

UN MODELE D'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE A L'EPREUVE DES DIFFERENCIATIONS SOCIALES ET SCOLAIRES

Didier Cariou

Formateur associé à l'IUFM de Créteil

Laboratoire savoirs et socialisation, Université d'Amiens

Cariou.didier@wanadoo.fr

Mots clés : Apprentissage, raisonnement historique, raisonnement par analogie, Récit historique.

Résumé :

Cette communication tente un bilan de recherches sur les modalités d'apprentissage de l'histoire recherchées dans les écrits d'élèves en classe de Seconde et soumis à une grille d'analyse construite à partir de différentes composantes des modes de pensée de l'histoire.

Le « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire » élaboré par Nicole Lautier montre que, dans un premier temps, les élèves donnent du sens à un savoir historique nouveau en le rapprochant d'éléments de leur pensée sociale pour le transformer un savoir du sens commun. Dans un second temps, ce savoir naïf est formalisé en un savoir valide par le recours aux opérations d'historisation.

Ce modèle a été mobilisé dans le cadre de situations de classes concrètes. La démarche a consisté à évaluer, dans quatre classes de Secondes totalisant 122 élèves dans des lycées très différenciés socialement et scolairement, l'effet de l'institutionnalisation dans la classe du raisonnement par analogie ou du récit historique qui, tous deux, conduisent les élèves aux deux étapes du modèle d'apprentissage. On s'est attaché à vérifier si certaines variables (garçons / filles ; aisés / défavorisés ; en réussite / en échec ; option d'excellence / de relégation) sont susceptibles d'infléchir ou de remettre en cause la validité de ce modèle d'apprentissage.

Le matériel recueilli a été soumis à une analyse qualitative (occurrences de divers indices textuels référés à des processus cognitifs) et qualitative (repérage des modalités dynamiques de l'apprentissage dans les écrits de chaque élève). Seule la variable des résultats scolaires est apparue comme pertinente pour différencier les élèves. Tous les élèves passent par une première étape de transformation du savoir historique en un savoir du sens commun. En revanche, seuls les élèves en réussite, quel que soit le contexte scolaire et social considéré, mènent à son terme le processus d'apprentissage pour contrôler ce savoir du sens commun. On dispose ainsi d'un modèle valide dans des contextes scolaires très différenciés.

Texte de la communication

Cette intervention se veut le bilan de sept années de recherches sur les modalités de l'apprentissage de l'histoire par des élèves en classe de seconde. Pour mettre en évidence les processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves réels dans des situations pédagogiques concrètes, la démarche de la didactique du français est exemplaire quand elle recherche les traces d'activités cognitives dans les productions langagières des élèves (Bucheton & Chabanne, 2002). Ces traces ont été cherchées dans les écrits produits par des élèves de Seconde en situation pédagogique concrète de classe, qu'il s'agisse de la trace écrite produite en relative autonomie par les élèves ou des écrits d'évaluation.

Le travail sur ces traces s'inscrit dans le cadre théorique énoncé par Vygotski (1934) selon lequel les ajustements progressifs entre la pensée et le langage au fil de l'écriture favorisent la construction du savoir. Dès lors, dans les écrits des élèves, les maladresses et les tâtonnements dans la formulation et la définition des concepts historiques signalent le plus souvent la mise en mots d'une pensée historique qui se cherche. Car, à l'instar d'autres didactiques, on considère que les écrits attendus et produits dans chaque discipline relèvent de « pratiques langagières » spécifiques à chaque discipline (Bautier et Rochex, 1998). Le langage participe de la construction du savoir, il n'est jamais mobilisé de façon neutre et transparente pour dire le monde tel qu'il est. Dans la mesure où il est principe de mise en ordre et en mots du monde, le langage produit du sens et des interprétations du monde en fonction des savoirs mobilisés, des catégories et des modes de pensée propres à chaque discipline. Par exemple, on n'explique pas de la même manière en histoire où l'on recherche le « pourquoi » des causalités linéaires et en géographie où l'on recherche le « comment » du fonctionnement d'un espace. Un mot identique (« milieu », « régime », « légende » ou « centre », par exemple) recouvre des acceptions variées selon les disciplines.

En conséquence, les écrits produits en classe d'histoire sont saturés d'indices textuels renvoyant à la périodisation, à l'explication et à la conceptualisation, aux modes de pensée de l'histoire bien connus grâce à l'épistémologie de l'histoire et qui constituent un axe fort de la recherche en didactique de l'histoire.

L'entrée dans la didactique de l'histoire par le biais des modes de pensée de l'histoire est donc questionnée ici sous l'angle des différenciations sociales et scolaires qui conduisent à rechercher des modalités différenciées de pensée historique en classe de Seconde.

LES FONDEMENTS DE LA RECHERCHE

Le lien nécessaire avec l'épistémologie de l'histoire

La didactique travaillée ici opère un lien entre des situations pédagogiques concrètes et l'épistémologie de l'histoire.

On sait que le raisonnement historique et sociologique relève du raisonnement naturel du quotidien, par opposition à la pensée logico-formelle et nomologique des sciences de la nature (Passeron, 1991 ; Prost, 1996). Ces dernières expliquent les régularités du monde physique par des lois générales mais l'histoire, science du changement, s'attache à des événements singuliers qui ne se répètent jamais. Elle ne construit pas de généralités universelles et invariantes. Or, comme on ne peut penser que le général, l'historien obéit à la tendance du raisonnement naturel à comparer sans cesse pour atteindre un certain degré de généralisation et pour produire du sens.

Les historiens épistémologues évoquent depuis longtemps les concepts en histoire. Seulement, les concepts historiques sont spécifiques et relèvent du raisonnement naturel. Désignés le plus souvent par les mots polysémiques du langage courant, ils sont construits empiriquement sur la base de typologies qui rangent dans la même catégorie des objets analogues du passé et du présent, en faisant abstraction de leurs différences (Passeron, 1991). Par exemple, les événements des années 1642-1653 en Angleterre, de la période 1789-1799 en France, de l'année 1917 en Russie peuvent être rangées dans la catégorie de la révolution. Les propriétés communes à ces objets, dégagées par « généralisations successives » (Prost, 1996 : p. 129-130), définissent les propriétés du concept ainsi construit. En conséquence, un concept historique n'est qu'une *description résumée* des traits communs aux faits comparés. Il reste une généralité empirique, *indexée* aux personnages, au contexte précis et aux faits à partir desquels il a été construit et auxquels il s'applique exclusivement. Afin d'échapper au danger d'anachronisme, son domaine de validité est en effet strictement restreint aux objets et à la période considérés, ce qui lui dénie toute valeur universelle. La fonction du concept en histoire est heuristique, il aide l'historien à penser et à questionner chaque fait singulier : « L'histoire est description de l'individuel à travers des universaux » (Veyne, 1971 : p. 174).

De même, pour produire une explication historique, l'historien raisonne par analogie avec des situations déjà connues du présent ou du passé, par un rapprochement typique du raisonnement naturel tel que : « cela me fait penser à... ». Il cherche à comprendre les raisons et les intentions qui ont poussé les hommes du passé à agir dans un contexte particulier tout comme il cherche à savoir, dans sa vie présente, ce qu'autrui « a derrière la tête » en mobilisant des modes d'explication du sens commun, construits dans son expérience sociale personnelle : « L'historien raisonne par analogie avec le présent et transfère au passé des

modes d'explication qui ont fait leur preuve dans l'expérience quotidienne de tout un chacun » (Prost, 1996 : p. 159).

Le raisonnement historique ne relève pas uniquement de la pensée du sens commun. Il est contrôlé par la méthode critique de la discipline qui structure et formalise le savoir destiné à être validé par la communauté des historiens. Il consiste donc en un *mixte* de pensée sociale et de pensée scientifique. Cette caractéristique fonde l'épistémologie et la didactique de la discipline.

Un modèle d'apprentissage de l'histoire

Du côté de la didactique, Nicole Lautier (1997) a élaboré, à partir de la théorie des représentations sociales de Moscovici et de l'épistémologie de l'histoire, un « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire ». Tablant sur la familiarité du raisonnement historique avec le raisonnement naturel, ce modèle présente lui aussi un caractère mixte car il postule, sur le plan didactique et pédagogique, une continuité et non pas une rupture entre le raisonnement naïf des élèves et le raisonnement expert des historiens.

Quand ils sont placés en situation autonome d'apprentissage de l'histoire, les élèves rapprochent spontanément, dans un premier temps, un savoir historique nouveau avec des savoirs d'origines diverses (représentations sociales, jugements de valeur, sociologie et psychologie naïves sur le comportement des hommes en société, mais aussi des savoirs scolaires déjà construits) afin de le transformer en un savoir du sens commun plus familier (Moscovici, 1976). L'appropriation du savoir historique suppose sa transformation en un savoir du sens commun pour le mettre en cohérence avec les représentations sociales des élèves et réduire toute dissonance. A l'inverse d'une coutume répandue dans le champ didactique, les représentations sociales ne sont pas considérées ici comme un savoir en contradiction avec la science ni comme un obstacle à l'apprentissage. Ce mode de connaissance du sens commun, socialement construit, sans cesse transformé et reconstruit par chacun au fil de son expérience, fournit aux membres d'un groupe social un cadre interprétatif des conduites et des pratiques des hommes en société mais aussi le cadre d'accueil d'un savoir scientifique nouveau (Jodelet, 1984). D'ailleurs, il en va de même pour les historiens : « L'historien cherche à se représenter le passé de la même façon que les agents sociaux se représentent le lien social et leur contribution à ce lien, se faisant ainsi implicitement lecteurs de leur être et de leur agir en société » (Ricoeur, 2000, p. 300).

Cette première étape de *socialisation* du savoir scientifique contribue à son appropriation spontanée et parfois inexacte par les élèves. Par exemple, la première réaction des élèves est souvent de comparer Louis XIV à Hitler et de le considérer comme un dictateur. Mais cette

étape est décisive pour donner un premier sens au savoir historique et aucun élève ne saurait en faire l'économie.

Dans un second temps, il convient de mettre à distance ce savoir naïf par la mise en œuvre de procédés d'historisation : critique des sources, contrôle du raisonnement analogique, périodisation, construction d'entités historiques (Lautier, 2001). Cette étape de *rationalisation* du savoir se réalise dans l'apprentissage des démarches de la discipline, en interaction avec l'enseignant, selon le modèle de la « zone de développement potentiel » de Vygotski. Sur la base de rapprochements plus pertinents avec les pharaons ou les empereurs romains chrétiens, les élèves envisagent alors Louis XIV comme un monarque absolu de droit divin. Dans les écrits des élèves, les expressions naïves sont mises entre guillemets pour signaler une prise de distance. De même, des désignations moins discutables s'imposent : l'expression « *c'est le peuple qui vote* » est remplacée par le mot « *démocratie* » puis par « *souveraineté nationale* ». Partant du sens commun mis à distance par les opérations de contrôle propres à la discipline, les élèves accèdent donc, à leur niveau et dans certaines conditions favorisant une activité autonome, aux démarches de pensée historique. Il est d'ailleurs remarquable que, avec une grille d'analyse radicalement différente et selon une perspective longitudinale sur le long terme, M. Deleplace et D. Niclot (2005) mettent en évidence un processus identique de conceptualisation chez les élèves, « du sens commun au sens scolaire ».

UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce modèle d'apprentissage de l'histoire a été mis à l'épreuve dans des situations concrètes de classe afin de comprendre ce qu'il advient des modes de pensée de l'histoire quand des élèves écrivent en histoire. Il ne s'agit pas de constater et de décrire ce qui se passe en situation habituelle de classe car on connaît bien le malentendu qui préside à l'apprentissage de notre discipline (Audigier, 1996) et de toutes les disciplines en général (Bautier et Rochex, 1997) : les élèves pensent qu'ils doivent restituer une somme de connaissances apprises par cœur (une énumération de dates et de faits) pour faire la preuve qu'ils ont appris le cours. Les enseignants, de leur côté, attendent qu'ils montrent qu'ils ont compris ce qu'ils ont appris. Ce malentendu gêne considérablement l'apprentissage.

Si l'on reprend les termes de la didactique des mathématiques, la démarche décrite ici consiste à provoquer une modification de l'interprétation du contrat didactique par *l'institutionnalisation* dans la classe d'exercices spécifiques (raisonnement par analogie ou production de récits historiques) correspondant aux pratiques langagières et aux démarches de pensée de la discipline. Selon une pédagogie socio-constructiviste de « mise en activité » autonome, les élèves travaillent en petits groupes sur les documents classiques à partir de

consignes ouvertes et globales destinées à provoquer la *dévolution* aux élèves du raisonnement par analogie ou du récit historique. Raisonnements par analogie et récit historique constituent des *variables didactiques* dont on évalue les effets sur les apprentissages. Il s'agit de transformer ce que les élèves interprètent généralement comme une *tâche* (utiliser le langage pour dire les choses et pour restituer des informations) en une réelle *activité* intellectuelle de construction du savoir (utiliser le langage pour donner du sens et interpréter le monde) (Bautier et Rochex, 1997). Ce déplacement donne à voir les modalités concrètes du processus d'apprentissage de l'histoire.

INTRODUIRE LE RAISONNEMENT PAR ANALOGIE DANS LE CONTRAT DIDACTIQUE

Le raisonnement par analogie, une médiation langagière à l'activité des élèves

Dans ma thèse (Cariou, 2003b), j'ai travaillé sur les raisonnements par analogie qui rapprochent le savoir historique à connaître d'autres savoirs scolaires et / ou d'éléments de la pensée sociale des élèves. Comme ils donnent un sens personnel, imagé et concret au savoir, ces rapprochements favorisent dans certaines conditions l'apprentissage des concepts historiques.

Le raisonnement par analogie se définit non pas comme une ressemblance approximative entre deux termes mais comme une identité entre deux rapports qui unissent quatre termes deux à deux, selon la formule : *A est à B ce que C est à D*. Il est aisément identifiable dans la masse des écrits des élèves par des connecteurs et des conjonctions qui signalent les rapprochements porteurs de sens. Ces rapprochements, conscients, délibérés et construits en situation d'écriture plus ou moins autonome en réponse à des questionnements délibérément comparatistes, signalent l'activité cognitive des élèves que l'on cherche à mieux connaître.

Sur la base du modèle d'apprentissage de l'histoire et de l'épistémologie de l'histoire, on distingue deux couples superposés de raisonnements par analogie. Les analogies *non contrôlées* rapprochent des faits du passé à connaître d'éléments de la pensée sociale du sens commun des élèves. Elles correspondent à la première étape du modèle d'apprentissage. Les *analogies contrôlées*, structurées et formalisées par la mobilisation en classe des opérations d'historisation spécifiques, opèrent quant à elles des rapprochements valides sur le plan historique. D'autre part, les analogies *explicatives* rapprochent une relation causale à connaître d'une relation causale déjà connue entre une intention et une action qui en découle. Par exemple, au XIIe siècle, les musulmans et les chrétiens se disputaient Jérusalem car ils la considéraient comme une ville sainte puisqu'elle fut le lieu du Voyage nocturne du Prophète *de même qu'*elle fut le lieu de la Passion du Christ. Les analogies *conceptuelles* attribuent les

propriétés d'un concept déjà connu à un concept à connaître. Par exemple, l'origine divine et transcendante du pouvoir royal était à la monarchie absolue de droit divin au XVIII^e siècle *ce que* la souveraineté nationale était aux régimes américain puis français à la fin du XVIII^e siècle : elle légitime l'exercice du pouvoir politique. Bien souvent, les analogies explicatives constituent une première étape vers la construction d'analogies conceptuelles.

En observant les modifications de chaque raisonnement par analogie tout au long d'une séquence, on peut dégager un processus dynamique d'apprentissage. Par hypothèse, on devait constater la disparition des analogies initiales *non contrôlées* au profit des analogies *contrôlées*, mieux formalisées et signalant l'appropriation des concepts de la discipline. Les transformations des raisonnements par analogie et le processus de conceptualisation devraient opérer de la pensée du sens commun vers la pensée scientifique.

Un dispositif de recherche

Le dispositif expérimental mis en oeuvre pour ma thèse a permis de recueillir 278 raisonnements par analogie produits par 31 élèves d'une classe de Seconde d'un lycée situé dans une proche banlieue défavorisée de Paris.

Pour vérifier les effets didactiques du raisonnement par analogie, deux classes témoins, au profil scolaire identique à celui de la classe expérimentale, ont été constituées. Les élèves de ces classes ont travaillé sur les mêmes documents à partir de consignes identiques à celles de la classe expérimentale, à l'exclusion de tout travail explicite sur les raisonnements par analogie. Au total, la comparaison des seules évaluations des trois classes portant sur quatre chapitres du programme d'histoire de Seconde fait apparaître que les élèves des classes témoins ont produit respectivement 6 et 11 raisonnements par analogie toujours *non contrôlés* contre 58 pour la classe expérimentale. Ces analogies étaient produites par des élèves démunis sur le plan scolaire qui opéraient des rapprochements porteurs de sens pour eux, mais peu valides. Les élèves en réussite des classes témoins ont restitué un cours bien mémorisé, sans analogies, en application de leur représentation du contrat didactique en histoire. Le travail de contrôle du raisonnement par analogie introduit une différenciation sensible entre la classe expérimentale et les classes témoins.

Les 278 raisonnements par analogie produits au total par la classe expérimentale, ont été classés selon leurs types (analogies conceptuelles ou explicatives, contrôlées ou non contrôlées) et leurs occurrences (durant la séquence, l'évaluation, puis la réécriture de l'évaluation) pour les soumettre à une première analyse quantitative. Les élèves ont été répartis en groupe selon plusieurs variables dichotomiques (sexe, option suivie, origine sociale, collège d'origine ZEP ou non ZEP, résultats scolaires supérieurs ou inférieurs à la moyenne) afin de déterminer des groupes caractérisés par la production d'un type d'analogie.

Les variables du sexe, de l'origine sociale et de l'option suivie (SES ou SMS) ne sont pas apparues comme statistiquement pertinentes et ne présentent manifestement aucune incidence sur les processus cognitifs. De même l'origine des élèves ne se perçoit pas dans le matériau recueilli : les éléments de pensée sociale repérables dans les écrits des élèves relèvent d'une pensée du sens commun partagée par l'ensemble des élèves. La seule exception - qui confirmerait la règle ? - est une analogie produite par un élève d'origine maghrébine comparant les rois de Sicile d'origine normande obligés de « *s'intégrer* » à la société sicilienne musulmane tout comme les travailleurs musulmans immigrés en France s'intègrent à la société française actuelle (Cariou, 2003a). De fait, seule la variable scolaire de la moyenne générale annuelle de l'élève (inférieure ou supérieure à la moyenne générale de la classe) fait apparaître des écarts significatifs à la moyenne.

La porosité de la pensée sociale et de la pensée historique

L'analyse statistique valide le modèle d'apprentissage de l'histoire. Il s'avère que tous les élèves indistinctement ont produit de manière égale des analogies *non contrôlées* (3,07 en moyenne par élève en réussite et 2,64 en moyenne par élève en difficulté). En revanche, les élèves en réussite ont produit deux fois plus d'analogies *contrôlées* que leurs camarades en difficulté (respectivement 4,5 et 2,2 en moyenne). Ils ont seuls mené à son terme le processus d'apprentissage de l'histoire. Ce résultat confirme des recherches en psychologie sociale selon lesquelles l'interprétation de la situation et la perception favorable que l'individu a de soi-même et de sa position dans un groupe social donné (ici le statut de « bon » ou de « mauvais » élève, quels que soient le milieu social, l'option ou la filière dans lesquels il évolue) interviennent sur le bon déroulement de ses activités cognitives (Guichard, 1993). En fonction de cette place, l'élève s'autorise – ou non – des rapprochements riches de sens et la mobilisation des procédures complexes de contrôle du raisonnement par analogie. Ce point seul distingue, dans mes recherches, les élèves en réussite des élèves en échec. Seule cette différenciation est apparue au cours de mes travaux.

L'analyse qualitative quant à elle rend compte de la dynamique du processus d'apprentissage. Elle nécessite l'élaboration d'une grille d'analyse des écrits envisagés cette fois dans leur globalité.

Cette grille renvoie aux deux étapes du modèle de l'apprentissage de l'histoire. Elle se réfère d'une part à la théorie des représentations sociales et notamment aux « processus d'objectivation » - terme employé ici à l'inverse de son acception courante – à l'œuvre dans l'appropriation du savoir scientifique par les profanes (Moscovici & Hewstone, 1984). Ces processus permettent aux profanes de se représenter les concepts abstraits pour les rendre concrets et pour transformer le savoir scientifique (historique) en un savoir du sens commun,

à des fins d'appropriation du savoir. Il s'agit entre autres de la « personnification » qui associe un concept à une personne de chair et d'os (Louis XIV pour la monarchie absolue) et de la « figuration » qui substitue une image à un concept (par exemple, la médecine arabe du Moyen Age était, pour certains élèves, une médecine « homéopathique »).

Cette grille réfère d'autre part des indices textuels à des procédés de mise à distance qui contribuent au contrôle des processus d'objectivation. La *modalisation* signale le degré plus ou moins fort d'adhésion d'un auteur à ce qu'il écrit. La *périodisation* est suggérée par les indications temporelles et divers connecteurs temporels qui structurent un écrit.

Il apparaît que tous les élèves mobilisent également des processus d'objectivation mais les élèves les plus en réussite mobilisent en moyenne davantage la modalisation (3,38 en moyenne contre 1,35 pour les autres) et la périodisation (1,14 contre 0,7). L'entrée dans un mode de pensée historien paraît à nouveau indissociable de la mobilisation préalable d'éléments de la pensée sociale représentative.

Enfin, cette grille d'analyse suppose l'examen des niveaux de formulation des concepts historiques car la formalisation du savoir suppose la substitution progressive de termes historiques aux mots du langage courant. Quand, au fil d'un texte ou de plusieurs écrits successifs, cette formalisation s'accompagne d'un plus grand degré de précision dans l'énumération des propriétés du concept, alors on peut considérer un concept comme construit.

Par exemple, dans son cours, Esther (une élève en difficulté) a ébauché une première définition du concept de guerre sainte, qu'elle désigne par le terme de « guerre de religions » dans une analogie *non contrôlée*. Cette expression, plus pertinente pour la France du XVI^e siècle, relève de la pensée sociale de tous les élèves de l'échantillon étudié pour lesquels une guerre qui oppose des religions est naturellement une « guerre de religions ». En revanche, dans son évaluation et à l'issue d'un travail en classe sur le contrôle du raisonnement analogique, Esther a écrit : « *La première croisade (guerre qui consiste à reprendre un lieu saint) 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 le djihad (guerre sainte qui va consister aussi à reprendre les lieux saints en 1187)* ». Par les tâtonnements visibles dans cet extrait, le concept de guerre sainte est correctement nommé à la fin du passage, à la suite de la définition et de la comparaison de la croisade et du djihad dans le cadre d'une analogie conceptuelle, et il est alors défini comme un combat pour le contrôle de la Ville sainte.

Mais surtout, ce concept prend chair par l'intervention de personnages individuels (*Urbain II, Saladin*) et collectifs (*les chrétiens, les musulmans*). A ce processus de personnification s'ajoute celui de la figuration des intentions des personnages (avec le verbe *vouloir*) pour produire une explication de leurs actes (*prendre et reprendre Jérusalem*), alors que ces processus étaient absents de l'analogie initiale. Parallèlement, l'élève a développé le contexte historique, avec la notation du lieu (Jérusalem) et de la période (1095-1187), dans lequel se déploie le concept de guerre sainte. Par ce court récit, Esther construit le concept de guerre sainte en évoquant brièvement contexte historique de la croisade et en restituant les intentions des personnages.

L'indexation croissante du concept à des personnages historiques et à un contexte particulier supposant la mobilisation d'une pensée sociale représentative, apparaît dans de nombreuses autres analogies et constitue une condition *sine qua non* de la conceptualisation en histoire (Cariou, 2004). Cette indexation est la condition du contrôle du sens commun : la modalisation contrôle la figuration par laquelle on restitue les intentions des acteurs du passé, la périodisation suppose justement la mise en place précise, concrète du contexte historique.

L'analyse nuance les hypothèses de départ : la conceptualisation ne suppose pas la substitution de la pensée scientifique formalisée à la pensée sociale non contrôlée, mais elle procède, de manière *spiralatoire*, par un ancrage croissant dans une pensée sociale plus présente mais mieux contrôlée et de ce fait *rationalisée*. Pensée sociale et pensée historienne ne s'excluent pas, elles s'enrichissent mutuellement dans leur porosité réciproque. Nous retrouvons ici le caractère *mixte* de la conceptualisation et du raisonnement en histoire.

L'INTRODUCTION DU RECIT HISTORIQUE DANS LE CONTRAT DIDACTIQUE

Fonction et fonctionnement du récit historique

Il apparaît que le récit historique mobilise tout à la fois la pensée sociale des élèves et les opérations d'historisation, les concepts abstraits et la description du concret des contextes historiques, le général et le particulier. L'institutionnalisation dans la classe du récit historique serait donc susceptible de clarifier davantage encore le contrat didactique en classe d'histoire. En effet, Nicole Lautier (1997) a établi que la compréhension de tout événement historique par les élèves obéissait à un modèle narratif et Ricoeur a montré que le récit historique constituait la forme la plus habituelle des écrits des historiens, en vertu du « caractère ultimement narratif de l'histoire » (1983 : p. 165).

Principe d'intelligibilité du monde social, le récit caractérise le mode de la pensée naturelle. Dans toute société humaine, il permet de rendre compte de l'agir humain et de l'expérience

des individus, la sienne et celle des autres, car la matière du récit est l'intention qui préside à l'action humaine (Bruner, 1986). Comme tout récit, le récit historique est organisé par une mise en intrigue, cette « synthèse de l'hétérogène » (Ricoeur, 1983 : p. 125-130) qui ordonne en un tout intelligible et cohérent les causes et les intentions, les buts et les motifs qui poussent les acteurs à agir en fonction de leur appréciation du contexte, depuis une situation initiale jusqu'à une situation finale qui conclue une série de péripéties bornées chronologiquement. Il ordonne également l'interprétation de l'action que l'on propose à partir de schémas explicatifs valables dans toute expérience sociale quotidienne.

Toutefois, même si la production d'une explication par l'historien a beaucoup à voir avec le récit d'un fait divers par l'homme de la rue (Prost, 1996), le simple récit quotidien ne suffit pas à produire un discours historique valide. Le récit historique se distingue par son rapport au réel (Veyne, 1971) et par les trois niveaux de la « coupure épistémologique » (Ricoeur, 1983 : p.311-314) recouvrant partiellement les procédés d'historisation déjà évoqués : le niveau des procédures intégrées au récit (à savoir l'explication historique justifiée par des preuves documentaires et consistant principalement en une restitution des intentions des hommes du passé), celui des entités collectives qui constituent les personnages de l'action décrite (des forces sociales analogues à des personnages, capables d'intentions et sujets de verbes d'action) et celui de la périodisation mise en forme par la mise en intrigue et par la problématique de l'historien, en fonction desquelles sont choisis, classés et pensés les faits relatés.

Le récit historique constituerait la forme langagière la plus appropriée à la pensée historique car il relève lui aussi de ce *mixte* de pensée naturelle et de pensée scientifique qui recouvre les deux étapes du modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire : « Dans le cas de l'écriture littéraire de l'histoire, la narrativité ajoute ses modes d'intelligibilité à ceux de l'explication / compréhension » (Ricoeur, 2000 : p. 360). L'on peut raisonnablement supposer que le récit historique adapté à des élèves favorise la construction du savoir historique en classe.

Un protocole d'expérimentation

L'expérimentation sur le récit historique s'est effectuée dans un cadre plus large que l'expérimentation sur l'analogie. J'ai à nouveau travaillé avec une classe de Seconde (à laquelle j'ai adjoint une classe témoin au niveau scolaire largement supérieur) dans un lycée classé « sensible » d'une proche banlieue défavorisée de Paris, et j'ai mobilisé les compétences de deux stagiaires PLC2 dans le cadre du mémoire professionnel de seconde année d'IUFM. Nous ne nous situons pas dans un cadre de recherche, mais cette option permettait d'adjoindre des échantillons d'élèves évoluant dans des contextes sociaux différenciés, à savoir une classe de Seconde d'un lycée de centre ville recrutant dans les

classes moyennes, et une autre classe de Seconde d'un lycée considéré comme « bourgeois ». Ces trois classes expérimentales, socialement homogènes, totalisent 94 élèves. Les différenciations sociales sont renforcées par des différenciations scolaires dans la mesure où les élèves de la classe expérimentale n°1 suivaient majoritairement l'option IFGCM préparant à la filière Sciences et Techniques de Gestion, les élèves de la classe expérimentale n°2, l'option Sciences Médico-sociales et les élèves du lycée « bourgeois » (classe expérimentale n°3), l'option Mesures Physiques et Informatique, constituant actuellement la voie d'excellence dans les lycées français pour un accès à la Première scientifique.

Le protocole d'expérimentation a été mis en oeuvre de façon identique dans les trois classes. A l'occasion de l'étude d'un chapitre d'histoire du programme de Seconde (« La Méditerranée au XIIe siècle » en ce qui me concerne, « Humanisme et Renaissance » en ce qui concerne les deux stagiaires), une séance a été consacrée à la mise en évidence des grandes caractéristiques du récit historique. On a souligné trois caractéristiques reprenant grossièrement les coupures épistémologiques du récit historique selon Ricoeur :

- L'action de personnages historiques, individuels ou collectifs ;
- La restitution de leurs intentions (ce qu'ils pensaient) afin de produire une explication de leurs agissements ;
- Un déroulement chronologique précisément daté sur le modèle du « schéma narratif » étudié en français au collège (situation initiale, péripétie, situation finale et conclusion), renvoyant grossièrement à la périodisation.
- L'évaluation des effets du récit historique sur les apprentissages s'est effectuée de deux manières. Deux sujets de composition ont été proposés aux élèves de la classe expérimentale n°1 et de la classe témoin à l'issue du chapitre sur « La Méditerranée au XIIe siècle » : « Rédigez un récit historique sur l'évolution des relations entre chrétiens et musulmans au Proche Orient au XIIe siècle » pour la classe expérimentale ; « L'évolution des relations entre chrétiens et musulmans au Proche Orient au XIIe siècle » pour la classe témoin qui n'avait pas étudié le récit historique. Il était attendu que les élèves construisent le concept de contact - à la fois affrontement et échange sur un espace donné - pour caractériser les relations militaires (les croisades et le djihad) et commerciales entre chrétiens et musulmans en Terre sainte. Les deux stagiaires ne bénéficiaient pas de la ressource d'une classe témoin. Elles ont donc proposé une première évaluation aux élèves à l'issue de la première partie du chapitre sur « Humanisme et Renaissance » et avant le travail sur le récit historique (« En quoi les découvertes du début du XVIe siècle ont-elles bouleversé la relation entre les hommes et Dieu ? » pour la classe expérimentale n°2 et : « Expliquez

l'émergence et la diffusion des idées humanistes en Europe au début du XVI^e siècle » pour la classe expérimentale n°3). Un sujet d'évaluation a été proposé aux élèves à l'issue de la séquence, après le travail sur le récit historique (« Par un récit historique, montrez comment les Eglises ont tenté de répondre à l'angoisse des chrétiens à la Renaissance », dans le premier cas et : « Rédigez un récit historique qui explique les transformations des rapports des hommes à la religion », dans l'autre cas). On attendait des élèves qu'ils construisent les concepts d'humanisme et de réformes religieuses.

Quelques résultats quantitatifs

Les tableaux comparent les performances des élèves des trois classes. Dans les processus d'objectivation, on retient la personnification (le pape Urbain II pour la croisade, Saladin pour le djihad, Erasme pour l'humanisme, Luther et Calvin pour les Réformes) ainsi que la figuration. Les procédés de mise à distance sont la modalisation (« les musulmans pensaient que », « Selon les humanistes », etc.) et la périodisation. Pour envisager une différenciation scolaire, les élèves ont été répartis en quartiles et en tierces (seul moyen de dégager des groupes différenciés dans la classe expérimentale n°3) en fonction de leurs résultats scolaires.

Tableau n°1 : La production des concepts, de processus d'objectivation et de procédés de mise à distance de la classe expérimentale n°1 et de sa classe témoin

Quartiles	CLASSE TEMOIN				CLASSE EXPERIMENTALE N°1			
	n =	Concepts	Objecti- vation	Mise à distance	n =	Concepts	Objecti- vation	Mise à distance
1 ^{er}	5	12	22	0	6	29	56	21
2 nd	6	16	25	2	7	25	50	18
3 ^{ème}	7	14	19	1	7	25	58	18
4 ^{ème}	8	5	20	3	8	33	74	27
TOTAL	26	47	86	6	28	112	238	84

(Concepts mobilisés : croisade, djihad, guerre sainte, ville sainte, commerce, contact)

Tableau n°2 : La production des concepts, de processus d'objectivation et de procédés de mise à distance de la classe expérimentale n°2

		PREMIERE EVALUATION			SECONDE EVALUATION		
Quartiles	n =	Concepts	Objectivation	Mise à distance	Concepts	Objectivation	Mise à distance
1 ^{er}	7	8	65	11	18	60	17
2 nd	8	4	47	6	11	59	13
3 ^{ème}	9	3	59	7	9	67	14
4 ^{ème}	10	7	50	5	6	65	14
TOTAL	34	22	211	29	44	251	58

(Concepts mobilisés : Humanisme, découvertes, héliocentrisme, Salut, Réformes)

Tableau n°3 : La production des concepts, de processus d'objectivation et de procédés de mise à distance de la classe expérimentale n°3

		PREMIERE EVALUATION			SECONDE EVALUATION		
Tierces	n =	Concepts	Objectivation	Mise à distance	Concepts	Objectivation	Mise à distance
1 ^{ère}	9	22	68	44	25	86	60
2 ^{nde}	10	19	54	37	28	94	59
3 ^{ème}	13	21	60	49	23	102	78
TOTAL	32	62	182	130	76	282	197

(Concepts mobilisés : Humanisme, grandes découvertes, salut, Réformes)

Une analyse statistique plus fine des résultats, avec le calcul de moyennes par quartiles et par tierces, signalerait le maintien des différenciations scolaires dans toutes les classes. Seuls, dans la classe expérimentale n°1, les élèves du dernier quartile obtiennent des performances équivalentes à celles des élèves du premier quartile et supérieures à celles des élèves des deux quartiles intermédiaires. On suppose que l'opacité du contrat didactique les conduisait initialement à l'échec et que la clarification du contrat didactique par le récit historique et la légitimation des processus d'objectivation de leur pensée sociale pour donner du sens au savoir historique, ont été pour eux décisives.

Les résultats convergent pour signaler un enrichissement quantitatif et qualitatif des écrits de tous les groupes d'élèves dans chaque classe, même si les différents sujets d'évaluation dans les classes expérimentales n°2 et 3 rendent la comparaison difficile. Les effets pédagogiques

de l'introduction du récit historique dans le contrat didactique des classes sont, à quelques nuances près, identiques pour les « bons » élèves de milieux favorisés et pour les « mauvais » élèves des milieux populaires puisqu'ils produisent tous au final davantage de processus d'objectivation et de procédés de mise à distance à l'issue de la séquence.

Voyons, pour terminer, à travers des extraits des deux récits produits par un élève de la classe expérimentale n°3, Maxime, ce que signifie concrètement l'accroissement du nombre de processus et de procédés.

(Premier écrit) « A la fin du XVe siècle des remises en question se posent avec une soudaine effervescence au niveau des rapports avec Dieu. Ce retour aux sources, en opposition avec la tradition médiévale, commence en Italie. Historiens, géologues, archéologues, savants, philosophes, se lancent alors dans une véritable révolution intellectuelle, en quête de preuves et de révélations sur la religion jusqu'ici réservée au clergé (mouvement humaniste).

Pour commencer, une étude approfondie du livre sacré qui est la base de la religion chrétienne, s'impose. Une traduction en plusieurs langues de la Bible est ainsi faite pour que la religion soit accessible à tous et non seulement aux intermédiaires de l'Eglise. Les humanistes revendiquent une religion plus personnelle et plus raisonnée (...) ».

(Second écrit) « Au milieu du XVe siècle, nombreuses sont les remises en cause des rapports des hommes avec la religion (...) Constatant cette rupture entre Dieu et le peuple, des écrivains, philosophes, artistes... vont essayer de trouver une « nouvelle vision » de la religion.

Tout d'abord, une connaissance plus approfondie de la religion s'impose. Jusqu'à présent, la religion est une « science » réservée à une seule élite : le clergé sert d'intermédiaire entre le peuple et Dieu, la lecture du livre sacré ne se fait qu'aux offices et celui-ci n'est pas accessible à tous, car la Bible n'est traduite qu'en un nombre limité de langues. C'est pourquoi les humanistes décident de retraduire la Bible pour une meilleure diffusion de l'histoire de Dieu. Ils exigent aussi une religion plus personnelle et plus proche du peuple. Ils condamnent de même les gens d'Eglise de profiter de leur « grade » pour permettre des injustices envers les fidèles (...) ».

Sur l'essentiel, ces deux passages diffèrent assez peu, le concept d'humanisme n'est pas mieux défini dans le second écrit. Dans les deux écrits, le nombre de personnages individuels ou collectifs est identique et la dimension temporelle est signalée par les connecteurs temporels (tout d'abord, jusqu'à présent) qui structurent l'action décrite dans le cadre d'un schéma narratif. Cependant, la présence de connecteurs de causalité dans le second récit (car, c'est pourquoi), signale la production d'une explication. Celle-ci passe notamment par

l'intervention plus forte de la pensée sociale de l'élève avec le processus de la figuration, contrôlée et modalisée par l'usage des guillemets (« *nouvelle vision* », « *science* », « *grade* »). La modalisation restitue d'avantage les intentions des humanistes (« *les humanistes décident... ils exigent... ils condamnent* ») pour définir plus clairement ce que l'on peut entendre par l'expression : « *religion plus personnelle* ».

Ces deux passages montrent que cet élève d'une filière d'excellence d'un lycée « bourgeois », orienté en Première Scientifique, n'opère pas différemment d'Esther, élève en difficulté d'un lycée classé « sensible » et orientée en Première STG : la conceptualisation même imparfaite s'enrichit constamment d'éléments tirés de la pensée sociale des élèves et, comme nous l'avons vu précédemment, s'ancre toujours plus dans le concret des faits et des personnages du passé dont les agissements se déploient dans le cadre du récit historique.

Conclusion

Le modèle d'apprentissage de l'histoire obéit, dans l'état actuel de nos connaissances, à un processus identique pour l'ensemble des élèves en classe de Seconde. Les différenciations sociales et scolaires interviennent non pas sur le processus lui-même mais sur la clarification du contrat didactique en classe d'histoire et sur la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes au sein de l'institution scolaire. Ces deux éléments font qu'ils s'autorisent ou pas à mener à son terme le processus d'apprentissage et de construction du savoir en histoire.

L'entrée didactique par les modes de pensée de l'histoire semble donc faire fi des autres différenciations et la clarification du contrat didactique par l'entrée dans les démarches de pensée historique constitue peut-être, sur le plan pédagogique, un facteur de la « démocratisation » dans l'enseignement de l'histoire aujourd'hui. Mais d'autres recherches de terrains seraient toutefois nécessaires pour vérifier la pertinence de ces remarques.

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.

BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1997), « Apprendre, les malentendus qui font la différence », in TERRAIL J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, p. 105-122.

BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Massification ou démocratisation ?* Paris, Armand Colin.

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

BUCHETON D. & CHABANNE J.-Ch. (dir.), (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, P.U.F.

- CARIOU D. (2003a), « Représentations sociales et didactique de l'histoire », *Le cartable de Clio* n°3, p. 169-178.
- CARIOU D. (2003b), *Le raisonnement par analogie, un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, sous la direction de Nicole Lautier, Université d'Amiens, Lille, ANRT, Thèses à la carte.
- CARIOU D. (2004), « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue française de Pédagogie* n° 147, p. 57-67.
- DELEPLACE M. & NICLOT D. (2005), *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne.
- GUICHARD J. (1993), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, P.U.F.
- JODELET D. (1984), « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », in MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 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, P.U.F.
- MOSCOVICI S. & HEWSTONE M (1984), « De la science au sens commun », in MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F, p. 547-574.
- PASSERON J.-Cl. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- PROST A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points.
- RICOEUR P. (1983/1991), *Temps et récit, tome 1 : l'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, Points.
- RICOEUR P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- VEYNE P. (1971/1996), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, Points.
- VYGOTSKI L. (1934/1997), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, La Dispute.

(Merci infiniment à Estelle Szymcyak et Maud Stéphan, professeures stagiaires d'histoire-géographie de l'Académie de Créteil, d'avoir fourni de précieuses données pour la rédaction de ce texte)