modélisation, *ASTER*, n°7. Paris, INRP, 1988.