

UNE RECHERCHE SUR LE RÉCIT HISTORIQUE ET SON UTILISATION EN FORMATION

Didier Cariou

Professeur d'histoire-géographie, formateur associé à l'IUFM de Créteil

Docteur en Sciences de l'éducation

Chercheur attaché au laboratoire Savoirs et Socialisation (Université de Picardie Jules-Verne, Amiens)

Cariou.didier@wanadoo.fr

La recherche dont il est fait état ici est motivée par la triple posture qui est la mienne actuellement : professeur d'histoire-géographie en lycée, formateur associé à l'IUFM de Créteil et chercheur en didactique de l'histoire. Cette situation contrainte conduit à relier fortement la recherche et les situations pédagogiques concrètes. L'épistémologie de l'histoire et les modèles d'apprentissage des sciences sociales fournissent des outils d'analyse du réel des situations d'enseignement / apprentissage qui constituent, pour des raisons pratiques évidentes, le matériau de la recherche en didactique. Inversement, les préoccupations pédagogiques du formateur associé à l'IUFM ancrent la recherche aux préoccupations concrètes des enseignants dans leur classe et à la poursuite de résultats directement opérationnels dans l'élaboration de séquences pédagogiques.

Manquent certes de recul sur la formation des enseignants et me référant uniquement à ma propre expérience, nécessairement réductrice, de formateur associé à l'IUFM, je souhaiterais montrer ici que cette triple posture favorise la diffusion des acquis de la recherche en didactique et conduit d'une certaine manière à se tourner vers ne didactique directement opérationnelle en classe et en formation.

Cette recherche est motivée par un questionnement de professeur d'histoire-géographie en lycée. Elle relève du constat bien connu en didactique de l'histoire selon lequel, dans leurs évaluations, les élèves se sentent obligés de restituer un cours parfaitement mémorisé. Pour reprendre les termes de la didactique des mathématiques, le « contrat didactique » en classe d'histoire est d'une grande opacité pour les élèves. Ces derniers croient qu'ils doivent montrer qu'ils ont appris le cours, alors que l'enseignant attend qu'ils outrepassent la consigne pour montrer qu'ils ont compris ce qu'ils ont appris (Audigier, 1996). Les chercheurs en sciences de l'éducation ont depuis longtemps montré que les « malentendus » de ce type contribuent largement à l'échec scolaire. Ce type de constat conduit à rechercher les situations d'écriture qui favorisent au contraire la réussite des élèves dans notre discipline afin, modestement, de proposer des pistes pour la mise en œuvre de séquences pédagogiques utiles au plus grand nombre d'élèves. Il s'agit donc de plaider ici l'utilité sociale d'une didactique de l'histoire au service des enseignants et de la réussite des élèves.

L'exemple développé ici est celui d'une recherche en cours sur la fonction cognitive du récit historique – tel qu'il a été défini par Paul Ricoeur - en classe de Seconde. Quelques résultats provisoires, qui seront vérifiés par une dernière expérimentation en classe dans les semaines à venir, sont présentés ici.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre plus large développé par Vygotski (1934) selon lequel la construction du savoir résulte des ajustements progressifs de la pensée et du langage, notamment au cours de la rédaction de textes longs. L'hypothèse à l'origine de cette recherche est que l'inscription des écrits d'évaluation des élèves dans les critères du genre du récit historique devrait favoriser la mise en place d'une situation d'écriture propice à la construction des concepts attendus dans la discipline. En d'autres termes, le récit historique constituerait une médiation langagière à la construction du savoir historique.

1- UN MODÈLE D'APPRENTISSAGE ISSU DES SCIENCES SOCIALES

Un modèle didactique issu de la recherche en sciences sociale

Cette recherche reprend le « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire » construit par Nicole Lautier (1997 : 213-222). Ce modèle postule une continuité et non pas une rupture entre le raisonnement profane des élèves et le raisonnement scientifique de l'historien. Comme l'a montré Passeron (1991), le raisonnement historique est un *mixte* de raisonnement naturel quotidien – ce qui le met à la portée de tout un chacun - et de raisonnement scientifique. Il suppose à la fois un ancrage dans la pensée sociale qui favorise notamment la compréhension d'autrui et une mise à distance à des fins de formalisation scientifique.

On sait en effet que, dans un premier temps, pour donner du sens à un savoir historique nouveau, les élèves mobilisent et croisent entre eux des registres de savoirs multiples : des savoirs disciplinaires déjà appropriés, des savoirs du sens commun forgés dans leur expérience sociale personnelle associant des jugements de valeurs, une sociologie et une psychologie naïve sur le comportement des hommes en société, des représentations sociales, etc. Les représentations sociales sont un mode de connaissance socialement construit et partagé fournissant aux membres d'un groupe social un cadre de catégorisation du monde social à visée pratique (Jodelet 1984). Relevant du sens commun, elles permettent à chacun d'expliquer pourquoi, selon lui, dans telle circonstance, les individus pensent et agissent généralement de telle manière. Elles permettent ainsi de se figurer l'intentionnalité à l'origine de l'action humaine. A l'inverse des représentations considérées comme un savoir en contradiction avec la connaissance vraie du monde, on peut les considérer comme un système d'accueil d'un savoir scientifique nouveau pour les profanes.

Moscovici (1976 : 279-290) a nommé « polyphasie cognitive » la circulation entre ces divers registres de savoir. Par la pluralité de ses expériences personnelles et de lieux de socialisation, chaque individu dispose d'une large palette de modes de connaissance dont il use en fonction des situations, successivement ou simultanément. Cette circulation conduit les profanes à *socialiser* et à s'approprier le savoir scientifique quand ils le transformant en un savoir du sens commun relevant de leur registre habituel de pensée en le faisant passer d'une modalité de savoir à une autre : du mot à l'image, de l'abstrait au concret, du concept à l'affect, du langage scientifique au langage naturel, etc.

Mais il convient, dans un second temps, de mettre à distance ce savoir du sens commun par la mise en œuvre de démarches d'historisation (critique des sources, contrôle du raisonnement analogique, périodisation, construction d'entités historiques) nécessaires à la *rationalisation* du savoir ainsi transformé, dans une perspective de formalisation et d'adéquation aux attentes disciplinaires (Lautier 2001). En classe, cette seconde étape se réalise dans l'apprentissage des démarches spécifiques à la discipline, par une activité collaborative avec l'enseignant.

L'apport de l'épistémologie de l'histoire

Toutefois, la mobilisation de la pensée sociale des élèves ne peut se décréter. En outre, si les procédures d'historisation peuvent être enseignées en classe, leur complexité est telle que les élèves ne peuvent les mobiliser utilement en dehors d'une situation d'écriture pertinente. L'hypothèse est que le récit historique semble justement contribuer à la construction d'une situation d'écriture conforme à ces attentes.

En effet, comme l'explique le psychologue américain Jérôme Bruner, tous les enfants maîtrisent les principales caractéristiques du genre du récit. Le récit caractérise le mode de pensée naturelle et narrative qui rend compte de l'expérience des individus, la sienne ou celle des autres, par opposition au mode de pensée logico-scientifique qui rend compte du monde physique (Bruner 1986). Le récit est structuré par une « mise en intrigue » qui transforme l'énumération de faits épars en un tout intelligible et cohérent. Il met en ordre les événements et contribue à les expliquer par la mise en scène des acteurs agissant dans une situation donnée et de la réalité psychique de leur intentionnalité. A cet effet, il contribue à la mobilisation des représentations sociales par lesquelles chacun se figure les intentions qui ont présidé aux agissements des hommes du passé, dans une perspective de compréhension historique. Or, la capacité à produire et à suivre des récits est universellement partagée : « *Le don de raconter des histoires caractérise l'homme autant que la station debout ou l'opposition du pouce et de l'index* » (Bruner 2002 : 77). En conséquence, chaque petit humain sait, dès sa petite enfance, raconter à ses proches la « bonne histoire », la plus juste, la plus convaincante, pour parvenir à ses fins.

Toutefois, le simple récit quotidien ne suffit bien évidemment pas à produire un discours historique valide. C'est pourquoi, comme l'a montré Ricoeur (1983 : 311-315), le récit historique mobilise en même temps des procédés de contrôle et de mise à distance, des « coupures épistémologiques », qui le distinguent du récit ordinaire ou du récit de fiction. La première coupure épistémologique est celle des *entités*, des acteurs individuels ou collectifs, concrets ou abstraits, sujets de l'action décrite par le récit historique. La seconde est celle de l'*explication* historique, justifiée par des preuves, qui articule la restitution des buts et des motifs qui poussent les acteurs à agir en fonction de leur appréciation du contexte et de leurs intentions. La dernière est celle de la mise en évidence de la *temporalité*, de la périodisation qui structure la mise en intrigue du récit historique.

Nous retrouvons dans le récit historique, mêlées les unes aux autres, les caractéristiques du « modèle intermédiaire de l'appropriation de l'histoire ». L'épistémologie de l'histoire fournit ainsi l'occasion d'une mise en œuvre concrète de ce modèle didactique.

2- UNE RECHERCHE DE TERRAIN SUR LE RÉCIT HISTORIQUE

Méthodologie de recherche

Cette recherche porte sur une situation d'enseignement / apprentissage qui conduit à assumer une posture spécifique de chercheur.

Elle fut réalisée au cours du premier trimestre 2004-2005 dans deux classes de Seconde générales d'un lycée classé « sensible » de la proche banlieue parisienne. Elle a mobilisé une classe expérimentale et une classe témoin. Une seconde classe témoin destinée à vérifier une variable supplémentaire sera adjointe à l'expérimentation au cours du premier trimestre de l'année 2005-2006. Dans les classes, une pédagogie socio-constructiviste identique de « mise en activité autonome » des élèves a été mise en œuvre. Des consignes de travail identiques portant sur des documents identiques ont été soumises aux élèves au sujet de la partie du chapitre de « La Méditerranée au XIIe siècle » portant sur les relations entre chrétiens et musulmans dans l'Orient des croisades. La classe expérimentale se distinguait du fait qu'elle avait travaillé explicitement les critères du récit historique afin que ces derniers fassent partie intégrante du contrat didactique dans la classe. Cet enseignement explicite du récit historique dans la classe expérimentale avait consisté à mettre l'accent sur la fonction des personnages individuels ou collectifs considérés comme les acteurs du récit, sur l'explication de leurs agissements par la restitution de leurs intentions à l'origine de leurs actions et sur la fonction de la mise en intrigue par le biais notamment de la périodisation.

Dans cette « recherche expérimentale » en didactique (Fijalkow, 1998 : 72), le chercheur est le professeur qui enseigne à la classe. Cette situation particulière induit un changement dans le positionnement du chercheur. Il n'est plus un observateur extérieur puisqu'il intervient directement sur l'apprentissage dans la classe en introduisant délibérément une variable – ici : les caractéristiques du récit historique – dont il cherche à évaluer les effets sur le processus cognitif.

Certaines caractéristiques du récit historique avaient été vues avec les élèves dans une séquence antérieure. Celui-ci suppose tout d'abord des personnages historiques individuels ou collectifs, ce qui correspond au procédé de la construction d'entités historiques. Il suppose ensuite la restitution de leurs intentions devant déboucher sur la production d'une explication de leurs actes. Il est enfin structuré par une « mise en intrigue » selon une succession de périodes clairement datées, délimitées, définies et caractérisées, et renvoyant au procédé de la périodisation. Cette mise en intrigue obéit par ailleurs aux critères du schéma narratif inspiré des travaux de Vladimir Propp et enseigné couramment en classe de français au collège (situation initiale, péripétie ou élément perturbateur, situation finale).

Afin de vérifier la pertinence de l'apprentissage des caractéristiques du récit historique dans la classe expérimentale, un sujet identique d'évaluation a été proposé aux différentes classes : « Expliquez l'évolution des relations entre chrétiens et musulmans dans l'Orient des croisades au XII^e siècle ». Les textes de l'évaluation constituent le matériau de cette recherche. Ils permettent une analyse à la fois qualitative (par l'analyse minutieuse des écrits des élèves visant à comprendre la logique ayant présidé à la rédaction de chaque copie) et quantitative (par un traitement statistique - encore inachevé - des données textuelles ainsi recueillies).

Pour résumer rapidement les premiers résultats de l'analyse qualitative, les écrits des élèves de la classe témoin se présentent sous la forme d'énumérations, certes très riches de contenu factuel, mais peu structurées. En revanche, les écrits de la classe expérimentale, souvent saturés d'éléments de pensée sociale et moins riches en contenu, sont organisés selon une logique narrative au cours de laquelle les élèves mobilisent la plupart des processus et des procédés évoqués plus haut. Les hypothèses à l'origine de l'expérimentation paraissent donc validées, mais il convient de les vérifier en détail.

Comme l'indiquent les tableaux ci-dessous, la grille d'analyse des écrits produits par les élèves des différentes classes s'attache à divers indices textuels renvoyant aux démarches intellectuelles de la discipline. La compréhension de leurs interactions devrait éclairer les processus cognitifs à l'œuvre dans les situations d'enseignement / apprentissage. Enfin, pour faire apparaître des facteurs de différenciation – et si possible d'explication - entre les élèves, ceux-ci ont été classés en quartiles décroissants en fonction de leurs résultats scolaires à l'issue du premier trimestre de l'année scolaire.

Les opérations de conceptualisation

On cherche tout d'abord à mesurer la conceptualisation et la production des concepts attendus dans ce chapitre, à savoir les concepts de croisades et de djihad, regroupés sous le concept plus général de Guerre sainte (Flori, 2002), ainsi que le concept de commerce. Ces deux ensembles de concepts contradictoires doivent conduire au concept de contact qui suppose à la fois des affrontements et des échanges sur le même espace et qui, comme le stipulent les Instructions officielles, constitue le concept central de ce chapitre. On considère qu'un concept est construit lorsqu'il est nommé correctement et accompagné de quelques-unes des propriétés pertinentes qui le définissent.

On observe par exemple que, à l'issue du chapitre sur « La Méditerranée au XII^e siècle » en classe de Seconde, les élèves utilisent encore couramment l'expression « guerres de

religion » pour caractériser la croisade et le djihad. Seules, de longues séances d'écriture favorisent son remplacement par l'expression « guerre sainte » plus pertinente.

TABLEAU N°1 : Occurrences en valeur absolue des différents concepts dans les évaluations de la classe expérimentale et de la classe témoin.

	Croisade	Djihad	Guerre sainte	Commerce	Contact
Classe expérimentale (n = 28)					
1 ^{er} quartile (n = 6)	5	6	4	6	4
2 ^{ème} quartile (n = 7)	6	4	3	3	5
3 ^{ème} quartile (n = 7)	3	6	6	3	3
4 ^{ème} quartile (n = 8)	4	7	6	6	6
TOTAL	18	23	19	18	18
Classe témoin (n = 26)					
1 ^{er} quartile (n = 5)	2	0	0	5	0
2 ^{ème} quartile (n = 6)	3	1	3	4	0
3 ^{ème} quartile (n = 7)	3	0	5	4	0
4 ^{ème} quartile (n = 8)	1	1	0	2	0
TOTAL	9	2	8	15	0

Le tableau n° 1 signale une forte disparité entre les deux classes sur le plan de la conceptualisation. Il apparaît également qu'aucun élève de la classe témoin n'a construit le concept de contact.

D'autre part, l'observation des écarts à la moyenne signale des différenciations à l'intérieur de chacune des deux classes. Dans la classe témoin les écarts positifs à la moyenne de la classe sont le fait des élèves en réussite (1^{er} quartile) tandis que les écarts négatifs sont le fait des élèves en réelle difficulté scolaire (4^{ème} quartile). Les différenciations sur le plan de la conceptualisation relaient logiquement les différenciations scolaires plus générales.

En revanche, dans la classe expérimentale, les élèves en échec se situent plutôt dans la moyenne de la production des concepts tandis que les écarts affectent principalement les élèves moyens (2^{ème} et 3^{ème} quartiles). Le travail sur le récit historique profiterait davantage aux élèves en réussite et, paradoxalement, aux élèves en difficulté. L'analyse des autres indicateurs devrait permettre d'avancer et de dénouer ce paradoxe.

Les processus d'objectivation des représentations sociales.

Les autres outils d'analyse des indices textuels des copies relèvent de la théorie des représentations sociales. Moscovici a en effet établi que les profanes – ou les élèves - transforment le savoir scientifique des spécialistes en un savoir du sens commun à leur portée par les « processus d'objectivation » ou de « réification » afin de se représenter concrètement un concept abstrait (Moscovici et Hewstone, 1984).

Dans un souci de simplification, nous avons simplement retenu ici deux des processus d'objectivation. Le premier est celui de la « personnification » qui associe une théorie ou un concept à un personnage de chair et d'os. Dans les écrits des élèves, la croisade est personnifiée par le pape Urbain II qui lança l'appel à la croisade en 1095, par Philippe Auguste et Richard Cœur de Lion évoqués dans les documents concernant la troisième croisade. Pour sa part, Saladin personnifie le djihad. Des personnages collectifs interviennent également : les chrétiens, les barons du royaume de Jérusalem, les musulmans mais aussi les marchands italiens pour les échanges commerciaux.

Le second processus est celui de la « figuration » qui substitue des images aux concepts et qui permet notamment de se représenter les intentions de ces personnages. Bien souvent, les

élèves expliquent que les chrétiens et les musulmans se considéraient réciproquement comme des barbares et des infidèles. Ils rappellent également que Jérusalem, lieu de la Passion du Christ et du Voyage nocturne du Prophète est une ville sainte pour les deux religions. Ces divers rappels sont souvent mis en relation avec des éléments de leur pensée sociale sur le comportement habituel des hommes en société. Par exemple, certains ont expliqué que les chrétiens, « vexés » de s'être fait reprendre Jérusalem par Saladin en 1187, avaient organisé la troisième croisade. Ces éléments divers conduisent finalement à une explication des raisons pour lesquelles les chrétiens et les musulmans s'affrontèrent pour Jérusalem.

TABLEAU N°2 : Occurrences en valeur absolue des processus d'objectivation et des procédés de mise à distance dans les évaluations de la classe expérimentale et de la classe témoin

	Processus d'objectivation		Procédés de mise à distance	
	Personnification	Figuration	Modalisation	Périodisation
Classe expérimentale (n = 28)				
1 ^{er} quartile (n = 6)	48	8	13	5
2 ^{ème} quartile (n = 7)	42	8	13	3
3 ^{ème} quartile (n = 7)	52	6	7	5
4 ^{ème} quartile (n = 8)	61	13	15	6
TOTAL	203	35	48	20
Classe témoin (n = 26)				
1 ^{er} quartile (n = 5)	22	0	0	0
2 ^{ème} quartile (n = 6)	25	0	2	0
3 ^{ème} quartile (n = 7)	19	0	1	0
4 ^{ème} quartile (n = 8)	18	2	1	1
TOTAL	84	2	4	1

Le tableau n° 2 signale une inégale mobilisation des processus d'objectivation dans les deux classes. Signalons au passage que ces résultats, soumis au test du chi2, ne présentent aucune valeur statistique marquée. Ils signalent simplement des tendances.

Dans la classe expérimentale, tous les élèves mobilisent ces processus des représentations sociales dont on sait qu'ils constituent une étape décisive dans l'appropriation du savoir historique (Cariou 2004). Notons au passage que les élèves en échec du 4^{ème} quartile mobilisent le plus le procédé de figuration. Une lecture attentive des copies de ce groupe d'élèves montre qu'ils n'ont pas hésité à mobiliser largement leur pensée sociale représentative – y compris d'une manière fort naïve - car ils s'y sentaient autorisés par le travail préalable sur le récit historique. Une modification du contrat didactique est donc intervenue dans le cadre de ce travail explicite sur le récit historique.

En revanche, ces processus sont moins présents dans les copies de la classe témoin, vraisemblablement parce que le recours aux processus d'objectivation des représentations sociales ne faisait pas partie intégrante du contrat didactique.

Enfin, le dernier élément de la grille d'analyse des écrits des élèves vient des procédés de mise à distance renvoyant aux « coupures épistémologiques » du récit historique selon Paul Ricoeur. La première coupure épistémologique concerne les acteurs du récit et la construction d'entités historiques signalées par le processus de personnification bien contrôlé. La seconde coupure épistémologique - l'explication par la restitution des intentions des acteurs à l'origine des actions survenues - trouve sa source dans le processus de la figuration. Mais ce processus est contrôlé par la modalisation qui signale la prise de distance entre l'auteur du texte et ce qu'il écrit (« les chrétiens pensaient que », « les musulmans voulaient », etc.). Enfin, la troisième coupure de la périodisation structure les écrits des élèves selon une logique narrative

dont le début de l'action (1095 : l'appel à la Croisade d'Urbain II ou 1099 : la prise de Jérusalem), le milieu (1187 : la prise de Jérusalem par Saladin) et la fin de l'action (la troisième croisade) sont datées.

Alors que la modalisation est bien connue des élèves car elle est enseignée en classe de français au collège et alors que la périodisation avait été construite dans les deux classes durant la séquence, de fortes disparités apparaissent à nouveau entre les deux classes. Plus précisément, ces deux procédés ne sont quasiment pas employés par les élèves de la classe témoin alors qu'ils sont largement mobilisés par ceux de la classe expérimentale. En l'absence de mobilisation de la pensée sociale et des processus d'objectivation, ces procédés de mise à distance ne peuvent évidemment pas être mis en œuvre.

Au total, dans les écrits de la classe expérimentale, il apparaît que le récit historique *tisse* tout ensemble la pensée sociale du sens commun, le savoir naïf et le savoir historique ainsi que les coupures épistémologiques en un tout cohérent obéissant à un projet global. Le récit historique constituerait ici une médiation langagière à la polyphasie cognitive et à la construction du savoir historique.

La mise en cohérence des processus d'objectivation et les opérations de contrôle de ces processus conduit à la conceptualisation évoquée initialement. En effet, les éléments décrits ici supposent que les concepts attendus soient définis par des propriétés pertinentes et nommés par des termes historiquement valides qui seuls permettent de caractériser les périodes et les intentions des hommes du passé, et inversement.

Par les opérations cognitives qu'il favorise, le récit historique aide les élèves en échec scolaire qui ont su s'approprier cette nouvelle dimension du contrat didactique dans la classe expérimentale. En revanche, les élèves moyens en sont restés à leur représentation antérieure du contrat didactique.

3- UNE RECHERCHE OPÉRATIONNELLE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

La finalité de cette recherche étant d'ordre pédagogique, elle a d'ores et déjà fourni des outils pour la formation d'enseignants, en réponse à de questions connexes : par quels moyens conduire les élèves à construire des concepts en histoire, comment amener les élèves à produire des écrits répondant aux exigences institutionnelles ? Certes, aucune des remarques formulées ci-après n'a été vérifiée scientifiquement. Ce qui suit résulte de manières de faire et d'intuitions qui n'ont d'autre prétention que de fournir des hypothèses pour une recherche ultérieure à mener selon des critères méthodologiques plus rigoureux.

Dans le cadre de la formation, deux écrits d'élèves ont été présentés au collègues : l'écrit d'une élève en réussite de la classe témoin et l'écrit d'un élève en échec de la classe expérimentale. Le premier écrit accumule une masse considérable d'informations mais procède de l'énumération. Il ne conduit pas à la construction du concept de contact car les affrontements militaires et les échanges commerciaux en Orient sont évoqués successivement et séparément. Cet écrit correspond à ce que produit en histoire la très grande majorité des élèves qui ont parfaitement mémorisé leur cours mais qui ne parviennent pas à comprendre les attentes des enseignants en terme de démarches intellectuelles. Les collègues en formation perçoivent aisément les écueils de ce type d'écrits.

Le second écrit rédigé très maladroitement par un élève en grande difficulté de la classe expérimentale conduit paradoxalement à une meilleure conceptualisation des relations entre chrétiens et musulmans en Orient au XIIe siècle. La lecture et le commentaire de cet écrit sont l'occasion d'un double apport théorique et d'une dissémination des résultats de la recherche auprès des enseignants. A partir des analyses de Vygotski sur la construction du savoir résultant des ajustement progressifs entre pensée et langage, on peut voir comment un élève, par le récit des croisades et la périodisation, par la figuration des intentions des différents

acteurs en présence (la signification de Jérusalem comme lieu saint pour les deux religions) et la description de leurs agissements (« prendre Jérusalem », « reprendre Jérusalem »), énumère progressivement les propriétés du concept de guerre sainte jusqu'au moment où il nomme ce concept resté implicite jusque-là. Cette verbalisation finale en conclusion de l'énumération des propriétés du concept signale l'appropriation définitive du concept par l'élève.

D'autre part, le repérage des processus et des procédés mobilisés par l'élève dans sa copie permet d'établir à partir d'un exemple concret une liste, certes simplifiée, des caractéristiques du récit historique selon la définition de Paul Ricoeur. En se gardant bien de vouloir établir un cadre normatif à l'activité des enseignants en classe, on propose alors aux collègues des pistes de travail pour structurer les écrits de leurs élèves et donner du sens aux écrits qu'ils attendent d'eux.

L'expérience et la seule intuition montrent que les apports théoriques de l'épistémologie et de la recherche sont bien accueillis en formation quand ils s'appuient sur des exemples concrets réalisés en classe avec des élèves réels.

Aucun élément ne permet toutefois d'en mesurer l'influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour la formation initiale, seules trois mémoires professionnels réalisés durant les deux années passées dans des conditions d'expérimentation très différentes (en collège ou dans des lycées socialement favorisés) et reprenant quelques-uns de ces résultats ont abouti à des résultats identiques. La mise en œuvre d'une pédagogie explicite en classe puis la construction de séances destinées à favoriser les productions écrites des élèves ont validé le modèle de la conceptualisation développé plus haut.

CONCLUSION :

Il y a quarante ans, Bourdieu et Passeron (1964 : 111) sommaient les universitaires de transmettre aux étudiants issus des milieux populaires les techniques et les modes de pensée exigés par l'école, de « vendre la mèche » pour favoriser leur réussite scolaire. Aujourd'hui, nous savons combien cette revendication démocratique est illusoire dans la mesure où une large part du contrat didactique reste nécessairement implicite en raison de sa complexité.

Cependant, l'apprentissage du récit historique en classe, s'appuyant sur des compétences difficiles à expliciter mais universellement partagées et déjà maîtrisées par les élèves, relève en partie de cette pédagogie explicite. Cet apprentissage aisément transposable dans la formation des enseignants est susceptible de contribuer en outre à la diffusion d'éléments d'épistémologie qui donnent du sens aux apprentissages réalisés en classe. On peut en effet penser que les résultats de la recherche en didactique se diffusent d'autant mieux dans le monde des enseignants qu'ils entrent en résonance avec les préoccupations quotidiennes de ces derniers, dans leurs classes.

Cet exemple visait à montrer que cette triple posture de chercheur, enseignant et formateur conduisait à une modification des rôles traditionnels de chacun. Le chercheur n'est plus un observateur extérieur puisqu'il intervient directement sur le processus d'apprentissage étudié. L'enseignant construit ses séquences pédagogique à la lumière de l'épistémologie de la discipline et des acquis de la recherche en didactique qui servent par ailleurs à légitimer les propos du formateur. Finalement, parmi d'autres problèmes restés ici en suspens, se pose celui de la transférabilité des résultats de la recherche évoquée ici dans les pratiques de classes des autres enseignants dans la mesure où, ces derniers n'étant pas chercheurs en didactique, ils maîtrisent sans doute à un moindre degré les travaux sur la fonction du récit historique en histoire. L'étude du transfert effectif du récit historique dans les pratiques de classe fournirait des éléments notables de validation des diverses hypothèses émises ici.

Pour finir, cette triple posture conduit à explorer les voies d'une didactique de l'histoire, parmi d'autres possibles, qui relèverait de la recherche-action et qui s'efforcerait, autant que

possible, de présenter surtout une utilité sociale par son caractère opérationnel en classe et en formation d'enseignants.

BIBLIOGRAPHIE :

Audigier F. (dir.), (1996), *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Etude descriptive et comparative*, Paris, INRP, Coll. Documents et travaux de recherche n°10.

Bourdieu P. et Passeron J.-Cl. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

Bruner J. S. (1986/2000), *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, trad.fr., Paris Retz.

Bruner J. S. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, trad. fr., Paris, Retz.

Cariou D. (2004), « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 57-67.

Fijalkow J. et E. (1998), « Facteurs pédagogiques et psychologiques de l'entrée dans l'écrit : problèmes méthodologiques », in Brossard M. et Fijalkow J. (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, presses universitaires de Bordeaux, p. 69-79.

Flori J. (2002), *Croisade, jihad, guerre sainte. Violence et religion dans le christianisme et l'islam*, Paris, Seuil, Points.

Jodelet D. (1984), « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 361-382.

Lautier N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du septentrion.

Lautier N. (2001), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation* n° 53, INRP, p. 61-68.

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 poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

Ricoeur P. (1983), *Temps et récit, tome 1 : l'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.

Vygotski L. S. (1934/1997), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, La Dispute.

Mots-clé : Apprentissage de l'histoire, Conceptualisation, Récit historique, Représentations sociales, Polyphasie cognitive