

LA MOBILISATION DE LA PENSÉE SOCIALE ET L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE PAR LES ÉLÈVES

DIDIER CARIOU¹

Résumé :

Basée sur l'analyse de 278 raisonnements d'élèves par analogie, réalisés dans le cadre d'un travail explicite avec des élèves de seconde sur le raisonnement par analogie, l'étude montre que l'ensemble des élèves de l'échantillon étudié procède par rapprochement naïf avec des éléments de la pensée sociale ; puis par un contrôle nécessaire de ces rapprochements conduisant à une formalisation recevable des concepts. Les élèves en échec s'en tiennent au premier temps ; les élèves en réussite vont jusqu'à terme du processus. Il s'avère que la conceptualisation n'opère pas du particulier au général et du concret à l'abstrait, mais qu'elle procède au contraire d'une indexation croissante du concept historique au concret d'une situation historique.

Mots-clés : *raisonnement par analogie, raisonnement historique, conceptualisation, récit historique, pensée sociale*

Introduction

L'objectif de ma thèse était de mettre en lumière quelques procédures mobilisées par des élèves de classe de Seconde pour s'appropriier les concepts historiques. Cette recherche a été menée partir des écrits des élèves de classes de Seconde dans lycée de Seine-Saint-Denis. Je me situe dans la perspective de certains travaux actuels des sciences de l'éducation (ESCOL, didactique du français) qui ont établi l'importance de l'activité d'écriture dans les processus d'apprentissage à l'école (Vygotski). Dans ce cadre, j'ai cherché plus précisément dans les écrits des élèves les raisonnements par analogie qui les conduisent à des opérations cognitives fort intéressantes pour la didactique de l'histoire.

En effet, j'ai pu établir que le raisonnement par analogie –conscient et délibéré - permettait aux élèves d'établir des rapprochements entre le concept historique à s'approprier et des éléments de leur pensée sociale quotidienne qui lui donnaient un sens personnel, imagé et concret. J'entends par raisonnement par analogie l'identité de deux rapports qui unissent quatre termes deux à deux (A est à B *ce que* C est D) (Ricoeur 1975). Ainsi, comme me l'a montré l'un des premiers raisonnements par analogie que j'ai pu repérer, le rapport déjà connu

¹ Professeur d'histoire – géographie, formateur associé à l'IUFM de Créteil, docteur en Sciences de l'éducation, Laboratoire Savoirs et Socialisation (Université d'Amiens), cariou.didier@wanadoo.fr

par un élève d'origine algérienne (*la guerre d'Algérie / un combat pour la liberté*) éclairait le sens du rapport pas encore connu (*la Résistance en France / un combat pour la liberté*).

Un autre intérêt du raisonnement par analogie est que, dans la masse des écrits des élèves, il est aisément identifiable par les indices textuels qui renvoient aux démarches de pensée historienne de la conceptualisation ou de l'explication, indices tels que les conjonctions (comme, de même que, tandis que...), certains verbes (c'est...) ou des connecteurs (d'où, donc...) marquant l'inférence du raisonnement. En outre, en suivant les versions successives d'un raisonnement par analogie (au long du cours et dans les évaluations), on peut envisager ses transformations et dégager un processus d'apprentissage, à la lumière d'un éclairage théorique diversifié emprunté aux sciences sociales.

Les bases théoriques de cette recherche

Les modèles théoriques mobilisés

Si l'on considère, avec Passeron (1991), que le raisonnement historique – tout comme le raisonnement sociologique – relève du raisonnement naturel, il en résulte que, toutes proportions gardées bien entendu, les élèves peuvent également maîtriser les principales démarches de pensée historienne, sous réserve d'un apprentissage des opérations de mise à distance et de contrôle du raisonnement naturel pour produire un savoir valide suivant l'axe de ce *continuum* qui mène de la pensée profane à la pensée experte (Lautier 2001).

Dans ce cadre commun, il devient alors possible de mobiliser tout à la fois l'épistémologie de l'histoire (Ricoeur, 1983 ; Prost, 1996), la psychologie du développement de l'enfant portant notamment sur les rapports entre pensée et langage (Vygotski, 1934), la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1976) et bien entendu les apports de Henri Moniot (1993, 2001) et de Nicole Lautier (1997, 2001a, 2001b) à la didactique de l'histoire. Il s'agit pour moi d'envisager ces théories du point de vue globalisant d'une sociologie de la connaissance qui démêle l'écheveau de la « construction sociale de la réalité » (Berger et Luckman 1966).

Un modèle didactique d'apprentissage de l'histoire

Ces bases théoriques m'ont permis d'ébaucher et de mettre à l'épreuve un modèle de l'appropriation du savoir par les élèves en histoire. Il offre une grille de lecture des écrits des élèves et permet de comprendre ce qui se passe quand ces derniers s'efforcent de penser en classe d'histoire.

Selon ce modèle – qui emprunte également à certains travaux récents du sociologue Bernard Lahire (1998, 2004) - les élèves donnent du sens aux concepts historiques en rapprochant des savoirs d'origines diverses : des éléments de leur pensée sociale construite au fil de l'expérience quotidienne, de la psychologie naïve sur le comportement des hommes et des

jugements de valeur, mais aussi des savoirs scolaires déjà acquis, etc. (Lautier 1997). Ils les transforment pour les mettre en cohérence, à des fins d'appropriation du savoir. La transformation serait la condition de l'apprentissage.

Ce modèle suppose une appropriation du savoir en deux temps :

1- Dans un premier temps, les élèves rapprochent le fait du passé à connaître d'un fait du passé déjà connu ou d'un fait de leur expérience sociale présente analogue par un raisonnement pratique du type : « Cela me rappelle ». On sait en effet que le mode de compréhension des hommes du passé est analogue à celui que l'on applique dans sa vie quotidienne, quand on essaie de comprendre ce que les autres ont « derrière la tête » pour caractériser et expliquer leurs dires et leurs actes (Prost, 1996). On mobilise alors sa « théorie de l'esprit » ou sa « théorie de l'humain » (Bruner, 1996), socialement construite par l'intériorisation de modèles de conduites et de pratiques, produisant une connaissance relevant de la pensée sociale du sens commun sur les comportement des hommes en société. Cette pensée sociale fournit à un groupe un système de catégorisation et d'interprétation du monde pour se représenter un objet inconnu afin de l'intégrer dans leur univers de pensée habituel.

A cet effet, la théorie des représentations sociales de Moscovici fournit une grille de lecture commode des processus à l'oeuvre dans les écrits des élèves quand ils transforment le savoir scientifique en un savoir du sens commun (Moscovici & Hewstone, 1984). Ces transformations passent par des processus qui permettent de se représenter un concept, tels que la *personnification* qui associe un personnage à une théorie ou à une idée, la *figuration* qui associe une image à un concept, ou la *classification* qui transforme un objet complexe en un objet familier à l'univers de pensée habituel.

L'importance de ces processus de transformation des représentations sociales m'est apparue au tout début de ma recherche à la lecture du texte de Rachid portant sur la nature des relations entre les chrétiens (« personnifiés » dans sa copie par Urbain II et Richard Cœur de Lion) et les musulmans (« personnifiés » par Saladin) au XIIe siècle. Rachid se « figurait » ces relations en des termes évoquant la place des Etats-Unis dans le monde aujourd'hui. Sa copie consistait en un récit des différents affrontements guerriers, en une présentation des relations commerciales fonctionnant au seul profit des chrétiens (qui voulaient « être la première puissance mondiale ») et des traductions réalisées en Espagne qu'il se « figurait » comme le moyen d'obtenir « une technologie plus avancée ». Il concluait surtout sa copie par la phrase suivante : « Je pense qu'ils [les chrétiens] ont été trop cruels envers les musulmans car ils [les musulmans] n'ont rien fait d'illégal ». Par l'adjectif « illégal », renvoyant à la perception habituelle des jeunes maghrébins des cités de banlieue considérés comme des délinquants potentiels, Rachid « classifiait » les relations entre chrétiens et musulmans au XIIe siècle à l'aune des relations conflictuelles entre la police et les jeunes des cités de banlieue aujourd'hui. Ainsi, les représentations sociales présentent donc une forte connotation identitaire car elles sont à la fois représentation de l'objet étudié, mais aussi représentation du sujet qui l'étudie (Lautier 2001b).

On peut considérer les représentations sociales comme un obstacle à l'apprentissage, et cet exemple le montre en partie. Toutefois, j'ai constaté à maintes reprises que ces représentations sociales apparaissaient souvent dans les évaluations, à l'issue du cours, quand les élèves s'engagent véritablement dans une démarche de construction du savoir par un travail individuel d'écriture. Plutôt que d'invalider le recours aux représentations sociales qui interviennent dans l'apprentissage de l'histoire, même quand on ne s'y attend pas, je préfère envisager les voies par lesquelles les élèves doivent mobiliser, travailler, recycler, contrôler cette pensée sociale (Moniot, 2001). Cet exemple nous montre *a contrario* la nécessité de la mise à distance de ces représentations par les élèves pour qu'ils pensent le passé en des termes plus satisfaisants.

2- En effet, dans un second temps, à l'issue d'un travail mené avec le professeur (sur les mises en relations pertinentes des concepts historiques du cours, sur la validité des rapprochements avec des situations du présent), ce raisonnement naturel est mis à distance et contrôlé par la mobilisation de quelques-uns des aspects de la méthode scientifique de l'historien, pour produire un savoir valide. De cette manière, le savoir scientifique progressivement et socialisé comme partie intégrante du sens commun, contribue également la rationalisation du sens commun (Moscovici, 1976). Dans les écrits des élèves apparaissent alors des expressions mises entre guillemets ou entre parenthèse qui signalent la prise de distance. Des expressions historiquement moins discutables remplacent les formulations initiales trop naïves et signalent une appropriation des concepts par les élèves.

Par exemple, dans la séquence portant sur la contestation de la monarchie absolue au XVIII^e siècle et sur les idées politiques des Lumières, le mot « *démocratie* » vient d'abord sous la plume des élèves pour caractériser l'élection des gouvernants par le corps politique, et c'est seulement dans leur évaluation qu'apparaît l'expression « *souveraineté nationale* » accompagnée des propriétés du concept et signalant l'appropriation du concept par les élèves.

Il découle de la mise en évidence de ces deux étapes, inspirées du « modèle intermédiaire de l'appropriation de l'histoire » mis en évidence par Nicole Lautier (1997) pour rendre compte des modalités spécifiques de l'apprentissage de l'histoire par les élèves, que le raisonnement historien mobilisé par les élèves est un *bricolage* intellectuel (Levi-Strauss, 1962), un *mixte* de raisonnement naturel et de raisonnement scientifique, un *tissage* de pensée sociale et de pensée naturelle que Moscovici (1976) nomme la *polyphasie cognitive*.

Des modalités spécifiques de la conceptualisation en histoire

Ce bricolage et cette aptitude du raisonnement naturel à comparer sans cesse pour produire de l'intelligibilité rendent compte de la spécificité de la conceptualisation en histoire.

Celle-ci suppose non pas le rattachement de faits particuliers à une loi générale invariante, comme dans les sciences de la nature, mais la comparaison et la construction de typologies empiriques sur la base de raisonnements par analogie pour dégager les propriétés communes à

plusieurs objets singuliers que l'on ne saurait penser séparément (Prost, 1996). C'est ce que font les enseignants de la discipline – mais sans avoir nécessairement conscience qu'ils « font » ainsi de la généralisation et conceptualisation – quand ils demandent aux élèves de sélectionner les informations dans divers documents, de les classer et de les hiérarchiser.

Par exemple, plusieurs élèves ont produit une intéressante *analogie inverse* sur l'origine du pouvoir aux XVII^e et XVIII^e siècles quand ils ont écrit que l'origine divine et transcendante du pouvoir royal était à la monarchie de droit divin *ce que* la souveraineté nationale venue des citoyens était à la monarchie constitutionnelle et au régime américain.

Ces propriétés définissent le concept qui permet de catégoriser et de penser ces objets singuliers. Pour reprendre la définition de Passeron, le concept historique est une généralité incomplète se réduisant à une « description résumées » des traits communs à divers faits historiques, et donc contextualisée et « indexée » à ces cas particuliers.

Méthodologie de recherche et hypothèses

Méthodologie de recherche

A l'issue de deux années d'expérimentations diverses, j'ai donc pu mettre en place un dispositif pédagogique destiné à recueillir les données constituant le matériau de ma thèse. Ces données ont été produites durant l'année scolaire 2001-2002, par les élèves d'une classe de Seconde d'un lycée général et technologique situé dans une proche banlieue défavorisée de Paris. La population de cette classe était constituée de 31 élèves répartis en deux groupes distincts : 16 élèves plutôt en réussite suivaient l'option SES (Sciences économiques et sociales), 15 élèves suivant l'option SMS (Sciences médico-sociales) qui, dans le contexte local, mène à un baccalauréat technologique et à des professions socialement peu valorisées (mais socialement fort utiles).

Le dispositif pédagogique était basé sur des consignes délibérément comparatistes et sur un travail explicite sur le raisonnement par analogie – réinvesti ou non par les élèves - à l'occasion des cinq premiers chapitres du programme d'histoire de Seconde, à savoir 60 heures de cours observées. Il a donc été rapidement instauré dans la classe une forme de « contrat didactique » supposant la recherche constante de comparaisons, à charge pour les élèves, dans le cadre de la « dévolution » inhérente au contrat didactique de reprendre – ou de ne pas reprendre - à leur compte la tâche de bâtir des raisonnements par analogie complexes (Brousseau, 1998). Les élèves ont produit un total de 278 raisonnements par analogie.

En parallèle, j'avais constitué deux classes témoins correspondant chacune au profil de l'un des deux groupes de la classe expérimentale. Les séquences de ces deux classes étaient organisées avec des documents, des consignes et des évaluations identiques, à l'exclusion de tout travail explicite sur le raisonnement par analogie. Il en est ressorti que, dans leurs évaluations réalisées à l'issue des cours, les élèves de ces classes témoins produisaient également des analogies fondées sur des rapprochements naïfs avec des éléments de leur

pensée sociale. Ces analogies étaient similaires à celles de la classe expérimentale. Toutefois, en l'absence de tout travail explicite sur le contrôle du raisonnement analogique, ces rapprochements naïfs ont surtout constitué un obstacle à l'apprentissage.

Cette comparaison montre, par défaut, que le raisonnement par analogie constitue une variable didactique fort intéressante pour amener les élèves à des rapprochements porteurs de sens quand le dispositif pédagogique l'accompagne d'un travail sur les modalités de contrôle du raisonnement analogique.

Quelques hypothèses

Le matériau réuni permet d'éprouver au moins deux hypothèses :

1- Les (bons) élèves suivant l'option SES avec l'Allemand LV1 ont-ils produit plus d'analogies contrôlées que les élèves orientées par l'échec en option SMS avec l'Anglais LV1 ?

2- Selon quelles modalités s'opèrent les transformations des raisonnements par analogie (et donc la conceptualisation) : de la pensée du sens commun à la pensée scientifique, du concret à l'abstrait et du particulier au général?

Des résultats sur les modalités de la conceptualisation en histoire

Des résultats statistiques et quantitatifs

Pour vérifier la première hypothèse, je me suis livré à une analyse quantitative des 278 raisonnements par analogie et à un calcul statistique réalisé au moyen du test de Fischer (calcul d'écarts pertinents à la moyenne) pour déterminer des groupes d'élèves qui se caractériseraient par la production d'un certain type de raisonnement par analogie. Ce test a permis de considérer comme non pertinentes les variables de l'origine sociale, du sexe et, surtout, de l'option suivie. La variable déterminante est celle des résultats scolaires (inférieurs ou supérieurs à la moyenne générale de la classe), quelle que soit l'option, qui relaie la variable sociale dont les sociologues de l'éducation ont montré qu'elle devenait moins déterminante à partir de la classe de Seconde (Duru-Bellat 2002).

Il s'est avéré que tous les élèves ont produit de manière égale des raisonnements rapprochant des faits historiques et des éléments de leur pensée sociale. Cela valide la première partie du modèle d'appropriation du savoir. En revanche, les élèves en réussite –quelle que soit leur sexe ou l'option suivie - produisent globalement plus de raisonnements par analogie en moyenne (10,7 pour les élèves en réussite contre 7,5 en moyenne pour les autres) et surtout plus d'analogies contrôlées (4,5 / 2,2).

Deux enseignements en découlent. Comme diverses recherches en psychologie sociale l'ont montré (Rouquette, 1998 ; Guichard, 1993), c'est la place favorable ou défavorable qu'un élève occupe ou croit occuper dans l'institution scolaire (et notamment le statut de « bon » ou de « mauvais » élève, dans leur option respective, très sommairement quantifié par les moyennes calculées à l'occasion des conseils de classe) qui influe sur ses performances cognitives. En fonction de cette place, l'élève s'autorise – ou non - des rapprochements riches de sens et il s'autorise la mobilisation de procédures complexes de contrôle des raisonnements par analogie. Nous retrouvons ici l'aspect fortement identitaire qui préside non seulement à la mobilisation de représentations sociales dans une perspective d'apprentissage, comme nous l'avons vu avec l'analogie de Rachid, mais qui va jusqu'à conditionner les cadres mêmes de cet apprentissage.

D'autre part, ces résultats quantitatifs valident le modèle d'apprentissage ébauché plus haut et commun à l'ensemble des élèves de l'échantillon étudié, à savoir un rapprochement naïf avec des éléments de la pensée sociale des élèves dans un premier temps et un contrôle nécessaire de ce rapprochement conduisant à une formalisation recevable des concepts pour produire un savoir valide, dans un second temps. Les élèves en échec s'en tiennent au premier temps de ce modèle, les élèves en réussite vont jusqu'à son terme.

Ces remarques nécessairement sommaires supposent toutefois une illustration et un approfondissement par l'analyse qualitative du raisonnement paradigmatique d'une élève, afin de mettre également à l'épreuve notre seconde hypothèse.

Des résultats qualitatifs : l'exemple d'une analogie sur la « guerre sainte »

Cette analogie fut produite durant le chapitre intitulé « la Méditerranée au XIIe siècle » et elle porte plus précisément sur la définition du concept de « guerre sainte » (Flori 2002) qui rend compte de tous les affrontements militaires de l'époque entre chrétiens et musulmans, que ce soit en Espagne ou dans l'Orient des croisades.

Dans son cours, cette élève, Esther, a ébauché une définition du concept par la comparaison entre la croisade du côté des chrétiens et le djihad du côté des musulmans. Pour ce dernier, elle a écrit par exemple : « *Croisade : c'est une guerre de religion entre deux religions différentes (...). Djihad : c'est une guerre de religion entre les musulmans contre les chrétiens qui va consister à reprendre Jérusalem des mains des chrétiens. C'est la croisade vue par les Arabes* ». Cette définition très générale reste insuffisante dans la mesure où Esther a substitué le concept de « guerre de religion » - qui me semble relever davantage de sa pensée sociale représentative - à celui de « guerre sainte ».

En revanche, dans son évaluation et à l'issue d'un travail collectif en classe sur le contrôle du raisonnement analogique, elle écrit : « *La première croisade (guerre qui consiste à reprendre un lieu saint, c'est la guerre vue par les chrétiens) en 1095 (...), c'est le pape Urbain II qui va organiser une croisade contre les musulmans car les chrétiens veulent reprendre Jérusalem (ville sainte pour les chrétiens et les musulmans). Ensuite, quand les chrétiens auront*

Jérusalem, les musulmans et Saladin voudront reprendre Jérusalem et il y aura la djihad (guerre sainte qui va consister aussi à reprendre les lieux saints en 1187) ».

A l'issue de ce travail d'écriture, et après quelques tâtonnements autour de la « guerre » et de la « guerre de religion », le concept de « guerre sainte » est correctement nommé, de même que ses propriétés exactes, ce qui signale, selon moi, une appropriation du concept historique. Il est intéressant d'analyser les conditions de cette verbalisation qui se place dans le cadre de l'écriture d'un très court récit historique. Selon Ricoeur (1983), ce dernier se distingue du récit de fiction par les trois « coupures épistémologiques » de l'intervention d'entités collectives dotées d'intentions et sujets de verbe d'action, par la mise en évidence de la procédure de l'explication historique qui restitue les intentions à l'origine de l'action humaine et de la périodisation. En effet, ce concept prend chair par l'intervention de personnages individuels (*Urbain II, Saladin*) et collectifs (*les chrétiens, les musulmans*) sujets de verbes d'action (*organiser, prendre et reprendre Jérusalem*), et dont les intentions sont clairement évoquées (avec le verbe *vouloir*) par la configuration narrative du récit. Enfin, le récit pose la situation concrète du contexte historique, du lieu (Jérusalem) et de la période (1095-1187) dans lequel se déploie le concept.

Paradoxalement, j'ai constaté à de nombreuses reprises que l'indexation du concepts à des personnages historiques, à leurs intentions et à des contextes particuliers –supposant pour se les figurer la mobilisation d'éléments de la pensée sociale représentative - contribuait à un meilleur contrôle de la pertinence et de la validité des analogies, notamment par le procédé de la périodisation puisque ce dernier suppose justement la mise en place précise et concrète du contexte historique. On le voit ici, c'est en racontant les croisades que Esther s'est approprié le concept de « guerre sainte », plus pertinent pour le XIIe siècle que celui de « guerre de religion » qui s'applique plutôt au XVIe siècle.

Conclusion :

Le récit historique, par l'ancrage dans un contexte précis permet en même temps la mobilisation des procédés de contrôle du raisonnement analogique. Ce double mouvement de figuration (au sens de Moscovici) et de mise à distance rend compte également des conditions de la conceptualisation en histoire. Il s'avère en définitive que la conceptualisation n'opère pas du particulier au général et du concret à l'abstrait, mais qu'elle procède bien au contraire d'une indexation croissante du concept historique au concret d'une situation historique.

Rien d'étonnant à cela finalement, dans la mesure où nous retrouvons ici les caractéristiques du concept historique ou sociologique – description résumée et indexée - défini par Passeron. Ce paradoxe de la *conceptualisation par l'individualisation* devient finalement la condition de la conceptualisation en histoire et, sans doute, plus largement dans les sciences sociales où se trouve souvent posée la question du rapport entre le particulier et le général.

D'autre part, dans une perspective didactique et pédagogique, il me semble fécond de porter toute notre attention sur les procédés d'historisation et de contrôle de la pensée sociale, tels

que la périodisation, dont les ressorts sont encore trop mal connus. A cet égard, il serait vraisemblablement utile d'amener plus souvent les élèves à couler leurs écrits dans le moule du « genre » (au sens de Bakhtine, 1984) du récit historique, car c'est ce dernier qui les conduit à mobiliser l'ensemble des procédés qui permettent de penser en histoire.

Bibliographie :

- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, trad. fr., Paris, Gallimard.
- BERGER G. & LUCKMAN T. (1966), *La construction sociale de la réalité*, trad. fr., Paris, Armand Colin, 1996.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- BRUNER J. S (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, trad. fr., Paris, Retz.
- DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- FLORI J. (2002), *Guerre sainte, jihad, croisade. Violence et religion dans le christianisme et l'islam*, Paris, Seuil.
- LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAUTIER N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- LAUTIER N. (2001a), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, INRP, p. 61-68.
- LAUTIER N. (2001b), *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*, Paris, Armand Colin.
- LEVI STRAUSS Cl. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- MONIOT H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- MONIOT H. (2001), « La question de la référence en didactique de l'histoire », in TERRISSE A. (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, p. 65-75.
- MOSCOVICI S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- MOSCOVICI S. & HEWSTONE M. (1984), « De la science au sens commun », in MOSCOVICI S. (dir.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 547-574.
- PASSERON J.-Cl. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- PROST A.(1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P. (1983), *Temps et récit*, tome 1, Paris, Seuil.
- ROUQUETTE M.-L. (1998), *La communication sociale*, Paris, Dunod.
- VYGOTSKI L. S. (1934), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, La Dispute, 1997.