



HAL
open science

Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe

Catherine Souplet

► To cite this version:

Catherine Souplet. Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2012. Français. NNT : 2012LIL30005 . tel-00870037

HAL Id: tel-00870037

<https://theses.hal.science/tel-00870037>

Submitted on 28 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lille 3 – Charles de Gaulle
UFR de Sciences de l'Éducation
École doctorale *Sciences de l'Homme et de la Société*

Année 2012

Apprendre en histoire à l'école élémentaire: analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe

Thèse de Doctorat
en sciences de l'éducation (didactique de l'histoire)
présentée par

Catherine SOUPLET

**Sous la direction de Nicole TUTIAUX-GUILLON
et Bertrand DAUNAY**

TOME 2

Jury:

François AUDIGIER, Professeur honoraire en sciences de l'éducation, didactique des sciences sociales, à *l'Université de Genève*

Jean-Charles CHABANNE, Professeur en sciences de l'éducation, langue et littérature françaises, à *l'IUFM de Montpellier - Université Montpellier 2*

Bertrand DAUNAY, Professeur en sciences de l'éducation, didactique du français, à *l'Université de Lille 3*

Marc DELEPLACE, Maître de conférences en histoire à *l'IUFM de Paris - Université Paris4*

Martine JAUBERT, Professeure en sciences de l'éducation, didactique du français, à *l'IUFM d'Aquitaine - Université de Bordeaux 4*

Nicole TUTIAUX-GUILLON, Professeure en sciences de l'éducation, didactique de l'histoire-géographie, à *l'IUFM du Nord Pas de Calais - Université d'Artois*

PARTIE 3
Spécifier la pratique de la discipline scolaire *histoire*
à l'école élémentaire

INTRODUCTION

de la partie 3

L'ensemble de l'analyse du corpus atteste des mouvements cognitifs et langagiers, donc d'apprentissages, et ces mouvements présentent des spécificités attachées à la discipline histoire, la conclusion de la partie 2 l'a souligné. Néanmoins, de manière paradoxale, le caractère historien des savoirs élaborés mérite d'être interrogé, ces savoirs révèlent parfois un « décalage dans l'apprentissage des élèves par rapport aux caractéristiques du savoir historique » (Aisenberg, 2004, p. 61).

Un constat, relatif à cet aspect, est perceptible au travers du tableau qui, pour les quatre élèves ayant fait l'objet d'une analyse individuelle, offre une vision globale du taux de répliques attestant d'un marquage disciplinaire (tableau 30, chapitre 8). Il semble que certaines leçons montrent une *empreinte* historienne plus importante que d'autres : celles de la séquence 1, et de la séquence 2, notamment la première et les dernières séances. Une explication rapide pourrait permettre de penser que l'investissement des élèves est vivace en début d'année puis s'émousse avec le temps, puisque ces leçons se situent plutôt dans la première partie de l'année scolaire. Cette hypothèse n'est pas à évincer, mais elle n'est guère vérifiable. Un autre facteur apparaît au regard de certains éléments de l'analyse.

L'interprétation des données, menée à partir de différents angles (objets de savoirs, processus collectif et individuel), permet d'autres hypothèses. Ces séquences 1 et 2¹²⁰ ont permis une historicisation des savoirs, entre autres par l'indexation à une époque située dans le temps ; elles ont obligé à une rencontre avec les hommes du passé ou, pour le dire autrement, elles ont davantage permis un contact avec l'altérité ; elles induisaient la possibilité implicite d'une mise en intrigue de l'événement, avec ses acteurs, des situations initiales et finales, le tout pouvant s'appuyer sur un script. Alors, les élèves s'engagent dans un mode de pensée historien scolaire, ils doivent gérer les différents éléments en présence dans le contexte ; ils élaborent une compréhension des matériaux étudiés ; ils se confrontent aux mots autres que ceux de leur monde familial (mots souvent apportés par les matériaux) ; dans ce cas, il devient possible d'établir une distance entre le passé étudié et le présent des élèves. La classe se rapproche alors de ce que pourrait être « la conscience d'un point de vue sur les sources et les interprétations du passé » (Doussot, 2009, p. 316) significatif d'un apprentissage historien scolaire.

À l'opposé, ce processus peine à se mettre en œuvre dans les séquences 3 et 4, « La Méditerranée, un espace d'échanges » et « L'Europe après l'an mil : le temps des bonheurs ». Leur configuration associe fortement les objets de savoir en jeu au temps présent et au monde qui entoure les élèves. La classe tombe alors dans « l'illusion de la permanence » (Doussot, 2009, p. 309) qui abolit la distance au passé. De fait, le marquage disciplinaire, perçu au travers des *mots de l'histoire* est faible, la classe usant alors majoritairement de son langage quotidien.

Par ailleurs, une ambivalence doit être soulignée à nouveau à propos des procédures d'historisation des savoirs, identifiées du point de vue de la didactique de l'histoire. Celles-ci consistent en un contrôle progressif du raisonnement naturel pour tendre vers une rationalisation du savoir par un contrôle de l'usage des sources, en les identifiant, les contextualisant et les confrontant entre elles, ainsi que par un contrôle des analogies, de la périodisation, de l'élaboration des entités. Ces procédures, dont l'analyse didactique se réfère à des aspects épistémologiques, ne sont pas mobilisées intentionnellement dans le processus d'enseignement-apprentissage puisqu'elles sont méconnues de l'enseignante. Or, en se penchant du côté des élèves, des éléments relevant de ces procédures apparaissent de manière implicite au sein des efforts de compréhension mis en œuvre afin de répondre aux

¹²⁰ Les thèmes abordés étaient respectivement « Les civilisations autour de la Méditerranée à la fin du 10^{ème} siècle » et « La Méditerranée, un espace de conflit ».

sollicitations de l'enseignante : la gestion des entités et la mise à distance des *autres* que sont les acteurs du passé, le recours à une forme de temporalité, un usage des sources, des valeurs qui surgissent. La discipline, au travers des outils qu'elle introduit, pose son empreinte. L'analyse menée à propos des modalités d'appropriation du savoir historique scolaire laisse poindre un foisonnement des processus mobilisés, et des apprentissages réels, avec des caractéristiques historiennes, mais effectivement *décalés* si l'on considère les savoirs de référence.

Pour poursuivre la réflexion sur ces aspects relatifs au caractère des savoirs élaborés, cette troisième partie propose de regarder à nouveau ce qui se passe dans cette classe, mais en prenant un autre angle d'analyse que ceux déjà adoptés. Cette nouvelle perspective prend comme objet central la question du document, qui, en histoire, est un marqueur disciplinaire ; les programmes officiels de 2002 évoquaient le document en histoire comme une trace permettant la connaissance, en référence à l'expression de Marc Bloch (1949, 2007), d'une connaissance par traces. Cela permet d'analyser sa place dans les leçons, les usages qui en sont faits, le travail d'interprétation qu'il mobilise, les effets qui en découlent, et donc de mieux percevoir l'impact d'une spécificité disciplinaire sur les phénomènes en question. C'est l'objet du chapitre 9.

Quant au chapitre 10, le dernier de cette thèse, il revient sur les aspects saillants de cette recherche pour les ramener vers des considérations théoriques. Il permet de formaliser en quoi ce travail de recherche peut être contributif de la didactique de l'histoire en proposant plus particulièrement une image de celle-ci, à l'école élémentaire, au sein de la configuration disciplinaire¹²¹ de l'histoire scolaire.

¹²¹ Je rappelle que la notion de configuration disciplinaire (Reuter, Lahanier-Reuter, 2004 ; Reuter, 2007) permet de désigner les variations de la discipline et ses actualisations selon, entre autres, les moments du cursus, le mode de travail pédagogique.

CHAPITRE 9

Les documents au sein des leçons d'histoire : rôles et effets

Introduction

L'analyse du corpus a permis de rendre saillante l'empreinte de la discipline dans les processus mobilisés, sans que cette empreinte soit nécessairement explicite, ou volontairement recherchée par les acteurs en situation. Elle est perceptible dans les modalités mises en œuvre, de manière différenciée, que ce soit dans la compréhension des *autres* du passé, dans l'historicisation des savoirs, dans la gestion de la distance avec le passé ou encore dans la reconfiguration des événements par une mise en intrigue. Néanmoins, un élément prend une place certaine dans ces phénomènes : le document. Il introduit dans la classe une situation du passé et il contraint les processus des élèves dans le sens où ils doivent le prendre en compte dans leur effort de compréhension.

Lorsque, dans les transactions analysées, un effort de reconstruction d'une représentation de la situation du passé est identifié, cela correspond, entre autres, à des moments où la classe est confrontée à ce que disent les documents, pris comme des matériaux de travail. Certains de ces moments ont été évoqués au cours de l'analyse : comprendre l'extrait de l'appel du pape, identifier l'auteur anonyme d'un texte relatant la prise de Jérusalem, localiser l'Orient et l'Occident sur des cartes, élaborer une représentation du

commerce à partir de ce que dit le texte du manuel. Par conséquent, il est permis de penser que le document provoque des effets particuliers dans le processus d'apprentissage. Cette hypothèse demande à être étudiée plus finement.

Dans cette perspective, la réflexion présentée dans ce chapitre diffère du travail d'interprétation précédemment mené, dans le sens où l'entrée initiale change. Jusqu'alors, l'analyse s'est en quelque sorte focalisée sur les élèves et leur processus. La focale change maintenant, puisque je la déplace vers les documents-matériaux afin de mieux comprendre en quoi ils interviennent dans les processus analysés, et comment ils contribuent éventuellement à conférer un caractère historien aux apprentissages. Cela oblige à revenir sur les corpus de manière différente, pour y choisir des extraits signifiants selon ce point de vue.

Globalement, dans la classe, les usages qui sont faits des documents, ne diffèrent guère de ce que d'autres recherches (entre autres, INRP, 1989 ; Audigier, 1993b ; Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004) ont mis en évidence. Dans les séances analysées, ils sont très présents, même s'ils ne sont pas quantitativement très nombreux ; cela rejoint le rapport de la DEPP (2007, p. 75) qui affirme que, à l'école élémentaire, « la quasi-totalité des séances d'histoire et de géographie observées [sont] construites autour de documents ». De plus, dans les conceptions des enseignants, « une leçon vivante s'appuie toujours sur l'utilisation de documents », pour leur contenu, les connaissances qu'ils portent, et comme « moyen d'initier les élèves à des méthodes » (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004, p. 111).

Néanmoins, je ne cherche pas à confirmer, ou modifier ces constats ; plutôt que les usages qui sont faits des documents dans la classe, je cherche davantage à caractériser leurs effets dans les processus d'apprentissage. Avant d'amorcer ce travail, il me semble nécessaire de s'entendre sur le mot *document*.

1. Des supports didactiques d'apprentissage

Matériaux, documents, sources, support : les termes, pour désigner ce qui peut être proposé pour le travail des élèves, diffèrent selon les écrits et selon que l'on se situe du côté de l'histoire scolaire ou de l'histoire scientifique.

Dans le souci d'éviter toute confusion, je désigne par l'expression *supports didactiques d'apprentissage* les documents-matériaux proposés aux élèves, qui sont des objets matériels pouvant devenir des outils sémiotiques au cours du travail d'apprentissage. Ces

supports sont des matériaux du passé ou qui parlent du passé, soumis à la compréhension des élèves, et qui se différencient des matériaux de l'enseignant. Ils peuvent se répartir selon deux catégories principales, telles que proposées dans le rapport de recherche de l'INRP (1989) : des documents historiques et des supports informatifs. Les supports informatifs présentent « un savoir constitué et se donnant à voir et à lire comme une source d'information sur un objet précis », ils proposent un « discours produit dans l'intention de communiquer des éléments de savoir disciplinaire » (*ibid.*, p. 16). Les textes didactiques, du manuel ou rédigés par l'enseignante pour les fiches des élèves, et les cartes, en tant qu'outil didactique, sont des supports informatifs. Quant aux documents historiques, ils n'ont initialement pas vocation à être didactiquement utilisés ; ce sont les sources que le travail des historiens a érigées au statut de document historique, que ce soient des textes ou des images, et même s'ils ne sont pas produits « spécifiquement à l'usage d'un public scolaire et dans un cadre strictement disciplinaire » (*ibid.*, p. 16), certains d'entre eux arrivent dans l'école.

En situation scolaire, ces différents types de supports didactiques d'apprentissage prennent le rôle de traces, sous un statut différent des traces de l'historien, puisque le travail de ce dernier est de collecter ces traces, en fonction de son questionnement, pour en faire des documents historiques. L'élève, lui, ne mène pas ce travail d'investigation, il est confronté d'autorité aux supports didactiques choisis par l'enseignant. Mais, dans une acception scolaire, ces supports constituent les traces lui permettant d'accéder à la connaissance du passé ; ils font médiation entre le présent et le passé, et introduisent des informations sur les situations étudiées et les hommes du passé, leurs actions, leurs intentions.

Dans la classe observée, ces supports didactiques d'apprentissage se répartissent selon quatre sous-catégories.

En ce qui concerne les supports informatifs, on trouve des textes didactiques et des cartes. Les textes didactiques sont des textes écrits pour les besoins de situations scolaires d'enseignement-apprentissage, ils se trouvent soit dans le manuel, soit sur la fiche des élèves et, dans ce dernier cas, ont été rédigés par le professeur. Les cartes sont des cartes scolaires actuelles, investies pour les besoins de la leçon d'histoire. Elles sont issues du manuel scolaire, même lorsqu'elles ont été reproduites sur la fiche des élèves.

Du côté des documents historiques, il y a des textes et des images. Les textes historiques sont des documents écrits tirés de sources originales et ils sont datés ; ces textes peuvent se trouver sur le manuel, ou être apportés par le professeur, auquel cas ils se trouvent sur la fiche des élèves. Les images historiques consistent en des reproductions de tableaux ou

de gravures. Elles proviennent majoritairement du manuel, et comme pour les cartes, lorsqu'elles figurent également sur la fiche des élèves, il s'agit du document du manuel.

Le tableau ci-dessous récapitule les types de supports utilisés par séance (des séances 4 à 21), qu'il n'y en ait qu'un ou plusieurs. Il montre également le type de tâches sollicitées lors du travail mené avec ces supports. On constate des associations entre type de support et type de tâche. Les cartes sont avant tout utilisées pour localiser, rendre symboliquement visibles certains aspects. Les textes permettent de prendre des informations pour répondre par écrit à des consignes qui figurent sur les fiches des élèves : compléter des tableaux, trouver des réponses aux questions posées, rédiger (collectivement) un résumé. Quant aux images, il est principalement demandé de les décrire, et parfois d'y adjoindre un élément de légende.

Ce tableau vise davantage à proposer une vision d'ensemble qu'à faire l'objet d'un travail d'interprétation. Une croix signale la présence d'un support didactique dans la leçon, les couleurs correspondent aux types de tâche, tel que cela est indiqué ci-dessous.

Visualiser localiser	Compléter un tableau	Chercher des informations pour répondre à des questions écrites	Décrire	Légender	Écrire un résumé
-------------------------	-------------------------	---	---------	----------	------------------------

	S1		S2											S3			S4			
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
carte pédagogique	X				X	X							X				X			
texte pédagogique manuel		X											X	X	X			X		
texte historique manuel															X	X		X		
texte historique fiche élève				X	X				X	X										
image historique manuel						X	X	X							X		X	X		
image historique fiche élève						X	X	X					X					X		

45. Tableau récapitulatif des supports didactiques d'apprentissage par séance

2. Supports didactiques d'apprentissage et compréhension/interprétation

Le support didactique d'apprentissage introduit dans la classe des éléments perceptibles des situations du passé, que l'élève doit prendre en compte dans son processus d'élaboration d'une représentation, cohérente à ses yeux, de l'objet de savoir visé. Il permet de placer la situation étudiée dans une temporalité définie, il donne à voir des actions humaines se déroulant dans un cadre de contraintes. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de documents historiques, ils véhiculent également des codes et des significations particulières, liés à l'époque et à l'événement étudié. Tous contribuent à former une image d'un contexte du passé.

Le support didactique d'apprentissage, quelle que soit sa nature, est un objet soumis à lecture, de manière explicite ou non, qui induit des processus de compréhension et d'interprétation. Pour interroger les formes que peuvent prendre ces processus dans le cadre des leçons d'histoire, je me réfère à différents points de vue : celui de la lecture et de l'interprétation des textes à l'école, celui de l'interprétation en histoire et celui de la lecture dans le cadre de l'histoire scolaire. La littérature touchant ces questions peut s'avérer vaste, je ne m'attarde donc que sur quelques études qui permettent d'éclairer la problématique de la réception et de l'appropriation de documents en histoire à l'école.

2.1. Lire un support didactique en histoire

Face à un support didactique en histoire, les élèves doivent le lire, d'une manière ou d'une autre, et le comprendre. Dans ce type de situation, comprendre induit une interprétation puisque l'élève doit tenter, à sa manière, de reconstituer des faits (déjà établis par ailleurs) qui ont un rapport avec le savoir à élaborer. Ce processus est soumis à des facteurs de prédétermination : les connaissances préalables sur le sujet, établies dans la classe ; la finalité de la leçon, tenue par le professeur ; mais aussi le fait en lui-même, fait déjà survenu par le passé, établi par des historiens, qui ne peut relever d'une élaboration fictive. L'interprétation est donc contrainte.

Pour soutenir ma réflexion sur cette question de l'interprétation, deux éclairages théoriques me sont utiles : un nouveau détour par l'épistémologie de la discipline et la prise en compte de théories autour de l'acte de lecture à l'école.

2.1.1. Éclairages épistémologiques

Lorsque Paul Ricœur s'attache à clarifier l'épistémologie de la connaissance historique, il distingue des phases dans ce qu'il nomme « l'opération historique » (Ricœur, 2000, p. 169), par emprunt à Michel de Certeau, phases qui n'obéissent pas à un ordre chronologique mais qui sont plutôt des « moments méthodologiques imbriqués les uns dans les autres » (*ibid.*, p. 170). Elles sont au nombre de trois : la phase documentaire attachée à la constitution des archives et de la preuve documentaire ; la phase explicative-compréhensive¹²² au cours de laquelle « l'histoire déploie tout l'éventail des modes d'explication susceptibles de rendre intelligibles les interactions humaines » (*ibid.*, p. 234) et la phase représentative, qui correspond à la mise en forme du texte de la connaissance.

Dans l'effort de connaissance historique scolaire des élèves, identifiable au sein des situations étudiées, tout est ramassé. Tout d'abord, la phase documentaire n'est pas à mener puisqu'elle est donnée, là diffèrent démarches de l'historien et de l'élève ; à l'école, dans la plupart des cas, le document est placé devant l'élève, il ne résulte pas d'une démarche de recherche. Quant aux phases explicative-compréhensive et représentative, elles semblent étroitement imbriquées. Le texte du savoir se construit au fil de la compréhension qui s'élabore.

Il faut noter que, dans la proposition de Paul Ricœur, la notion d'interprétation n'est pas explicitement citée. Elle n'est pas absente pour autant et s'avère finalement omniprésente. Paul Ricœur rappelle que, finalement, « il y a interprétation à tous les niveaux de l'opération historiographique » (Ricœur, 2000, p. 303), autant au niveau documentaire, quand il s'agit de sélectionner les sources¹²³, qu'au niveau explicatif/compréhensif qui participe de, et est soutenu par l'interprétation. Elle est également corrélée à la phase représentative puisque « la représentation du passé [...] consiste [...] en une interprétation des faits assertés » (*ibid.*, p. 303).

De fait, ramener ces considérations vers les situations scolaires atteste que, être confronté à des supports didactiques d'apprentissage qui introduisent des connaissances historiques oblige à lire, comprendre, interpréter pour permettre une mise en texte de ces connaissances.

¹²² Cela renvoie à une position dialectique qui prend en charge ce couple compréhension-explication, en dépassant les oppositions développées au début du siècle dernier où les sciences humaines cherchaient à justifier une position épistémologique d'établissement de la preuve, donc d'explication, face aux sciences de la nature.

¹²³ Et si les élèves ne sélectionnent pas les sources, peut-être peut-on considérer qu'ils sélectionnent des indices dans les documents qui leur sont proposés.

2.1.2. L'acte de lire à l'école et la question de l'interprétation

En me situant en didactique de l'histoire, je considère d'emblée la lecture des supports didactiques comme relevant d'un processus interprétatif, en référence aux propos de Paul Ricoeur développés ci-dessus, qui soulignent l'omniprésence de l'interprétation. Lire, comprendre, interpréter : pour l'histoire scolaire, l'enjeu n'est pas d'identifier ce qui relève de chacune de ces facettes, mais plutôt de les prendre ensemble et de tenter de clarifier ce que cela recouvre et implique. Mais, inévitablement, cela fait surgir le couple compréhension/interprétation, objet de bien des débats dans le champ de la didactique de la lecture. Pour ce qui me concerne, je tiens à distance toute opposition ou hiérarchie entre compréhension et interprétation, opposition peu féconde pour ma réflexion, cette discussion appartenant plutôt aux spécialistes du sujet.

Si à l'école la question de l'interprétation est étroitement associée à la lecture, et notamment à la lecture de textes littéraires, je la transporte vers la lecture de supports didactiques d'apprentissage en histoire, donc aussi bien des textes, que des images ou des cartes. En situation d'apprentissage de l'histoire, la lecture de ces supports didactiques n'est pas une fin en soi, dans la mesure où elle vise à permettre de stabiliser des éléments de compréhension relatifs au savoir en jeu ; il me semble par conséquent qu'elle est associée au processus « par lequel le sujet actif cherche à explorer les sens dénivelés, cachés et emboîtés » (Tauveron, 1999, p. 14). Cela relève de ce que Catherine Tauveron appelle une « interprétation de type 2 » (1999, p. 21-22), c'est-à-dire une interprétation qui vise à chercher ce que dit le texte en construisant un sens à partir d'indices sélectionnés, ou qui doit déchiffrer une portée symbolique sous-jacente. De plus les supports didactiques d'apprentissage en histoire offrent une réelle résistance, au même titre que les textes résistants¹²⁴ : ils empêchent souvent la « compréhension immédiate » (*ibid.*, p. 19). En effet, au-delà des difficultés liées au lexique (qui ne sont pas des moindres, j'y reviens *infra*), ils introduisent des problèmes identiques à ceux que Catherine Tauveron a identifiés : l'obligation de déplacer son regard et son cadre cognitif pour reconstruire un monde étranger (ce qui est bien le cas des mondes révolus du passé), des ellipses inévitables sur certains éléments de contexte, l'usage de stéréotypes inconnus, et « la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses

¹²⁴ Mais ils sont réticents plutôt que proliférants (Tauveron, 1999). Les textes proliférants sont des textes qui, parce qu'ils recèlent une zone d'indétermination, ouvrent sur une pluralité de choix possibles dans le travail d'interprétation. Le fait même de considérer des textes au sein de la discipline histoire limite cette indétermination, sans pour autant penser qu'il n'existe qu'une interprétation recevable.

frontières, ses lois, ses valeurs » (*ibid.*, p. 19). L'élève est confronté à tous ces aspects et doit *s'en arranger*. Cela oblige à ne pas le considérer uniquement comme lecteur-déchiffreur mais comme sujet didactique « dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage » (Daunay, 2007, p. 48).

Ana Dias-Chiaruttini (2010), dans ses recherches sur le débat interprétatif, met en évidence que, en ce qui concerne la lecture, l'interprétation est une notion sujette à des conceptions opposées, « soit la lecture du texte est prescrite par la cohérence interne, externe du texte, voire par l'intention de son auteur que le lecteur accepte et est capable de reconstruire, soit "un texte n'a jamais que la cohérence qu'il lui est donné d'acquérir lors du dernier tour de la roue herméneutique" (Rorty, 1996, p. 89) » (Dias-Chiaruttini, 2010, p. 88). Lire, comprendre, interpréter des documents en histoire puiserait dans ces deux conceptions : la contrainte que pose l'histoire d'événements déjà reconnus et identifiés oblige à identifier une cohérence interne, mais, simultanément, la reconstruction d'une représentation cognitive de ces événements oblige à un processus d'interprétation et attribue une cohérence particulière au document.

En appui à sa réflexion, Ana Dias-Chiaruttini introduit les travaux de Stanley Fish (2007) qui développe la notion de communauté interprétative dans le cadre de sa réflexion sur l'interprétation en littérature. Des convergences avec la question de l'interprétation en histoire dans le cadre scolaire méritent un arrêt.

Stanley Fish explique, dans sa postface, qu'une question récurrente dans sa réflexion est de savoir « comment fait-on pour déterminer la signification d'un texte » (Fish, 2007, p. 126) à partir de contraintes identifiées. Il s'oppose à l'idée d'une distance entre la réception d'un texte et la détermination de sa signification dans la mesure où tout énoncé est entendu à partir d'une situation donnée, ce qui inclut *a priori* que des présupposés, des pratiques, des finalités déjà en place soient sollicités. Pour Stanley Fish, cette situation s'actualise dans une communauté interprétative, considérée comme un ensemble d'individus qui ont intériorisé des normes, des attentes, des visées, des méthodes, des réflexes. Le terme de communauté n'est pas entendu dans le sens d'un groupe qu'un individu choisirait de rejoindre, mais comme un élément dans lequel il se trouve pris, en fonction de déterminations diverses. Alors, « ses présupposés [de la communauté], préoccupations, distinctions, tâches, obstacles, [...] deviennent à la longue, l'aménagement même de leurs esprits [des membres de la communauté] » (*ibid.*, p. 128). Stanley Fish esquisse un lien entre la notion de communauté interprétative qu'il défend et celle de paradigme de Thomas Kuhn (1970) dans la mesure où il s'agit, dans les deux cas, de « présupposés sur le monde et [de] moyens de l'appréhender »

(Fish, 2007, p. 132). Il spécifie ce lien en avançant l'idée que des faits sont observés, compris, évalués, articulés dans le cadre d'un paradigme et non en fonction d'un monde indépendant (celui du texte) qui confirmerait ou infirmerait ces processus.

Selon ses propositions, la signification attribuée à un texte dépend avant tout de la situation et des circonstances dans lesquels il est reçu, bien plus que de normes fixées par le langage. Il souligne l'importance de « la structure institutionnelle à l'intérieur de laquelle on entend les énoncés » (Fish, 2007, p. 31).

Si je reviens vers des situations où, dans des leçons d'histoire, les élèves doivent élaborer et attribuer une signification aux supports didactiques qui leur sont soumis, les propositions de Stanley Fish peuvent éclairer les phénomènes perceptibles. Dans le contexte didactique disciplinaire, la dimension institutionnelle, attachée à la discipline scolaire, contraint de multiples manières¹²⁵ ces situations et les processus que les élèves mettent en œuvre. De plus, la situation scolaire fait que les supports didactiques ne sont pas appréhendés en fonction d'une validation extérieure ; celle-ci pourrait provenir du savoir historien scientifique de référence, mais pour les acteurs de la classe il n'est justement pas une référence, car non connu. La classe produit sa propre auto-validation en se référant aux indices du support travaillé ; compréhension-interprétation et validation de cette compréhension-interprétation sont concomitantes.

Les conclusions, issues de la seconde partie de cette thèse, proposent la notion de communauté discursive disciplinaire d'apprenants, ou communauté discursive d'apprenants en histoire, et celle-ci se rapproche des communautés interprétatives de Stanley Fish.

Pour l'histoire scolaire, lire des supports didactiques d'apprentissage consiste indubitablement à les comprendre-interpréter pour leur attribuer une signification contribuant à formaliser le savoir en jeu. Cette hypothèse guide l'analyse menée dans ce chapitre.

2.2. Une recherche sur la lecture de textes historiques en classe

L'étude de Lana Maro Castro Siman (2007) présente l'intérêt de prendre pour objet spécifique la lecture de textes historiques en classe avec des élèves de la troisième année de l'enseignement basique au Brésil (ce qui équivaut au CM1 en France). Son travail s'inscrit

¹²⁵ Dans ces multiples manières sont comprises autant la contrainte de la forme scolaire que les règles de communication du groupe classe, l'archive de référence de la classe, les savoirs prescrits de la discipline scolaire.

dans une recherche¹²⁶ dont les cadres théoriques adoptent les perspectives interactionniste de Lev S. Vygotski et dialogique de Mikhaïl Bakhtine. Elle montre que les interactions dialogiques permettent un rapprochement entre le monde du livre, en l'occurrence celui du texte, et le monde de ses lecteurs, c'est-à-dire les élèves¹²⁷ : « Ce mouvement d'approximation entre les “deux mondes” a permis aux élèves de s'approprier la lecture en tant que pratique de création de sens en provoquant des discussions qui n'auraient certainement pas été suscitées [...] si la lecture du texte avait été “dissociée en deux phases temporelles : d'abord l'incorporation de l'information puis l'interprétation et l'explication” (Lautier, 1997a) » (Castro Siman, 2007, p. 1). Le choix de dépasser une représentation par étape de l'acte de lire, d'abord la compréhension puis l'interprétation, se rapproche de la conception de Stanley Fish. Dans son étude, Lana Mara Castro Siman s'attache à montrer que le sens est globalement et socialement construit par la classe, « la lecture du texte, réalisée à l'aide de la médiation dialogique de l'enseignante se transforme en pratique qui facilite la construction de son sens pour les élèves » (*ibid.*, p. 10).

Elle attire également l'attention sur d'autres éléments : la place des élèves qui initient souvent la chaîne d'interactions, la nécessité des connaissances préalables qui sont activées pour donner du sens aux nouvelles connaissances abordées, l'ouverture acceptée par des questions ne portant pas sur des contenus explicites du texte mais qui font avancer la compréhension.

Je ne transforme pas ces constats en indicateurs d'analyse, mais ils offrent une référence possible pour une nouvelle lecture des transactions.

2.3. Place et usage des supports didactiques d'apprentissage dans les leçons

J'ai proposé, au début de ce chapitre, un tableau succinct permettant de montrer la présence des supports didactiques d'apprentissage dans les séances. Avant de poursuivre, et pour contextualiser dans le travail de la classe les transactions qui sont à nouveau analysées, le tableau qui suit récapitule différentes informations concernant ces supports didactiques proposés aux élèves : la séance dans laquelle ils interviennent, la tâche qui leur est associée, puis les éléments sur lesquels j'ai porté mon attention. Parmi ceux-ci, j'identifie la manière

¹²⁶ Il s'agit d'une recherche intitulée « Développement du raisonnement historique chez les enfants : dimensions de la temporalité et de la causalité historique » menée au Brésil par le laboratoire d'Études et Recherches de l'Enseignement de l'Histoire au sein de la faculté d'Éducation (Université Fédérale du Minas Gerais).

¹²⁷ Ce qui n'est pas sans rappeler la perspective que j'ai adoptée d'une nécessaire convergence entre des mondes différents pour l'élaboration d'une représentation cohérente.

PARTIE 3 Spécifier la pratique de la discipline scolaire histoire CHAPITRE 9

dont les élèves lisent ces supports : la lecture externe du document (par le paratexte : légende, source, nature) ; le repérage d'indices de surface, grammaticaux, morphosyntaxiques, symboliques (par exemple, les traits, les flèches) ; le repérage d'autres indices contextuels ainsi que les inférences. Puis, je tente de percevoir ce que permet le support didactique : une ouverture au sens de Lana Mara Castro Siman, c'est-à-dire un mouvement qui déplace légèrement le contenu de l'échange en cours, et un questionnement sur la transmission du document, donc spécifique à l'histoire.

Lorsqu'un de ces phénomènes est repéré, la case concernée est grisée, et des remarques sont parfois ajoutées lorsque cela s'avère utile.

type de support	séance - titre	tâche liée	méthodologie: lecture du paratexte du support	indices de surface (grammaticaux, morphosyntaxiques, symboliques)	autres indices (contextuels, inférences)	ouverture	transmission des documents
TEXTE PEDAGOGIQUE	S15 - échanges commerciaux	compléter un tableau		Les marques du pluriel - procédé par élimination			
	S17 -les échanges culturels	lire (chez soi) et répondre à des questions		Les marques du pluriel - procédé par élimination			
	S21- le temps des bonheurs	lire pour écrire le résumé collectif					
TEXTE HISTORIQUE	S7et8 - l'appel du pape	lire seul pour répondre à des questions - correction collective	l'auteur - la source				
	S12et13- la prise de Jérusalem	identifier l'auteur	l'auteur- l'anonymat - la source	Les majuscules			
	S19-la foire de Troyes	lecture collective	datation				
	S21- la charte de Châteaudun	lire seul pour réfléchir à des questions					
CARTE	S4-carte des civilisations	identifier des zones	échelle, source, légende	les surfaces, les traits			
	S9-les trajets de la croisade	repérer des trajets	légende	Les traits, les polices de caractère, les flèches			
	S16-les villes commerciales	villes occidentales ou orientales		les traits (fleuves)			
	S20-carte des marchandises	identifier la provenance de marchandises	légende, titre, nature du document	les types d'écriture			
IMAGE	S9-10-11-la prise de Jérusalem	décrire et légènder	nature, source	les détails de l'image			
	S17-les échanges culturels	décrire l'image		les détails de l'image			

S18-une foire en ville	observer pour trouver des réponses	nature, source	localiser sur l'image - les détails			
S20-un changeur de monnaie	décrire	légende, source, nature	les détails de l'image			
S21-la ville de Feurs	décrire et identifier	légende, source, nature	les détails de l'image			

46. Tableau de synthèse des modalités de lecture des supports didactiques

3. La classe, « un espace social de création de significés collectifs »¹²⁸

La classe se trouve régulièrement et spontanément dans un mouvement de construction du sens du support didactique d'apprentissage, quelle qu'en soit la nature. Dans ces moments, les ressorts mobilisés sont multiples. Cela atteste du fait qu'il n'existe pas de procédure-type *protocole de lecture de document* dans la classe, si ce n'est une attention récurrente au paratexte (source, titre, légende). Rien ne peut permettre de supposer qu'un type de support didactique entraîne un type de processus.

Pour autant, si les procédés sont pluriels, deux faits sont remarquables : le sens n'est pas pré-donné, il est bien l'objet d'une construction collective, et le professeur tient le rôle de facilitateur, même d'incitateur à l'élaboration dialogique du sens. Ce sont ces deux points qui sont mis en avant dans cette partie de l'analyse.

3.1. Quel contexte pour construire le sens d'un mot ?

Dans la séance 15, sur le thème des échanges commerciaux, la classe travaille avec le texte pédagogique de la leçon du manuel (Histoire, cycle 3, Magnard, p. 89). Ce texte est utilisé pour compléter un tableau catégorisant villes et marchandises orientales ou occidentales. Lors de la lecture collective orale du texte, la classe bute sur une phrase : « Les flottes des marchands de Pise, Gênes et surtout Venise sillonnent la Méditerranée. ». C'est le mot « sillonnent » qui cristallise l'effort de la classe, en premier lieu parce qu'il est inconnu. Finalement, il s'agit davantage d'un effort de construction du sens d'un mot que du sens du texte. Mais cet épisode montre tout un panel de procédés utilisés par les élèves, que j'expose dans leur chronologie d'apparition.

¹²⁸ Je reprends une expression du texte de Lana Mara Castro Siman (2007).

Le premier réflexe, en quelque sorte, prend la forme d'une association de mots, probablement d'ordre phonologique, pour expliquer « sillonnent ». Une première association *sillonnent-s'illumine*, « c'est quand ça s'illumine » (en réplique 161), et une seconde *sillonnent-scier*, « ça veut dire couper en deux, parce que sillonne ça veut dire scier » (en 170).

160	P. : « sillonnent », qu'est-ce qu'il y a autour de « sillonnent » ? Peut-être qu'on va trouver des indices hein ? Dounia ?
161	Dounia : c'est quand ça s'illumine
162	P. : hum...pas tout à fait
163	Anissa : autour de la Méditerranée
164	P. : sillonnent LA Méditerranée, on se souvient ce qu'est la Méditerranée ?
165	...oui...
166	Fatou : sillonnent ça veut dire
167	P. : non attend la Méditerranée c'est quoi ?
168	Fatou : ben c'est en fait, ... une mer, un océan
169	P. : c'est une mer, la Méditerranée c'est une mer, donc on sillonne une mer, qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ?
170	Fatou : ça veut dire couper en deux, parce que sillonne ça veut dire scier

Le professeur ramène la classe vers un autre type d'indice, d'ordre grammatical, en soulignant la désinence « ENT » : il s'agit donc d'un verbe (173), qui plus est, au pluriel (177). Dans la logique du professeur, il suffit alors de trouver « qui est-ce qui sillonne la mer » (175). Cela conduit les élèves vers une prise d'indice par proximité, correspondant au schéma grammatical classique sujet-verbe. *Venise* est donc proposé (176), rectifié ensuite, puisqu'il faut du pluriel, par « les marchands [*substantif connu et au pluriel*] de la piste [*ce qui révèle la méconnaissance du mot Pise*] » (réplique 180). Suit un moment de précision du mot *Pise*, qui désigne une ville, information apportée par Yassine (189, 194, 195).

173	P. : sillonnent, je vois ENT, pour moi c'est un verbe
174	...sillonner...
175	P. : donc pour toi un verbe c'est pareil que autour de la mer, donc on fait quelque chose sur la mer. On va chercher d'autres indices. Qui est-ce qui sillonne la mer ?
176	Lyna : c'est Venise, Venise
177	P. : alors, sillonnent j'ai E-N-T, ça veut dire que c'est du...
178	Lyna : pluriel
179	P. : ah oui, donc est-ce que Venise toute seule peut sillonner ?
180	Lyna: non, c'est les marchands de la piste
181	P. : les marchands de la piste, intéressant, mais je n'ai pas le mot piste
182	Lyna: euh de la pise

183	P. : alors Pise, c'est intéressant, par quoi commence Pise
184	Plusieurs : une majuscule
185	? : c'est un nom propre
186	P. : c'est un nom propre, est-ce qu'un nom propre peut sillonner une mer ?
187	Plusieurs : non
188	P. : si c'est un prénom c'est possible, mais là... Oui Yassine
189	Yassine : ça peut pas être ces villes-là comme ces villes...
190	P. : tu es le premier à nous dire ça. Ce sont des villes ?
191	Yassine : oui
192	? : non, des pays
193	P. : tu dis ces villes, mais nous on nous a juste dit Pise, tu parles de qui ?
194	Yassine : moi, je parle de Pise, euh Pise, Gênes et Venise, c'est des villes d'Italie
195	P. : ce sont des villes, en effet, ce sont des villes. ...

Pour autant, le mot qui focalise la difficulté (« sillonnent »), et par voie de conséquence dirige les échanges langagiers, n'est toujours pas clarifié. Le professeur intervient à nouveau et propose de voir *ce qui reste* après élimination (197) tout en reposant la question de « qui est-ce qui fait l'action » du verbe sillonnent (201). Le seul élément de la phrase, non encore utilisé par la classe, est le groupe nominal « les flottes des marchands », ce que Kawtar propose dans la réplique 206. Mais cela a pour conséquence d'introduire une nouvelle difficulté puisque l'expression n'est guère plus significative pour les élèves, les explications proposées étant « ils flottent » (208), « c'est leur nom maîtresse, ils s'appellent des flottes » (210), « c'est eux qui sillonnent » (210). À ce moment, le professeur invite les élèves à s'aider de la reproduction d'une image qui jouxte le texte et qui représente un bateau. Lorsque le mot « bateau » est donné par les élèves (223, 225, 227), l'enseignant développe une explication en reprenant les éléments contextuels de la situation et du document : « Donc de nombreux bateaux sur lesquels il y a des commerçants, ces marchands viennent de Pise, de Gênes, et de Venise, et comme a dit Yassine ce sont trois villes d'Italie, et donc ces bateaux sillonnent la Méditerranée, qu'est-ce que ça veut dire, maintenant on sait que ce sont des bateaux, on sait que c'est sur la Méditerranée donc sillonner qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? » (230). Enfin, apparaît la réponse : « sillonner ça veut dire que tu fais le tour pour aller quelque part » (231), énoncé qui est repris et précisé dans la suite de l'échange.

197	P. : ben qu'est-ce qui nous reste dans cette phrase alors ? Si on élimine, il nous reste plus grand-chose. Oui, Anissa ?
198	Anissa : maîtresse, ces villes-là ils sont autour de la Méditerranée
199	P. : non, il l'a dit, ce sont trois villes d'Italie, mais tu ne réponds pas à la question, on cherche à comprendre ce que signifie « sillonnent », donc on cherche à savoir qui est-ce qui sillonnent la Méditerranée. On a éliminé plein de choses, donc il nous reste peu

	de mots... Kawtar ?
200	Kawtar : sillonnent
201	P. : ça c'est le verbe, on cherche à savoir qui est-ce qui fait l'action de ce verbe
202	Kawtar : c'est c'est les pays
203	P. : alors les mots propres ton camarade a dit que c'était des villes...
204	Kawtar : des gens
205	P. : tu crois que des villes peuvent faire des choses sur une mer
206	Kawtar : non, c'est les flottes des marchands
207	P. : les flottes des marchands, en effet, des marchands, tout le monde sait ce que c'est ?
208	Anissa ; ben ils flottent
209	P. : non, DES flottes de marchands
210	Fatou : c'est leur nom maîtresse, ils s'appellent des flottes
211	Kawtar : maîtresse c'est eux qui sillonnent
212	P. : ce sont eux qui sillonnent oui
213	Fatou : sillonner ça veut dire éclairer
214	P. : non plus, donc on a un problème, y a deux mots qui nous posent problème
215	Yassine : on peut prendre le dictionnaire
216	P. : Océane que disais-tu ? que voulais-tu dire ?
217	Océane : je me rappelle plus
218	P. : ah, Kawtar ?
219	Kawtar : on peut prendre un dictionnaire
220	P. : on n'arrive même pas à trouver
221	Fatou : maîtresse on peut réfléchir !
222	P. : vous avez un indice avec l'image de droite, l'image de droite ça donne un indice...
223	Alicia : c'est comme un bateau
224	P. : presque
225	Anissa : ils sont sur des bateaux
226	Fatou : qui flottent
227	Kawtar : c'est un bateau
228	P. : mais oui, les flottes ce sont des ensembles de bateaux, donc
229	Fatou : maîtresse ça veut dire quoi si...
230	P. : donc de nombreux bateaux sur lesquels il y a des commerçants, ces marchands viennent de Pise, de Gênes, et de Venise, et comme a dit Yassine ce sont trois villes d'Italie, et donc ces bateaux sillonnent la Méditerranée, qu'est-ce que ça veut dire, maintenant on sait que ce sont des bateaux, on sait que c'est sur la Méditerranée donc sillonner qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire Amine ?
231	Amin : sillonner ça veut dire que tu fais le tour pour aller quelque part

Dans cet extrait, le professeur incite les élèves à construire le sens du mot et de la phrase en acceptant sans restriction initiale leurs propositions, même si ensuite il montre qu'elles ne sont pas acceptables, en leur proposant des indices, en les laissant poursuivre leur recherche.

Mais cela révèle l'importance du contexte¹²⁹ dans lequel s'inscrit la recherche de signification. Si le contexte est considéré comme le soubassement qui contribue à conférer le sens au mot, il peut se traduire au travers de dimensions multiples et provoquer des prises d'indices différentes, corrélées à ces dimensions : le contexte restreint de la phrase oriente vers des indices d'ordre grammatical, le contexte du manuel introduit la prise en compte d'une image, le contexte du savoir étudié ramène vers des éléments connus de la leçon tels que les villes évoquées et la Méditerranée et élargit les possibilités d'interprétation. La classe traverse successivement ces différentes dimensions du contexte.

Ainsi, dans un premier temps, l'objectif du professeur semble correspondre à son souci de stabiliser une signification de portée générale (aspect déjà développé dans le chapitre 7). Pour cela, il se focalise, et dirige l'attention des élèves, sur des indices grammaticaux ; il occulte involontairement deux répliques qui reviennent dans le contexte de la situation du passé et qui auraient pu être saisies pour relancer la recherche de sens : en 163, « autour de la Méditerranée » et en 198, « ces villes-là ils sont autour de la Méditerranée ». Ce n'est que suite aux échecs consécutifs de l'interprétation à partir d'indices grammaticaux, donc décontextualisés de la situation de référence dans laquelle le mot *sillonnet* prend un sens particulier, que le professeur réintroduit un lien avec cette situation du passé par le recours à l'image du bateau. À partir de là, le mot reprend un sens contextualisé.

L'explication finale, validée par le professeur, se manifeste dans la réplique 249 : « Regardez la Méditerranée, donc ils parcourent la Méditerranée, ils la traversent, ils en font le tour comme vous voulez, donc, cette phrase, on a réussi à l'expliquer... ».

D'associations phonologiques à des indices grammaticaux, en passant par des actions plus pragmatiques, telles qu'une élimination successive d'éléments ou la prise d'indices paratextuels, la classe parcourt un éventail de possibles pour trouver collectivement le sens qui résistait ; c'est incontestablement le résultat d'une construction dialogique. Mais le contexte historique trouve difficilement une place dans cette construction de sens, il semble initialement occulté : il s'agit de comprendre le mot et le texte plutôt que de comprendre la situation du passé que décrit le texte.

Il convient de se demander si l'explication, stabilisée par l'enseignante, de « faire le tour pour aller quelque part » contribue à étoffer la représentation du sens du texte qui vise à faire comprendre les échanges commerciaux. Mais cet épisode présente l'intérêt de permettre

¹²⁹ Ce qui revient à considérer la structure à l'intérieur de laquelle on entend les énoncés, comme le défend Stanley Fish.

aux élèves d'être « expérimentaux » (Fish, 2007, p. 137) dans cette recherche de sens. Néanmoins la contextualisation, par rapport à la situation du passé qui est décrite dans le texte didactique et qui participe du savoir en jeu, reste maladroite. L'interprétation s'avère peu aboutie : le mot *sillonment* n'est ni vraiment défini de manière générale, ni vraiment défini par rapport à la situation historique étudiée. L'effort a davantage été initié par une résistance lexicale, puis gouverné par des considérations d'ordre linguistique.

Il me semble que cet exemple illustre la dichotomie entre compréhension et interprétation du point de vue des pratiques enseignantes ; ici, l'enseignante veut d'abord faire comprendre. Or, se situer dans la discipline histoire implique d'interpréter pour reconstruire la représentation du passé. Deux procédures se bousculent : comprendre le mot, dans sa signification générale, pour interpréter le texte ; ou interpréter le mot par rapport au contexte dans lequel il surgit pour accéder au sens du texte.

3.2. Un texte historique et la difficulté à faire converger des registres différents

Dans la séance 8, la classe travaille avec un extrait de l'appel du pape pour la première croisade, il s'agit d'un texte historique, daté du début du 12^{ème} siècle. Les élèves ont été invités à lire silencieusement le texte pour tenter d'apporter des réponses à des questions posées par écrit. Il n'y a pas eu de lecture collective de l'ensemble du document. Le texte est repris pour les besoins de la tâche. Je m'arrête sur un extrait de la leçon au cours duquel les élèves tentent de répondre à la question « pourquoi les Chrétiens répondent à son appel ? ».

Le pape Urbain II appelle les chrétiens à partir pour la croisade en 1095.

6

Il faut que, sans tarder, vous partiez au secours de vos frères qui habitent les pays d'Orient et qui déjà bien souvent ont réclamé votre aide. Les Turcs et les Arabes les ont attaqués.

À tous ceux qui partiront à Jérusalem et qui mourront soit sur terre soit sur mer, ou qui perdront la vie en combattant les païens [...] je leur promets, en vertu de l'autorité que je tiens de Dieu, le rachat de leurs péchés [...].

Que ceux qui étaient auparavant habitués à combattre méchamment en guerre privée, contre les fidèles, se battent contre les infidèles ; que ceux qui jusqu'ici ont été des brigands deviennent soldats et gagnent à présent les récompenses éternelles !

D'après Foucher de Chartres (début du XI^e siècle),
Recueil des historiens des croisades, 1967,
Gregg International.

Ce texte est résistant au sens de Catherine Tauveron, comme cela a été évoqué *supra* : au-delà des difficultés lexicales, il offre une vision totalement étrangère d'un monde du passé avec son langage, ses valeurs, ses symboles, ses implicites. Pour l'appréhender, la classe dispose de connaissances factuelles élaborées précédemment : la signification du mot croisade, les acteurs en jeu (Chrétiens, Musulmans, le pape Urbain II), la ville de Jérusalem identifiée comme lieu de tensions. Mais la distance entre ces connaissances soutenues dans la classe par le langage scolaire-naturel, et l'univers du texte, avec son langage propre, semble trop importante.

Deux possibilités s'offrent aux élèves. Soit ils traduisent leur compréhension globale et spontanée du texte, ce que fait Yassine : « ils répondent pour aller les attaquer » (réplique 174), avec le risque que cela reste imprécis ou maladroit. Soit ils reprennent mot à mot le texte, sur le mode de la paraphrase (Daunay, 2002b), ce que fait Fatou : « mais à la fin le pape il leur dit que si ils se battent contre les infidèles que ceux qui jusqu'ici ont été des brigands deviennent soldats et gagnent à présent les récompenses éternelles, et ils veulent tous gagner la récompense éternelle » (réplique 175), au risque d'une incompréhension.

À la suite de la réplique de Fatou, le professeur demande « c'est quoi la récompense éternelle ? », Fatou répond « devenir soldat ». En fonction des inférences qu'elle peut faire à partir des mots du texte et de ses connaissances (ou valeurs), Fatou propose sa compréhension qui semble résumer l'idée que devenir soldat, après avoir été brigand, mérite récompense. Elle manipule les éléments que lui propose le document, mais ne dispose probablement pas suffisamment de connaissances liées au contexte du passé dont provient ce texte, et dont les implicites ne peuvent être levés, tel que le statut de la récompense éternelle dans la religion chrétienne.

Cela initie la suite de l'échange, qui reste décontextualisé du monde du passé introduit par le texte, et au cours duquel on peut supposer que les élèves se réfèrent à leurs connaissances, leurs représentations. En découlent des associations de sons, de mots et d'idées surprenantes, mais qui, pour autant, aboutissent à des îlots de compréhension.

Ainsi, par une suite d'associations, le contenu des énoncés passe du trajet de « ceux qui vont se battre » (acteurs qui ne sont pas clairement identifiés) à la pêche de poissons. Je ne peux qu'avancer des hypothèses relatives à ces associations, mais il me semble que l'aspect sémantique du mot *trajet*, suivi dans la réplique du mot *battant* (réplique 180), suggère à Yassine une association phonologique et l'amène à proposer le mot *bateau*¹³⁰ (réplique 182).

¹³⁰ Ce mot bateau n'était pas apparu antérieurement dans la séance. Il avait été proposé par Lyna, mais dans la séance 6.

Alors, Fatou enchaine en transformant oralement le mot *péchés* en *pêche*, et cela se poursuit : de pêche à poisson (réplique 189).

Le professeur corrige le quiproquo, et en 191, une explication plus cohérente est proposée, en lien avec le paradis. Il a fallu pour cela convoquer à nouveau des éléments de savoir antérieurs qui éclairent le contexte évoqué par le texte : la religion, le paradis.

180	P. : ça c'est ce qu'ils vont aller faire mais ils risquent quand même de mourir pendant le trajet ou en se battant , donc il leur promet quelque chose, et qu'est-ce qu'il leur promet.
181	Fatou : ben il leur promet de ...
182	Yassine : maîtresse, qu'ils vont y aller en bateau
183	P. : alors on te promet d'aller en bateau et toi tu vas mourir peut-être et tu dis allez c'est pas grave j'ai une balade en bateau j'y vais. Derya ?
184	Derya : c'est écrit « que ceux qui étaient habitués à combattre méchamment... »
185	P. : attend c'est exactement ce qu'a dit Fatou mais moi j'ai demandé une explication supplémentaire, je n'ai pas dit que Fatou avait faux...mais y a une erreur de sens
186	Fatou : maîtresse il dit que « Dieu le rachat de leurs pêches »
187	P. : péchés , ça veut dire quoi ?
188	Fatou : ça veut dire que ils font la pêche et ben ils ont pris du poisson
189	Rires
190	P. : alors ça c'est l'un des sens mais le péché a plusieurs sens et tu es tombé dans le piège, là c'est pas la pêche du poisson c'est la pêche au niveau de la religion
191	Fatou : maîtresse ça veut dire c'est ...(inaudible)... paradis maîtresse

Il n'en reste pas moins que des registres de langage se perçoivent, respectivement associés au texte (avec son lexique et sa syntaxe contextualisés, tant par rapport à la situation évoquée que par rapport à la période de sa production), au professeur (entre le registre du texte et celui des élèves), aux élèves (avec leur langage quotidien et leurs valeurs qui affleurent). Ces registres ne bougent guère, restent plutôt étanches.

Le texte : « Je leur promets, en vertu de l'autorité que je tiens de Dieu, le rachat de leurs péchés ».

Le professeur : « Si le pape promet le rachat de leurs péchés qu'est-ce que ça veut dire ? » (198), « oui, il va leur pardonner » (202).

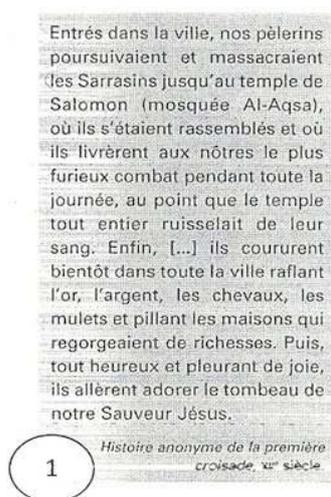
Les élèves : « ça veut dire maîtresse si le, si le pape il doit faire des choses bien » (199), « dieu il leur a rachat leur pêches ça veut dire que, péchés, ça veut dire quand il fera des bêtises eh ben après il va leur enlever leurs bêtises » (201), « c'est parce que leur récompense éternelle sera d'aller au paradis et que le rachat de leurs péchés » (203).

La phrase écrite sur la fiche élève, en réponse à la question initiale, manifeste une gestion de l'hétéroglossie, puisque les différents registres, ou voix, apparaissent : « Ils répondent à l'appel du pape car celui-ci leur promet de gagner la récompense éternelle (= paradis) et le rachat de leurs péchés (= leurs fautes soient pardonnées) ». Mais cette gestion de l'hétéroglossie n'est pas réellement produite par les élèves.

Cet extrait laisse percevoir les différents aspects évoqués dans la partie 2 : orchestration des voix, tensions entre les processus de chacun, fictionnalisation pour tenter de reconstruire une représentation cohérente de la situation évoquée par le texte.

Dans cette séance, la classe s'est trouvée confrontée à un document historique qui a provoqué un effort collectif de compréhension-interprétation. Comme pour l'épisode analysé dans le paragraphe précédent, le professeur a accepté ce qui n'était pas prévu, a laissé surgir les associations spontanées, et a réorienté le fil de l'échange. Il accepte que la subjectivité du lecteur (Daunay, 2007) intervienne dans les leçons. Mais cela ne semble pas compensé par un apport suffisant d'informations sur la situation du passé et le contexte de production du texte. Alors, si l'effort collectif permet l'esquisse d'un signifié très flou, mais commun, ce signifié reste probablement approximatif dans la compréhension individuelle des élèves. Il n'y a pas réelle convergence entre les différents registres qui apparaissent.

3.3. Des facettes du processus de compréhension-interprétation



Dans la séance 13, la classe est à nouveau aux prises avec des textes historiques. Deux extraits sont proposés dans l'objectif de montrer des points de vue différents d'un même événement, la prise de Jérusalem. Ce travail a déjà été évoqué à d'autres moments de mon analyse ; la tâche demandée consiste à identifier si les auteurs sont Chrétiens ou Musulmans. Les textes sont découverts et lus collectivement.

De manière évidente, dans cette leçon, le professeur a préalablement identifié dans le texte (reproduit ci-dessous) des indices qui permettent, à son sens, d'identifier la catégorie d'appartenance.

Un de ces indices est l'expression « nos pèlerins », le déterminant « nos » laissant supposer que l'auteur est chrétien : « Entrés dans la ville, nos pèlerins poursuivaient et massacraient les s jusqu'au temple de Salomon... ». Pour autant, si à un moment donné, le professeur oriente l'échange vers le repérage de cet indice (répliques 145, « mais tu as un terme qui aurait dû vous faire “tilt” tellement on l'a utilisé », et 147, « NOS pèlerins »), il a laissé les élèves proposer les leurs, ce qui permet de clarifier leur compréhension et d'élaborer un sens partagé.

145	P. : mais tu as un terme qui aurait dû vous faire « tilt » tellement on l'a utilisé. Kawtar
146	Kawtar : c'est les pèlerins qui
147	P.: NOS pèlerins
148	Kawtar : c'est nos pèlerins
149	P.: l'auteur il dit NOS pèlerins

Simultanément à cette recherche d'indices, une forme de progressivité se repère dans la compréhension du texte.

Dans un premier temps, il s'agit d'identifier qui sont les acteurs et ce qu'ils font, notamment les s définis comme un peuple, faisant partie des Arabo-musulmans. Le recours à un indice morphosyntaxique, le S majuscule (répliques 115 à 119) permet d'invalider la proposition de au sens de farine. Le processus est identique des répliques 206 à 216 pour les Francs, que le professeur suppose être confondu avec la monnaie, le franc.

115	P. : je te remercie d'avoir écouté ce qu'ont dit tes camarades, en effet le terme de a été également vu dans le vocabulaire par rapport à l'alimentation, mais dans ce cas-là, on n'a pas de S majuscule, dans votre texte vous avez un S majuscule
116	Yassine : oui
117	P. : donc ce n'est pas le nom commun c'est le nom propre et je te signale que Fatou a dit ce qu'étaient les s
118	Yassine : un peuple
119	P. : oui d'où la distinction minuscule-majuscule, voilà l'une des raisons...
120	Fatou : maîtresse les sarrasins qu'on mange et le Sarrasin le peuple c'est pareil ?
121	P. : ça s'écrit de la même façon
122	Fatou : à part que le S il est en majuscule
123	P. : exactement
	...
206	Yassine : ah maîtresse ils nous parlent des Francs
207	Kawtar : les Francs
208	Yassine : ah maîtresse c'était en France avant
209	Non...

210	P. : Yassine, la même remarque que tout à l'heure regarde le mot franc, par quoi commence -t-il ?
211	...la majuscule...
212	P. : oui, donc est-ce que c'est ce que tu nous disais avant l'euro ?
213	Yassine : oui
214	P. : ah non
215	Yassine : ah non maîtresse
216	P. : le franc dont tu me parles c'est l'argent, la monnaie, là j'ai une majuscule donc c'est pas la monnaie

Une fois les acteurs identifiés, la classe repère ce que le texte dit de ce que font ces acteurs. Les expressions utilisées sont alors « ça veut dire », « c'est eux qui », puis une distance est prise d'avec le texte qui se manifeste par « c'est pas écrit que », « la personne qui a écrit » :

162	Fatou : ça veut dire c'est à eux et pis
163	Kawtar : ça veut dire c'est eux qui massacrent ... ???
	...
170	Fatou : ben maîtresse c'est pas écrit qu' ils vont faire des pèlerins
171	Kawtar : et c'est eux qui poursuivent...
172	Fatou : ah oui c'est eux qui vont... ??..
	...
174	Kawtar: oui maîtresse la personne qui a écrit le texte il fait partie des pèlerins parce que y a écrit nos pèlerins et c'est leur pèlerin
	...
250	Fatou : maîtresse ils nous disent qu'ils ont marché sur Jérusalem ça veut dire qu' ils ont attaqué aussi

Enfin, dans un dernier temps, les élèves émettent un point de vue personnel : il s'agit du moment où apparaît un enjeu de valeur sur ce qui se fait et ce qui ne se fait pas, et de la contradiction perçue entre la notion de massacre associée à l'objectif initial élaboré par la classe d' « aller sauver leurs frères » (répliques 292 à 314).

Finalement, cet épisode laisse supposer une nécessité de planter le décor, d'en élaborer une première représentation, pour penser ce qui se joue dans ce décor, et proposer une interprétation. Cela se construit au fil de l'échange langagier qui permet de clarifier des confusions possibles (comme pour Sarrasins et Francs) et de convoquer des éléments de savoir dont disposent les élèves (leur connaissance de la croisade, de ses acteurs, et de ses enjeux). La nécessité d'apports complémentaires, perçue dans l'extrait du paragraphe précédent, est compensée ici par les connaissances disponibles dans la classe, qui suffisent

pour que les élèves s'engagent dans des inférences et dans un processus de compréhension-interprétation.

Il ne s'agit peut-être pas tant d'une chronologie dans le processus que de la nécessité d'explorer, par l'activité langagière, et de rendre présentes dans l'espace discursif, les différentes facettes requises par le travail de construction de sens afin de stabiliser la représentation issue de l'interprétation menée collectivement.

L'élaboration dialogique collective du sens permet un apprentissage sur le mode historien : prendre de la distance par rapport au document et à l'événement évoqué, penser les intentions des acteurs et explorer la vraisemblance, en conjuguant les apports du texte et les cadres de pensée des élèves. Dans ce cas, cette situation aboutit à une des conclusions de Lana Mara Castro Siman : « La lecture est un travail inhérent aux processus de construction des connaissances historiques » (2007, p. 10).

3.4. Des registres explicatifs qui se complètent

Permettre l'élaboration collective du sens n'est pas l'apanage des documents textes. Cela se perçoit également lorsque la classe travaille avec une carte. Ainsi, dans la séance 4, les élèves sont confrontés à une carte qui représente les aires des civilisations situées autour de la Méditerranée vers l'an mil. Dans un premier temps, ils doivent construire le sens global de la carte (« à quoi sert cette carte ? »).

De la même manière que pour les extraits précédents, le professeur laisse les élèves découvrir le document, émettre des hypothèses, trouver des indices pour stabiliser collectivement le sens de la carte. Bien sûr, il attend un type de réponse valide au regard de sa demande, mais il favorise le processus dialogique, les répliques ci-dessous en attestent.

- 79. Utilise un peu plus de mots
- 87. Elle est extraite en effet de votre manuel, mais pourquoi elle est mise dans cette fiche ?
- 89. Vous oubliez d'être les petits détectives, nous avons des indices...
- 91. Mais encore ?...il faut aller plus loin
- 95. Le détective n'a pas trouvé les indices
- 99. Avec une carte on peut tout comprendre ?
- 102. Explique un peu plus, je ne comprends pas ce que...

En forçant cette élaboration dialogique, il renvoie systématiquement aux élèves la responsabilité de la recherche, sur le mode de la dévolution. Mais, d'une certaine manière, cela correspond également à la maîtrise qu'il conserve sur l'échange en cours, puisqu'il en

maintient le déroulement jusqu'à l'élaboration acceptable de la réponse visée. Dans cette recherche, les élèves mobilisent différents registres selon les indices repérés ou les questions posées. Ces registres semblent intervenir de manière complémentaire et font avancer la lecture de la carte pour lui donner un sens.

On peut distinguer un registre scolaire, guidé par le contrat didactique (une carte, utilisée en histoire, « est extraite d'un livre d'histoire », 86) ; un registre contextuel, la carte est rattachée au thème étudiée (88, « parce que on parle de la mer Méditerranée et on nous montre ce qu'il y a autour » ; 108, « ils nous disent que...les peuples ils étaient tous autour de la Méditerranée ») ; un registre géographique (90, « la carte elle sert à se repérer » ; 92, « on peut chercher...le paysage de ... » ; 101, « on peut comprendre ici que la carte elle est plus grande que à l'époque », intervient ici la notion d'échelle) ; un registre historien (94, « elle nous parle comment c'était avant » ; 98, « c'était pour comprendre après et avant mille ans qu'est ce qui s'est passé »).

86	Dounia : maîtresse c'est une carte...elle est extraite de ...d'un livre de l'histoire
87	P. : elle est extraite en effet de votre manuel, mais pourquoi elle est mise dans cette fiche ?
88	Kawtar : parce que on parle de la mer Méditerranée et on nous montre ce qu'il y a autour
89	P. : vous oubliez d'être les petits détectives, nous avons des indices...Océane ?
90	Océane : la carte elle sert à se repérer
91	P. : mais encore ?...il faut aller plus loin...la réponse elle est pas sur mon visage, elle est sur la fiche
92	Dounia : maîtresse, on peut chercher... le paysage de ...
93	P. : cette carte elle nous parle de paysage ?
94	Dounia: non maîtresse elle nous parle comment c'était avant
95	P. : le détective n'a pas trouvé les indices
96	Ilhame : ça nous parle de la Méditerranée
97	P. : ça je crois que Lyna nous l'avait déjà dit
98	Derya : c'était pour comprendre après et avant mille ans qu'est ce qui s'est passé ?
99	P. : avec une carte on peut tout comprendre ?
100	Non
101	Yassine : maîtresse on peut comprendre ici que la carte elle est plus grande que à l'époque
102	P. : explique un peu plus, je ne comprends pas ce que...
103	Yassine : parce que avant la carte elle était, elle était petite, après elle s'est agrandie
	...
109	Anissa : maîtresse c'est pour localiser différentes civilisations, elle est là la réponse
110	P. : ben oui chaque document...sous la carte on nous indique quelle type de carte c'est (lit la légende), ça veut dire que comme ça on peut situer où vivent les trois civilisations dont on nous parle, et entre parenthèses rappelez-moi ce que nous avons après le titre de la carte...

Après avoir exploré tous ces registres, la réponse, acceptable selon l'attendu du professeur, est formulée en réplique 109 : « maîtresse c'est pour localiser différentes civilisations, elle est là la réponse » (le « là » désigne la légende).

Cela montre que, de manière identique à ce qu'a révélé l'analyse de la compréhension de textes, la classe a besoin de parcourir un inventaire de possibles, qui permettent peut-être d'explorer le document et de le clarifier, d'utiliser tous les indices repérables et accessibles, pour élaborer un sens (ou une interprétation) recevable. Cela rappelle le constat issu de l'extrait précédent : traverser des phases différentes pour proposer un point de vue personnel.

3.5. Une impasse : d'abord décrire, ensuite interpréter

Ce type de processus, selon lequel des phases successives seraient nécessaires, se retrouve lors d'un moment de lecture d'un document image. Il s'agit d'une reproduction d'une peinture du 15^{ème} siècle intitulée « Un changeur de monnaie », étudiée dans le cadre de la leçon sur le développement du commerce après l'an mil (séance 20).



5 **Un changeur de monnaies** (peinture du xv^e siècle, musée du Prado, Madrid, Espagne). Au Moyen Âge, les seigneurs et quelques villes, comme Venise ou Florence, frappent des monnaies d'or ou d'argent, mais toutes ne contiennent pas la même quantité de métal précieux. En les pesant sur une petite balance (le trébuchet), le changeur fixe la valeur d'une monnaie par rapport à une autre.

Dans cet épisode, élèves et professeur se trouvent sur des cheminements opposés.

Le professeur, par sa question initiale, montre le fait qu'il tient à distance l'interprétation et la complexité, il faut d'abord *regarder* (ce qui résulte probablement du fait qu'il s'agit d'une image) : « Que voit-on quand on regarde juste comme ça, que voit-on en premier, que ou qui voit-on ? » (428). Pour autant, une élève propose d'emblée une

interprétation puisqu'elle dit « c'est des seigneurs » (434). Le professeur refuse ce mouvement en notifiant qu'il ne faut que décrire, rester sur une lecture de surface : « Moi je vais pas plus loin, déjà je dis à gauche je vois un homme et à droite je vois une dame, pourquoi aller chercher compliqué au départ ? Nous avons un homme et une dame. Est-ce que ces deux personnes font la même chose ? » (435).

Suit alors, effectivement, un moment purement descriptif (des répliques 438 à 450) où les élèves énoncent ce qu'ils voient : une personne qui compte de l'argent sur la table, un monsieur qui pèse des pièces, une dame qui écrit, de l'argent de « deux couleurs » (450).

428	P : alors peut-être que l'illustration va nous aider, que voit-on quand on regarde juste comme ça, que voit-on en premier, que ou qui voit-on ?
429	Derya : deux personnes
430	P : deux personnes, oui. Tu peux nous dire un peu plus sur ces personnes ?
	...
434	Derya : c'est des seigneurs
435	P : moi je vais pas plus loin, déjà je dis à gauche je vois un homme et à droite je vois une dame, pourquoi aller chercher compliqué au départ ? Nous avons un homme et une dame. Est-ce que ces deux personnes font la même chose ?
436	Yassine : non, y a une personne qui
437	P: hop, hop, hop. Alicia
438	Alicia : y a une personne qui compte l'argent
439	P : laquelle ?
440	Alicia : qu'y a sur la table, en bas
441	P: non, quelle est la personne qui compte l'argent ?
442	Alicia : euh à gauche, le monsieur
443	P : le monsieur il compte l'argent ? Vous êtes d'accord ? Issa ?
444	Issa : il pèse des pièces
445	P : oui regardez dans sa main...gauche, il tient la balance qu'on a appelé également trébuchet, sur chaque plateau qui ont des formes triangulaires, on voit des pièces, et donc
446	Yassine : la dame écrit
447	P : la dame en effet elle a un livre ou un cahier et y a des écrits dessus, et devant en effet on a, devant ces deux personnages...Dounia
448	Dounia : on a de l'argent
449	P : il y a de l'argent, est-ce que tu peux me dire quelque chose sur l'argent ?
450	Dounia : elle est...y en a de deux couleurs et elle est pas comme l'argent de la France

Ce n'est que lorsque ces éléments ont été énumérés, et à la faveur d'une analogie introduite par une élève (« elle [l'argent] est pas comme l'argent de la France », en 450) que le professeur introduit un apport d'informations lié au contexte du passé : « ... à l'époque y avait pas des endroits particuliers où on fabriquait l'argent donc d'où la balance pour voir déjà si le métal l'or ou l'argent ça n'a pas la même valeur, mais en plus selon la quantité ou le

poids ça n'a pas non plus la même valeur ». La réintroduction du contexte de l'image et de son époque fait que les élèves questionnent le document, pour interpréter ce qu'ils ont vu, alors que jusqu'à ce moment de l'échange, il fallait d'abord *regarder*.

458	Dounia : maîtresse c'est quoi ça, ici là ?
459	P : alors, la sorte de boîte, là ? Alors à quoi ça pourrait servir cette chose devant le monsieur ?
460	Dounia : est-ce que c'est une calculatrice ?
461	P : une calculatrice
462	Amin: y en avait pas à ce temps-là
463	Dounia : non, une boîte où on met l'argent
464	P : y a des chances, donc tu vois tu as posé la question, mais tu as trouvé toute seule la réponse, par déduction, parce que il y a des pièces, parce que il y a des fentes et que c'est devant le monsieur, il a de fortes chances pour que cette boîte
465	Yassine : maîtresse, ça peut (exister ?) dans tous les pays en Europe parce que l'Angleterre eux, eux ils font déjà des dollars
466	P : maintenant des dollars en Angleterre ? eh, on est au Moyen Âge
467	Dounia : pourquoi un (couteau ?)
468	P : ça a commencé ; je ne sais pas, c'est peut-être un crayon, c'est pas le plus important. Yassine, Moyen Âge, c'est le début de la monnaie, mais ça va se développer comme le commerce. Donc, on va sauter une ligne

Dans ce moment d'interprétation, et non plus de description, des éléments de l'image, élèves et professeur oscillent entre langage de sens commun (boîte, chose) et vocabulaire plus spécifique (calculatrice, dollars). Mais ils échouent à élaborer un signifié commun pour ce document, les échanges ne le permettent pas. La conclusion est apportée par le professeur : « C'est le début de la monnaie, mais ça va se développer comme le commerce » (468). Mais le passage non explicité des mots « argent », « pièces » au terme plus générique de « monnaie », associé à la notion de développement non construite dans la classe (ce constat se réfère à l'analyse de la séquence 4 proposée dans le chapitre 5), font qu'il est probable que cela ne fasse guère de sens pour les élèves au regard de l'image étudiée.

La contrainte de respecter des étapes successives dans la lecture du document (mouvement plutôt impulsé par le professeur) et les registres de langage qui ne convergent pas ont fait obstacle à une élaboration collective de sens. Il est d'ailleurs à noter que les interventions du professeur dans cet extrait sont davantage explicatives (passages en vert) qu'incitatives à l'élaboration dialogique (passages en rouge).

428	P : alors peut-être que l'illustration va nous aider, que voit-on quand on regarde juste comme ça, que voit-on en premier, que ou qui voit-on ?
430	P : deux personnes, oui. Tu peux nous dire un peu plus sur ces personnes ?
435	P : moi je vais pas plus loin, déjà je dis à gauche je vois un homme et à droite je vois une dame, pourquoi aller chercher compliqué au départ ? Nous avons un homme et une dame. Est-ce que ces deux personnes font la même chose ?
439	P : laquelle ?
441	P: non, quelle est la personne qui compte l'argent ?
443	P : le monsieur il compte l'argent ? Vous êtes d'accord ? Issa ?
445	P : oui regardez dans sa main...gauche, il tient la balance qu'on a appelé également trébuchet, sur chaque plateau qui ont des formes triangulaires , on voit des pièces, et donc
447	P : la dame en effet elle a un livre ou un cahier et y a des écrits dessus, et devant en effet on a, devant ces deux personnages...Dounia
449	P : il y a de l'argent, est-ce que tu peux me dire quelque chose sur l'argent ?
451	P : parce qu'en France on a pas encore...mais ça va se développer, en effet on voit que toutes les pièces ne sont pas de la même couleur donc elles sont différentes , mais ce qui nous avait été écrit dans le petit texte, en nous disant des monnaies d'or ou d'argent
453	P : et c'est pareil même si toutes les pièces d'or ou toutes les pièces d'argent elles ne sont pas faites exactement de la même façon, c'est maintenant au 21ème siècle, les pièces, elles sont toutes, du moins les euros, sont toutes identiques, il y a des usines particulières où on fait des pièces où on les fabrique, à l'époque y avait pas des endroits particuliers où on fabriquait l'argent donc d'où la balance pour voir déjà si le métal l'or ou l'argent ça n'a pas la même valeur, mais en plus selon la quantité ou le poids ça n'a pas non plus la même valeur, mais ça a été mis en place donc en Italie et après ça va se développer
455	P : dans tous les pays, donc, qu'y a-t-il Derya ?
457	P : oui il y a des chances que ce soit le registre pour comptabiliser ces différentes pièces . Oui Dounia ?
459	P : alors, la sorte de boîte, là ? Alors à quoi ça pourrait servir cette chose devant le monsieur ?
464	P : y a des chances, donc tu vois tu as posé la question, mais tu as trouvé toute seule la réponse, par déduction, parce que il y a des pièces, parce que il y a des fentes et que c'est devant le monsieur, il a de fortes chances pour que cette boîte
466	P : maintenant des dollars en Angleterre ? eh, on est au Moyen Âge
468	P : ça a commencé ; je ne sais pas, c'est peut-être un crayon, c'est pas le plus important. Yassine, Moyen Âge, c'est le début de la monnaie, mais ça va se développer comme le commerce . Donc, on va sauter une ligne...

À trop vouloir expliquer, décomposer, le professeur entrave involontairement le processus de compréhension-interprétation.

3.6. Un élément extérieur, moteur de l'élaboration du sens

Un autre moment montre un processus relativement similaire à celui qui vient d'être évoqué à propos de l'image « Un changeur de monnaie » : la part importante du descriptif, et un basculement vers des hypothèses interprétatives, provoqué par une analogie. Ce nouvel

extrait concerne le moment de travail autour la reproduction, non datée, de la ville de Feurs au Moyen Âge, dans le cadre de la leçon sur le développement des villes (séance 21).

Les élèves énumèrent les éléments qu'ils repèrent sur l'image : ce qui est à l'extérieur ou à l'intérieur de la ville, les habitations, l'église, la forêt, les jardins ; puis dans un deuxième temps le centre et le faubourg. Entre ces deux moments, s'insère un épisode au sein duquel le professeur incite à une analogie avec ce qui a été découvert lors d'une visite scolaire de la ville de résidence des élèves en abordant son histoire, et notamment sa configuration au Moyen Âge. Les élèves donnent alors du sens à ce qu'ils voient sur l'image. Les champs et l'église en dehors des remparts deviennent des éléments potentiellement associés aux moines et à leurs travaux par analogie avec la ville de C. au Moyen Âge :

139	P : vous pouvez faire la similitude, un parallèle avec euh... avec la visite de la semaine dernière
140	Kawtar : c'est pour les moines
141	Alicia : maîtresse on dirait C. quand ...(inaudible)...remparts
142	Khaly : c'est des hôtels
143	P : ah, on a réalisé une visite, notamment autour du thème de Jeanne d'Arc, mais on nous a montré d'autres choses, et ces choses qui s'appliquent au Moyen Âge à la ville de C. peuvent s'appliquer à d'autres villes, dont notamment la ville de Feurs, donc ça ressemble à quoi ces choses-là?
144	Kawtar: c'est pour les moines
145	?? : des plantations
148	Dounia : c'est, c'est la forêt
149	P : ce sont, donc, ça c'est la forêt ?
150	...non...
151	P : Issa
152	Issa : des champs
153	P : tu penses que ce sont des champs ?
154	Khaly : ah ouais
155	P : il y a des chances que ce soit des lieux de culture
156	Kawtar : pour les moines
157	P : en effet, dans l'exemple de la ville de C. c'était les moines qui s'occupaient de cultiver la terre, et ça expliquerait cette construction avec cette croix au sommet en effet, puisqu'on nous avait expliqué que les moines devaient prier très régulièrement dans la journée, donc entre chaque phase de travail au champ, ils retournaient prier, donc, d'où l'explication de ces différentes bâtisses pour prier, d'accord, à différents endroits.

Cela tend à confirmer que se cantonner à un registre descriptif ne favorise pas le travail d'interprétation, il permet de poser des éléments, sans plus. Mais alors, c'est l'introduction d'une contrainte (ici, une incitation à l'analogie) qui réamorçait la possibilité de donner du sens.

3.7. Éléments de synthèse

Ces exemples des modalités, selon lesquelles les élèves travaillent pour interpréter les supports didactiques qui leur sont proposés, laissent apparaître quelques différences de surface selon le type de ces supports. Ainsi, le document image, parce qu'il faut le *regarder*, semble entraîner une difficulté à dépasser la description, comme si voir suffisait pour comprendre ; la carte implique une lecture méthodologique marquée, en prenant appui sur sa sémiotique spécifique ; quant au texte, il apparaît peut-être plus propice à la construction du sens, mais néanmoins avec des difficultés qui ont été repérées. Pour autant, l'analyse révèle des similitudes dans les processus mobilisés pour construire du sens avec le support didactique, ainsi qu'une continuité dans le positionnement du professeur.

Le support didactique d'apprentissage, introduit dans la leçon d'histoire, doit permettre soit d'élaborer, soit de contribuer à l'élaboration d'une représentation à propos des savoirs visés. Il oriente nettement le travail de la classe, et provoque une activité où compréhension et interprétation s'entremêlent. Si des phases différentes se distinguent au cours de ce travail, c'est plutôt selon le mode proposé par Paul Ricœur, à savoir par « des moments méthodologiques imbriqués les uns dans les autres » (2000, p. 170) dans un processus, que selon une progressivité temporelle.

Pour les élèves, des moments relevant davantage d'un mouvement de compréhension semblent nécessaires, ils permettent la clarification de certains mots et l'identification d'éléments montrés dans le document. Cela étoffe et renforce le *déjà-là* qui conditionne l'interprétation et facilite l'accès au contexte du « monde représenté » pour reprendre Catherine Tauveron (1999), monde du passé *a priori* étranger aux élèves. Cela permet aux élèves d'explorer des possibles, des registres explicatifs, à partir desquels ils développent des hypothèses d'interprétation. La classe, en tant que communauté interprétative, mobilise les connaissances existantes, que ces connaissances appartiennent à l'archive de référence de la classe, ou qu'elles proviennent de représentations personnelles des élèves. Elle reçoit le support didactique d'apprentissage à partir du contexte didactique disciplinaire, dans sa configuration du moment, et simultanément l'inscrit dans ce contexte pour travailler le processus de compréhension-interprétation. Quoiqu'il en soit, le support didactique doit être doublement *contextualisé* : une contextualisation spécifique à la classe et ses sujets didactiques ainsi qu'une recontextualisation relative à la situation étudiée du passé.

Quant au professeur, les constats laissent supposer son intention professionnelle de rendre l'élève acteur dans le processus. Lorsqu'il laisse, voire suscite, les hypothèses diverses d'interprétation se développer dans l'espace social de la classe, de fait, il accepte la subjectivité de l'élève interprète, même si cela a parfois pour conséquence que des difficultés, des confusions ne soient pas levées. Cela esquisse un positionnement particulièrement favorable à l'élaboration dialogique, l'enseignant reçoit les interventions des élèves sans ordre préétabli, au gré de leurs besoins de compréhension et de leurs découvertes. Tout en conservant une finalité liée au savoir en jeu, il favorise le partage des représentations et « la création de signifiés collectifs » (Castro Siman, 2007, p. 10), particuliers à la classe, même s'ils revêtent parfois peu de caractère d'historicité.

Néanmoins des contraintes président à ce travail. En histoire, il faut bien se plier à une forme de prescription induite par le support didactique d'apprentissage et les paramètres qu'il introduit, entre autres un cadre spatio-temporel, des actions définies, des personnages. Une reconstruction de ces paramètres est nécessaire¹³¹, elle participe du travail de compréhension-interprétation et permet l'élaboration construite d'un signifié explicite et partagé. Cette élaboration s'inscrit dans l'activité de la classe, conçue alors comme communauté interprétative au sens de Stanley Fish puisque les significations élaborées ne demandent pas à « être confirmées ou infirmées par un monde indépendant » (Fish, 2007, p. 132), elles se suffisent à elles-mêmes dès lors qu'elles sont adoptées par la classe. Pour ce qui concerne l'histoire scolaire, reconnaître la part de l'interprétation du récepteur (en l'occurrence, la classe face au support didactique d'apprentissage) implique une signification reconstruite sans qu'il y ait pour autant une infinité de significations possibles. Elles sont indubitablement contraintes, que ces contraintes soient les cadres du monde passé de l'histoire, car « on ne fait pas n'importe quoi avec un document, le document contraint, à la fois par son objet, bien sûr et aussi par son code, sa mise en forme » (Audigier, 1993b, p. 229), ou les références partagées du groupe, la cohérence acceptée par la classe.

Le support didactique d'apprentissage est catalyseur du travail d'interprétation, nécessaire à l'élaboration de savoirs en histoire. Pour autant, selon la manière dont ce travail est pris en charge par les élèves, et étayé par le professeur, il ne suffit pas systématiquement à conférer un caractère historien à ces savoirs.

¹³¹ Cette reconstruction peut s'effectuer au travers de la fictionnalisation, telle que je l'ai spécifiée.

4. Effets particuliers des supports didactiques d'apprentissage de l'histoire scolaire

L'analyse proposée jusqu'alors dans ce chapitre a permis de révéler des facettes du travail de compréhension-interprétation des élèves, et le rôle du professeur dans ces processus. Mais il convient également de s'attarder sur les *effets* provoqués par ces supports didactiques d'apprentissage ; j'entends par là chercher à identifier ce que provoque de particulier l'introduction de supports didactiques d'apprentissage au regard de la discipline scolaire.

Pour introduire cet axe de réflexion, c'est d'abord, et à nouveau, sur le langage que je me penche, plus spécifiquement le langage de ces supports didactiques. Des aspects spécifiques de la discipline sont ensuite étudiés, entre autres, un regard sur la question de la vérité, la question de la transmission des documents, et les procédures de travail.

4.1 Le langage, moyen d'élaboration de significations, mais aussi obstacle

Les supports didactiques d'apprentissage introduisent l'usage d'un lexique particulier, technique (source, légende, auteur...) ou historique (croisade, remparts, échange...). Alors, on pourrait les penser comme favorisant un mouvement de secondarisation, car permettant une transformation, voire une complexification, des discours des élèves au sein de mouvements discursifs et cognitifs, vers une appropriation d'un savoir plus rationalisé. Mais bien souvent le langage des supports didactique d'apprentissage est rabattu sur un langage quotidien. Cela était perceptible *supra* dans le paragraphe 3.2 soulignant les différences de registre des élèves, du professeur et du texte du document historique. Les élèves continuent à parler de « bêtises » qu'il faut « enlever », ou utilisent de manière maladroite une expression (« c'est parce que leur récompense éternelle sera d'aller au paradis et que le rachat de leurs péchés ») qui atteste du manque de maîtrise ou de compréhension.

Sans citer tous les exemples illustrant ce phénomène, quelques-uns peuvent être évoqués. Ainsi, en séance 17, les élèves observent une image représentant un groupe de savants dans un observatoire d'Istanbul. L'enseignante souhaite qu'ils y voient une scène d'échanges de savoirs, par analogie avec l'école. Mais cela conduit à un échange sur le registre quotidien, les acteurs, des savants du Moyen Âge, sont désignés par « y en a un », « il(s) », « la personne », « l'autre » ; les objets en présence se réduisent à « livre, cahier » ; des expressions du langage naturel dominant : y en a, quelque chose, le truc.

353	P. : Mais observez bien les trois personnages, tous ne font pas la même chose
354	Sily : y en a un qui tient...
355	Issa : y en a qui écrit
356	P. : Alicia
357	Alicia : maîtresse y en a qui regarde quelque chose sur un livre noir
358	P. : un truc et puis un bidule aussi
359	Plusieurs : un cahier
360	P. : c'est peut-être un cahier ou un livre, oui. Il est comment ce personnage avec le cahier ?
	...
370	Sily : y en a qui est debout
371	P. : euh...
372	Sily : il s'assied par terre
373	P. : qui est debout Sily ?
374	Sily : le personne qui regarde dans le livre (<i>sic</i>)
375	P. : le personnage ou la personne qui, en effet, regarde dans le livre ou le cahier
376	Sily : ils font pas le même, le même truc
377	P. : et donc, la même chose, il nous reste deux personnages, Kawtar
378	Kawtar : maîtresse y en a un qui dit au monsieur , à l'autre monsieur faut écrire ça
	...
382	Kawtar : il dit quelque chose et l'autre il dit à l'autre pour que il écrive
383	P. : donc que se passe-t-il ? Ilhame ?
384	Ilhame : ils font des échanges
385	P. : ils réalisent des échanges ? vous croyez Lyna ?
386	...non...si...
387	P. : on va reprendre un comparatif, je suis debout
388	Plusieurs : on est assis
389	P. : vous êtes assis. Vous avez...
390	Dounia : du matériel
391	P. : hum, hum, et vous avez
392	Kawtar : du travail
393	P. : et que se passe-t-il donc dans la classe ?
394	Kawtar : maîtresse, ils sont en train de travailler
395	P. : mais que se passe-t-il quand on travaille dans la classe ?
396	Plusieurs : ils écrivent
397	Sily : ils écrivent dans un livre
398	Plusieurs : On apprend...
399	P. : eh !
400	Sily : ils apprennent dans un livre
401	Kawtar : ils s'entraînent
402	Sily : ou ils écrivent

Le même type de phénomène se retrouve à partir de l'étude d'une carte. Ainsi, en séance 20, l'objectif consiste à ce que les élèves complètent la légende afin d'indiquer à quoi

correspondent les couleurs utilisées pour surligner des éléments de la carte. Et là aussi, en lieu et place de recourir à un vocabulaire spécifique, des expressions du langage quotidien circulent : « le petit carré », « mettre deux couleurs », « l'encadré », « écrire en bas » :

251	P : il vous manque quelque chose à faire, oui Ilhame
252	Ilhame : maîtresse, le petit carré
253	P : qu'est-ce qu'il a le petit carré ?
254	Ilhame : ah non maîtresse y a pas de...
255	P : non, je vous ai dit toutes les marchandises présentes sur cette carte ont été surlignées, oui ?
256	Anissa : mettre deux couleurs à la carte
	...
259	P : c'est-à-dire, explique-toi
260	Anissa : parce qu'on l'a pas, en couleur
	...
264	Dounia : il faut mettre le petit encadré ici
265	P : quoi le petit encadré ?
266	Dounia : il faut mettre, il faut colorier
267	P : colorier quoi
268	Dounia : non, il faut le surligner
269	P : surligner quoi ?
270	Dounia : où y a marqué grands courants commerciaux villes de foire
271	P : on ne les voit pas, donc dans la légende c'est en gris, sur ma carte c'est en gris, j'ai besoin de remettre en couleur ?
272	...non...
273	P : oui Kawtar ?
274	Kawtar : on doit écrire en bas
275	P : écrire quoi ?
276	Kawtar : les lignes
277	P : ben elles y sont déjà les lignes, et dans la légende c'est écrit...
278	Kawtar : là, là

Cet écart persistant entre langage des documents, du genre second, et langage quotidien aboutit ni plus ni moins à un moment d'échange vidé de sens par rapport à une intentionnalité d'apprentissage disciplinaire, que ce soit d'un savoir ou d'un savoir-faire. Cela aboutit à une substitution ou un évanouissement de l'objet d'apprentissage (Lautier, Allieu-Mary, 2008, p. 120). Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-José Mousseau (1998), en observant des classes de collège et de lycée, énoncent un constat similaire d'un hiatus non éclairé entre registre disciplinaire et registre du sens commun. Elles expliquent que le professeur se rabat sur les explications fournies par les élèves, relevant du sens commun, et qu'il y enchâsse du disciplinaire mais sans le nommer ou même signifier la dénivellation, alors cela « masque

l'hétérogénéité du texte produit, qui va pourtant juxtaposer des registres disjoints » (*ibid.*, p. 54). En se situant à l'école élémentaire, les constats ne sont guère éloignés de cette analyse, et le sens commun, visible dans le langage ou dans les modes de pensée, domine incontestablement.

Pour autant, des constructions collectives de sens, qu'elles relèvent du sens commun ou d'une forme de rationalisation, s'opèrent de manière certaine. Elles sont impulsées par l'empreinte particulière des outils disciplinaires que constituent les supports didactiques d'apprentissage, elles se développent au fil de l'échange langagier, qui s'enrichit des ouvertures que l'enseignant accepte. Dans ces moments d'effort de construction de sens, apparaît clairement la contingence entre pratiques langagières et élaboration de savoirs. Mais cela se produit sur le mode du phénomène spontané, sans réelle maîtrise ni intentionnalité précise. Ainsi, dès que la résistance des documents est trop importante, que ce soit par rapport au lexique ou au contexte implicite, et que le langage est insuffisamment pensé comme médiateur d'un processus de secondarisation, alors le travail cognitif et langagier peine à avancer, cela entrave la transformation des modes d'agir-penser-parler déjà-là des élèves (Jaubert, 2007, p. 261-262). Dans ce cas, l'enseignant semble ne pas disposer d'autres ressources que d'adapter le niveau langagier aux habitudes supposées des élèves.

La nature même du langage des supports didactiques d'apprentissage introduit potentiellement un processus de secondarisation. Mais ce processus semble minoré au profit de l'intention de favoriser l'entrée dans la compréhension du document étudié. Alors, cela conduit à des négociations spontanées qui privilégient le recours au langage naturel du registre quotidien ; le langage spécifique du support didactique n'est pas pris en charge, comme pour éviter une rupture dans les raisonnements supposés des élèves.

4.2 Réflexions autour des notions de réalité et de vérité corrélées aux finalités de la discipline

4.2.1 Une auto-production de vérité

Les supports didactiques, plutôt que d'introduire la réalité, semblent davantage introduire du concret, dans le sens où ils apportent des traces qui contraignent et permettent de reconstruire le savoir historien scolaire de la classe. En ce sens, je rejoins la conclusion de

François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon selon laquelle « le savoir n'est pas dans les documents » mais il est assujéti « aux interprétations qui habitent les auxiliaires » (2004, p. 314). Cette conclusion se poursuit par le constat que « la vérité présumée est celle des auxiliaires, du fait de leur authenticité ou de l'autorité qui les a constituées ; aucune autre procédure de validation ne semble invoquée » (*ibid.*, p. 314). Dans la classe, le rapport à la vérité semble plus complexe. La vérité réside davantage dans le savoir élaboré à partir de l'interprétation des supports didactiques que dans le support didactique en lui-même. Ce travail d'interprétation est corrélé à la prise d'indices qui lui donnent une valeur reconnue et commune : le texte du savoir issu de ce travail s'appuie sur des *preuves* que chacun des membres de la classe peut *vérifier*. Le travail d'interprétation sert tout autant de moyen de reconstruction d'une situation du passé, qui alimente le texte du savoir, que de procédure de validation reconnue au sein de la classe.

4.2.2 Un glissement des finalités

Si les supports didactiques d'apprentissage ne contribuent pas obligatoirement à renforcer le caractère historien des savoirs élaborés, et s'il n'est pas certain qu'ils soient considérés par la classe comme faisant entrer *la réalité*, une chose est sûre : ils font entrer la discipline histoire, davantage selon son versant scientifique. En effet, même s'ils sont soumis à un processus de transposition didactique, les textes et images historiques proviennent de l'histoire des historiens, les textes et les cartes didactiques transmettent des éléments de savoirs établis par l'histoire des historiens. Lorsque les élèves travaillent avec les supports didactiques d'apprentissage, l'histoire, avec un grand H, entre dans la classe sous sa version discipline scolaire. Cela provoque des effets sur l'activité de la classe.

Il me semble intéressant de ramener ces effets vers la question des finalités de l'histoire scolaire. Traditionnellement, l'histoire scolaire se voit assigner « trois groupes » (Audigier, 1995, p. 66) de finalités : des finalités patrimoniales et civiques pour construire l'identité collective nationale, des finalités intellectuelles et critiques pour former l'esprit, des finalités pratiques devant servir dans la vie sociale et professionnelle. Déjà, la recherche INRP sur les disciplines histoire, géographie et éducation civique (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004) a mis en évidence que des finalités civiques demeurent, mais de manière vague, marginalisée. Un glissement s'observe, d'une « priorité donnée à la formation du citoyen à une priorité plus récente d'épanouissement de l'individu », ce qui traduit le « passage d'une citoyenneté

d'appartenance et d'obéissance à une citoyenneté individualiste et d'autonomie » (*ibid.*, p. 311).

Toujours dans les constats issus de cette recherche, François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon concluent à propos de l'usage des matériaux dans la classe :

D'un côté, tous ces objets accompagnent le discours du maître et quels que soient les modes de participation des élèves, c'est le premier qui tient le texte du savoir ; de l'autre, le maître met les élèves au travail sur ces mêmes objets, leur laissant la tâche d'établir tout ou partie du texte du savoir. [...] Sans se réduire de façon mécanique à chacun de ces deux pôles, le premier est plus solidaire de finalités patrimoniales et culturelles, de la transmission d'une identité collective, etc., tandis que le second est plus lié à toutes pratiques et orientations liées à l'autonomie. (*ibid.*, p. 313)

L'usage qui est fait dans la classe de ces objets (que je nomme supports didactiques d'apprentissage) s'apparente essentiellement au deuxième pôle et traduit une forme de glissement des finalités de l'histoire scolaire.

Ces différents aspects que j'associe à l'introduction des supports didactiques d'apprentissage, contact avec l'histoire historique, glissement des finalités de la discipline scolaire, se perçoivent dans la classe observée. J'en propose un aperçu au travers de trois types d'effets : la question de la transmission des documents en histoire, les ouvertures qu'ils provoquent, les procédures de travail.

4.3 La transmission des documents historiques

« Les problèmes que pose [la] transmission [des documents], loin d'avoir seulement la portée d'exercices de techniciens, touchent eux-mêmes au plus intime de la vie du passé, car ce qui se trouve ainsi mis en jeu n'est rien moins que le passage du souvenir à travers les générations. » (Bloch, 1949/2007, p. 81-82). Cette question de la transmission des documents apparaît parfois dans la classe, en associant « passage du souvenir », comme l'exprime Marc Bloch, et problèmes techniques. Ce qui transparait alors révèle la préoccupation d'une inscription dans une continuité du point de vue de l'humain, dans une chaîne historico-culturelle. Cela se perçoit avant tout à partir des textes historiques, qui, dans la source, font mention d'un auteur.

Dans la séance 8, à propos de l'appel du pape, l'enseignant provoque ce questionnement : « Est-ce que la personne qui a rapporté les paroles du pape a vécu l'événement ou bien elle l'a rapporté bien après ? ». Cela ouvre une forme de controverse sur la question de la contemporanéité de l'auteur avec l'événement, question ardue (« c'est dur la question », réplique 70). Le travail de l'historien est évoqué, comme vecteur de transmission, mais néanmoins, pour les élèves, il paraît impossible de rapporter des paroles sans avoir été présent (« sinon il pouvait pas prendre les paroles » 84), être témoin de l'événement semble incontournable (réplique 86). Fatou rétablit, par sa proposition (en 90), la chaîne de la transmission. Incontestablement, cet épisode qui interroge la nature et le processus de transmission relève d'un effort historien.

59	P. : est-ce qu'elle [la personne qui est l'auteur] a pu vivre ce qui s'est passé ?
60	Amin : non
	...
63	P. : alors il va falloir essayer de justifier ...
	...
68	Kawtar : maîtresse il l'a pas vécu
69	P. : pourquoi ?
70	Fatou : maîtresse c'est dur la question
71	Kawtar : il a ...il a ...il a essayé de chercher des trucs
72	Kawtar : il a essayé de chercher des trucs par terre
73	P. : des trucs
74	Kawtar : des choses par terre
75	P. : de quel genre ?
76	Kawtar : ben des cartes, des obj...
77	P. : pour nous rapporter ce qu'a dit le pape ?
78	Kawtar : il pouvait pas vivre, maîtresse
79	P. : je ne comprends pas bien là. Anissa ?
80	Anissa : maîtresse, il cherche des objets par terre et après il regarde sur des dossiers par exemple si il l'a et de quoi...
81	P. : hum, hum, donc tu dis qu'il n'a pas pu vivre l'événement et qu'il nous le rapporte après. Mickaël ?
82	Mickaël : si il a vécu
83	P. : pourquoi tu nous dit ça ?
84	Mickaël : parce que sinon il pouvait pas prendre les paroles
85	P. : ah bon
86	Fatou : maîtresse il a vécu maîtresse parce que sinon il saurait pas que il a dit ça le pape, il peut pas être témoin parce que le pape le pape il existait plus
87	P. : le pape n'existait plus ?
88	Fatou : maîtresse il a ...
89	P. : donc on a dit début du 12 ^{ème} siècle c'est à peu près 1100
90	Fatou : si maîtresse il existait mais elle a noté ce qu'il a dit le pape et puis les historiens ils ont retrouvé ce qu'elle avait écrit
91	Lyna : oui

Par la suite, c'est surtout Fatou qui reste attachée à ce type de questionnement, cet aspect a été évoqué dans le chapitre 8. En séance 12, elle évoque à nouveau la question de la transmission du document : de l'acteur à l'auteur (réplique 65), et à la personne qui le protège pour qu'il soit retrouvé (72 à 77). Simultanément, transparait une préoccupation relative à la conservation du document qui « doit être en miettes » (69), d'où la nécessité de la protéger.

64	P. : on ne sait pas qui a écrit le texte que vous venez de lire, on ne connaît pas notre source, on sait juste qu'elle est du 12 ^{ème} siècle, donc qu'elle a été écrite un petit peu après la première croisade. Mais qui en est l'auteur ? mystère
65	Fatou : maîtresse pour anonyme maîtresse celui-là qui l'a lu eh ben maîtresse celui-là qui l'a, qui l'a écrit eh ben maîtresse il était né à la première croisade et puis il a laissé le mot à un auteur
66	P. : non c'est celui qui l'a écrit et il a pas signé le texte, il a raconté ce qu'il a vécu mais il a pas dit qui il était
67	Fatou : maîtresse et c'est qui qui l'avait trouvé le texte ?
68	P. : alors là...je ne peux pas te répondre
69	Fatou : maîtresse normalement le texte il doit être en miettes
70	P. : ben non
71	Fatou : ben parce que ça fait depuis la première croisade jusqu'à...
72	P. : ben oui mais les textes sont conservés, regarde il existe quand tu vas dans une bibliothèque il y a bien des livres anciens
73	Fatou : oui
74	P. : qui sont protégés eh ben là c'est pareil
75	Fatou : ils ont protégé celui qui l'a écrit, la personne qui l'a écrit, elle a protégé ce papier
76	P. : ben elle a dû le ranger quelque part et pis des historiens l'ont retrouvé
77	Fatou : et puis maîtresse ils sont partis à Jérusalem pour le retrouver
78	P. : peut-être, mais peut-être qu'il était en Europe, on ne sait pas.

Dans la séance 18, la classe travaille à partir du texte d'une lettre, datée de 1265. Fatou semble s'étonner : si cette lettre est dans le manuel, selon elle, elle ne serait pas parvenue à son destinataire.

520	Fatou : maîtresse le texte ça veut dire la lettre ... au lieu de l'avoir eh ben elle l'a pas eue
521	P. : si des fois on retrouve des lettres donc on a utilisé des éléments de cette lettre...

Au cours de la séance 9, à propos de la reproduction montrant la prise de Jérusalem, la question de la transmission est également présente, non pas en termes de conservation du document, mais plutôt à propos de la possibilité de connaissance de l'événement. Cela rejoint la conception évoquée *supra* selon laquelle *pour savoir, il faut être témoin* (réplique 86 de

l'extrait de la séance 8). Dès lors, comment peut-on savoir comment s'est déroulé un événement du passé puisque les acteurs ne sont plus en vie ?

377	Fatou : maîtresse euh, maîtresse, maîtresse comment, qui sait qu'il s'est passé ça, maîtresse parce que ils sont tous morts maîtresse, personne ne sait qu'y avait
378	P. : oui mais on n'est plus dans la préhistoire ça veut dire qu'on a des traces maintenant et il y a des personnes qui ont réalisé des peintures ou qui ont écrit des choses par rapport à ces événements

Comprendre l'homme et ses actions dans le cours du monde, percevoir l'inscription de l'individu dans la continuité d'une chaîne humaine par la question de la transmission, telles sont des préoccupations qui transparaissent, seulement esquissées, certes, mais il semble que la confrontation aux documents historiques induit une première perception, ou confrontation, à ce type de questions.

4.4 Des procédures de travail

L'incitation forte de l'enseignante, déjà soulignée, à chercher des indices pour étayer la réponse proposée correspond à une forme d'investigation, et l'usage fait par le professeur de l'expression des « petits détectives » corrobore cela. Cette investigation devrait permettre d'avancer des preuves factuelles, et en histoire, cela contribue à l'établissement du régime de vérité (Prost, 1996a, p. 285-293 ; 1996b) qui légitime le savoir, « pas d'affirmations sans preuves » (Prost, 1996a, p. 58). Parce que l'histoire introduit des faits impossibles à reproduire, il faut trouver des indices qui, par leur interprétation, permettent de les reconstruire, et parce qu'elle véhicule des savoirs vrais, il faut apporter des preuves qui justifient du travail mené.

Dans la classe, les supports didactiques d'apprentissage sont les matériaux à partir desquels ce travail se fait ; ils offrent la possibilité de ce type de procédure, et l'enseignant, par ses interventions, y pousse explicitement les élèves, même si ce n'est peut-être pas un objectif conscient¹³². Dans la plupart des transactions étudiées se perçoit cette position de l'enseignant qui oblige à apporter des arguments corroborant les propos tenus, à se justifier.

L'histoire scolaire contribue dans ce cas à construire des procédures de travail.

¹³² Ce point reste à l'état d'hypothèse dans la mesure où mon dispositif de recherche ne prévoyait pas d'entretien avec l'enseignant en cours d'année. De multiples représentations influent probablement sur ce type d'attitude : la volonté de rendre les élèves acteurs de leurs savoirs, une méthode attachée à la discipline, le souci de l'école comme lieu de transmission de savoirs vrais, la volonté de développer des attitudes intellectuelles...

4.5 Des ouvertures

Dans son analyse de la lecture de textes en classe d'histoire, Lana Mara Castro Siman (2007) note que « des questions inhabituelles du point de vue de la construction de la connaissance historique et n'ayant pas été prévues » surgissent parfois dans le fil de l'élaboration dialogique du sens accordé aux documents¹³³. Le professeur accepte ces questions, apporte des éléments de réponse, « un espace s'ouvre » et, pour Lana Mara Castro Siman, « c'est par ce mouvement que la compréhension du texte par les élèves avance » (*ibid.*, p. 8).

Dans la classe observée, les supports didactiques provoquent également ce type de phénomène. Des ouvertures, sous forme de questionnement, sont acceptées par l'enseignante, et sont enchâssées dans le travail d'interprétation en cours. Au-delà de la compréhension du support didactique étudié, cela contribue à la compréhension du monde pour les élèves. Ces ouvertures, relativement nombreuses, font surgir des questions à partir des documents mais qui sont néanmoins *à côté* du savoir visé (même si, comme le dit Lana Mara Castro Siman, elles contribuent à sa compréhension). À chaque fois, elles sont essentiellement le fait d'un élève, mais cela produit des éléments présents dans l'espace-classe, entendus par tous. Le tableau ci-dessous montre toutes les ouvertures significatives¹³⁴, selon le type de support didactique d'apprentissage, en signalant la séance dans laquelle elles se produisent. La thématique abordée par ces ouvertures est à chaque fois précisée.

type de support didactique	séance - titre	Thématique de l'ouverture
TEXTE PEDAGOGIQUE	S15 - les échanges commerciaux	
	S17 -les échanges culturels	Les disciplines scientifiques, la numération en mathématique
	S21- le temps des bonheurs	

¹³³ Voici quelques-unes de ces questions :

Gui- Professeur, pourquoi est-ce que les noirs ne pouvaient pas rentrer dans les églises avant ? C'était à cause du racisme ?

Lau -Au début, le Brésil était loué ?

Lau- Et ils apportaient déjà des esclaves ?

Die- Ça s'est passé avant ou après les dinosaures ?

Sam -Quand ils sont allés chercher les esclaves en Afrique, ils connaissaient déjà l'Afrique ?

Gui - Notre pays, est-ce qu'il est presque de la taille d'un continent ?

¹³⁴ Significatives, dans le sens où elles vont au-delà d'une réplique passant de manière inaperçue dans l'échange, et elles suscitent donc un micro-épisode d'interactions dans le fil de l'échange en cours.

TEXTE HISTORIQUE	S7 et 8 - l'appel du pape	le pape actuel, le principe de succession des papes
	S12 et 13- la prise de Jérusalem	Médecins sans Frontières et Haïti - Jérusalem aujourd'hui avec l'évocation de la Palestine et d'Israël - évocation de l'euro et du franc comme monnaies - les manifestations de rues
	S19-1 a foire de Troyes	Les monnaies aujourd'hui
	S21- la charte de Châteaudun	
CARTE	S4- carte des civilisations	
	S9- les trajets de la croisade	
	S16- les villes commerciales	
	S20- carte des marchandises	L'identité nationale et/ou religieuse
IMAGE	S9-10-11- la prise de Jérusalem	Les guerres - l'égalité homme/femme - le Vatican
	S17- les échanges culturels	
	S18- une foire en ville	L'artisanat et l'industrie comme modes de production
	S20- un changeur de monnaie	Le musée du Prado en Espagne
	S21- la ville de Feurs	Les banlieues aujourd'hui

47. Tableau récapitulatif des ouvertures provoquées par les documents

Il est à noter que deux types de supports didactiques provoquent plus particulièrement cet effet : les textes et les images historiques. À l'opposé des cartes et des textes pédagogiques, plus familiers des élèves, ces supports importent un contexte presque exotique dans la classe. Dans ce cas, cela a déjà été souligné, les faits relatés sont inconnus des élèves, mais les valeurs sous-jacentes également, ainsi que le contexte de production et le langage utilisé. Devant ces documents historiques, les procédures des élèves évoquent ce que Carlo Ginzburg (2001) nomme l'*estrangement* et qu'il analyse au travers de procédés littéraires. Selon cette perspective, « comprendre moins, être ingénu, rester stupéfait sont des réactions qui peuvent nous aider à voir davantage, à saisir une réalité plus profonde, plus naturelle » (*ibid.*, p. 26). Lorsque la part d'étrangeté perçue dans les faits étudiés est prégnante, ces faits sont réellement interrogés et ne glissent pas immédiatement dans une forme de naturalisation. Cela contribue, selon Carlo Ginzburg, à construire un point de vue sur le monde, regarder les

choses « comme si elles étaient parfaitement dénuées de sens » (*ibid.*, p. 21) oblige à « voir davantage » (*ibid.*, p. 26).

Dans la classe, la part d'étrangeté importée par le document suscite interrogations, analogies, effort de compréhension et contribue, par ricochet, à étoffer des éléments de compréhension du monde. Cela formalise comme une divergence d'avec le travail de l'historien selon les réflexions d'Henri-Irénée Marrou (1956), évoquées dans le chapitre 1. Celui-ci souligne la nécessité, dans le travail de l'historien, d'une réduction de la part d'étrangeté et d'inconnu pour accéder à la compréhension du document. Chez les élèves, si une convergence minimale est nécessaire entre langage du document et langage de l'apprenant, il semble néanmoins que cette étrangeté, que revêtent certains documents dans la classe d'histoire, suscite des phénomènes heuristiques.

4.6 Élément de conclusion

L'introduction de ce chapitre évoquait l'hypothèse selon laquelle le document provoque des effets particuliers dans le processus d'apprentissage. Cette hypothèse est en partie vérifiée. Au-delà du constat d'évidence, déjà vérifié par d'autres recherches, d'une place importante des supports didactiques d'apprentissage dans les leçons, il apparaît clairement qu'ils mobilisent de la part des élèves, et étoffent, leurs compétences pour lire-comprendre-interpréter ; ils induisent des effets spécifiques ; et, pour les documents historiques, ils introduisent l'histoire des hommes dans la classe

Pour poursuivre la réflexion, j'emprunte à Yves Reuter (2006b, p. 140-142), et de manière très libre et personnalisée, la proposition qu'il établit d'une catégorisation de modalités de fonctionnement, qui vise à éclairer les relations entre les constituants de l'écriture et ce qu'elle permet. Cette catégorisation distingue des composantes structurelles, des usages fondamentaux et des pratiques qui actualisent les deux composantes précédentes. Je propose de rapporter cette tripartition aux documents historiques utilisés dans le cadre de l'histoire scolaire.

Les composantes structurelles sont pour l'écriture ce qu'Yves Reuter qualifie de définitoires en ce qu'elles « constituent l'écriture » (*ibid.*, p. 140). Pour l'histoire scolaire, les composantes structurelles du document historique constituent en l'introduction dans la classe de contextes d'activités et d'intentions humaines révolues, de traces de faits du passé, de configurations liées au passé. Il semble nécessaire que ces composantes structurelles soient étayées par des éléments d'explicitation du contexte du passé évoqué et de la forme du

document, ainsi que par la clarification de la signification de mots, ou la désignation explicite d'éléments sur une image.

Les usages fondamentaux, pour l'écriture, permettent de manier le langage, de générer et traiter des écrits. Pour les documents de l'histoire scolaire, ces usages fondamentaux consistent en la reconstruction de représentations du passé qu'ils véhiculent, dans l'objectif de la production du texte du savoir.

Quant aux pratiques, en ce qui concerne l'écriture, elles « actualisent, combinent [...] fonctionnalisent [les deux autres composantes] au sein de contextes socio-institutionnels » (Reuter, 2006b, p. 141). Pour les documents scolaires en histoire, composantes structurelles et usages fondamentaux s'actualisent au travers du processus de compréhension-interprétation mobilisé.

L'analyse didactique des documents historiques permet de distinguer ces trois dimensions, composantes structurelles, usages fondamentaux et pratiques. Etablir cette distinction en amont de leur introduction dans la classe pourrait clarifier leur usage, voire réduire les difficultés induites.

Conclusion du chapitre 9

Henri-Irénée Marrou nous dit à propos du document que « dès ce premier contact avec son objet matériel, le document, l'élaboration de la connaissance historique nous montre en action l'opération logique fondamentale [...] : la compréhension [...]. Empiriquement observée, la compréhension historique apparaît comme l'interprétation de signes [...] ou d'indices [...] à travers la réalité immédiate desquels nous réussissons à atteindre quelque chose de l'homme d'autrefois, son action, son comportement, sa pensée, son être intérieur ou au contraire parfois simplement sa présence (un homme a passé par là) » (1954, p. 79).

Dans l'analyse que je propose, les supports didactiques d'apprentissage ne recouvrent pas exactement ce que désigne le document d'Henri-Irénée Marrou, puisque j'y ai inclus tous les supports matériels¹³⁵ soumis à une activité de compréhension-interprétation de l'élève. Pour autant, de manière analogue à la réflexion d'Henri-Irénée Marrou, mais à des niveaux de sophistication différents (Moniot, 1993), connaissance, compréhension, interprétation, dimension humaine sont apparues au fil de l'analyse.

¹³⁵ Ces supports matériels sont les documents historiques, les textes didactiques, les cartes didactiques.

Les supports didactiques d'apprentissage introduisent dans les leçons une dimension disciplinaire et offrent un concentré d'effets possibles. Ils sont à l'origine de constructions collectives de sens car ils catalysent le travail d'interprétation ; ils posent des contraintes à l'activité ; ils permettent l'établissement d'un régime de vérité, spécifique de l'histoire scientifique, mais en le ramenant à la classe ; ils constituent des ouvertures sur la compréhension du monde ; ils mobilisent des procédures intellectuelles. Mais ils introduisent également des difficultés dans leur appréhension. François Audigier (1993b) a évoqué l'idée de « document-obstacle » dont « l'immédiateté référentielle fait obstacle à une compréhension [...] plus approfondie » en montrant que parfois tout « est rabattu vers la compréhension commune, vers le sens commun » (*ibid.*, p. 229) ; mes constats rejoignent en partie cette analyse.

Si tous les supports didactiques d'apprentissage, en termes de support de travail pour l'élève, produisent des effets propres à une activité et une pensée marquées par un caractère disciplinaire, il s'est avéré que deux catégories rendent plus visibles ces effets : le texte historique et la reproduction de documents iconographiques, tous deux issus de sources historiennes. Il semblerait qu'en introduisant un contexte du monde passé, différent et inconnu dans la classe, qui véhicule une part d'étrangeté, cela produit un impact plus fort sur les interrogations et les efforts de compréhension.

Deux productions successives de l'INRP ont contribué à éclairer la question relative à l'usage des documents en leçons d'histoire, ces deux productions ont été citées au cours de ce chapitre : une recherche dont l'objectif visait à « identifier et explorer les problèmes posés par la mise en œuvre de situations didactiques ayant pour but de transmettre ou d'approfondir des savoirs à partir de documents » (INRP, 1989, p. 8) ; un colloque ayant pour thème « documents : des moyens pour quels fins ? » (Audigier, 1993b). L'usage des documents y est analysé en référence à l'épistémologie de la discipline, et les constats convergent pour souligner leur usage positiviste en classe, le document est avant tout convoqué pour illustrer les propos de la leçon ou pour exprimer la réalité. La recherche (INRP, 1989) se penche plus spécifiquement sur la lecture faite par les élèves des documents, en soulignant toutes les difficultés induites, et notamment, pour les élèves d'école élémentaire, celle qui réside dans l'objectif d'aboutir à l'élaboration d'un énoncé synthétique, texte du savoir, à partir de ces documents. Cela conduit les auteurs à évoquer « des résultats [...] décevants » (INRP, 1989, p. 90) sur cet aspect.

Il me semble néanmoins que la place des supports didactiques d'apprentissage dans la classe que j'ai observée laisse percevoir une modification de l'usage du document, probablement liée à des évolutions conjointes de l'enseignement de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline. Du côté de l'enseignement, si pendant longtemps, le savoir historique a pu s'acquérir par transmission directe d'un texte, sans qu'il soit nécessairement accompagné de documents, les auteurs de la recherche INRP constatent une augmentation de la mise à disposition de documents dans les supports scolaires et expliquent que la « génération des manuels Haby a généralisé la reproduction de documents » (INRP, 1989, p. 21). Mais ce mouvement s'est opéré de manière consécutive à l'élargissement de la notion de source dans le champ de l'histoire scientifique (cf. chapitre 1). Il en découle que « non seulement le volume, mais aussi la palette des documents » (*ibid.*, p. 21) introduits dans l'école ont notoirement augmenté.

Par voie de fait, dans la classe support de mon observation, travailler avec des documents apparaît comme une mise en œuvre naturelle, aucune leçon ne se déroule sans le recours à un support didactique d'apprentissage.

Par ailleurs, l'étude mentionnée de Lana Mara Castro Siman (2007) analyse des pratiques particulières en classe d'histoire, en soulignant le processus d'élaboration collective de signification du document étudié. Ce processus est également à l'œuvre dans la classe que j'ai observée. Il ne s'agit alors plus de lire et expliquer le document au premier degré pour corroborer le texte du savoir, mais de l'interpréter *pour* élaborer le texte du savoir, qu'il soit collectif, individuel, plus ou moins explicite. C'est ce qu'a montré l'analyse du travail des élèves, menée dans ce chapitre, en considérant la question de la lecture des documents. Mais cette lecture prend une forme particulière, déjà esquissée par les auteurs de la recherche INRP (1989) qui concluent qu'« on ne saurait supposer la langue comme un simple instrument dont la maîtrise serait la condition de la compréhension disciplinaire » puisque c'est « la problématique disciplinaire qui agrandit l'espace linguistique et non l'inverse » (*ibid.*, p. 107-108). Il s'agit alors d'une pratique de lecture porteuse de complexité, qui ne peut se réduire à une procédure du simple au complexe, qui solliciterait initialement le traitement du texte en surface pour ensuite accéder au sens.

Les procédures diverses des élèves que j'ai pu mettre au jour dévoilent un peu plus ce que les auteurs de cette recherche nomment *problématiques spontanées*. Ces problématiques spontanées désignent ce qui surgit dans l'échange parce qu'il y a « communication entre le document et d'autres représentations agissantes », elles « montrent le travail intellectuel sur le document non comme l'activité d'un sujet connaissant face à un objet à connaître, mais

comme un rapport à des contenus sur fond d'autres contenus présents ensemble » (*ibid.*, p. 111).

L'élève, face aux supports didactiques d'apprentissage, mobilise une activité intellectuelle, pour construire collectivement et individuellement le texte du savoir historien de la classe, au travers d'une pratique de lecture. Il se trouve en situation de lecteur, mais un lecteur peut-être autre que celui des leçons de lecture en français dans la mesure où il n'est pas nié dans sa parole (Daunay, 2002b), il est reconnu avec sa subjectivité au sein du processus d'attribution de sens au support étudié. Si l'ensemble des supports didactiques d'apprentissage peut tomber sous le couvert d'une catégorie de textes documentaires, leur lecture ne consiste pas en « une réception plutôt passive des informations textuelles » (Jorro, 1999, p. 81) mais mobilise des compétences interprétatives complexes. Ces pratiques de lecture incitent à « reconnaître le lecteur comme porteur de significations, capable d'interagir avec un texte » (*ibid.*, p. 100) sans prédétermination d'une version finale.

Cela contribue probablement à développer les compétences de lecteur en histoire et de lecteur de manière plus générique. Par ailleurs, le document historique scolaire, en tant que « trace sensible du passé » (Moniot, 1998, p. 25), suscite un travail intellectuel disciplinaire, même spontané, qui élabore des formes de compréhension du monde. Il sollicite pleinement le travail de la communauté interprétative qu'est la classe.

CHAPITRE 10

Formalisation d'une pratique de l'histoire scolaire à l'école élémentaire : constats, variations, perspectives.

Introduction

Cette thèse vise à considérer l'histoire en tant que discipline scolaire à l'école élémentaire, en adoptant un point de vue didactique. L'objectif n'est pas d'analyser sa place institutionnelle, mais de comprendre son actualisation en situation par des sujets didactiques, professeur et élèves, dans une classe. Le savoir et les processus de son élaboration occupent une place centrale dans la réflexion menée.

Au sein du mouvement d'ensemble qui organise la recherche, je me suis initialement trouvée en position de lire des pratiques de classe selon une dynamique dirigée par un point de vue théoriquement construit. Cela permet d'accéder à une compréhension des phénomènes observés. Mais, une fois ce travail fait, il convient d'adopter une autre position, celle d'une formalisation selon une dynamique ascendante, qui enracine des constats sur des pratiques de classe effectives, et inévitablement particulières.

Si le principe de la pensée par cas ne permet guère de proposer un modèle général, il autorise néanmoins une construction théorique « dont les conclusions seront réutilisables » (Passeron et Revel, 2005, p. 9, déjà cité dans l'introduction de la partie 1). Pour finaliser cette recherche, je propose de réinscrire les constats qui en émanent dans le champ théorique

concerné, à savoir la didactique de l'histoire, et contribuer ainsi au processus dynamique et cumulatif des connaissances scientifiques, évoqué dans l'introduction générale.

Si certains de ces constats réfèrent sans équivoque au corpus étudié, d'autres prennent davantage la forme d'hypothèses ou d'ouvertures sur des questionnements qui seraient à explorer.

Cet examen est mené dans ce chapitre au travers de plusieurs aspects. Un premier bloc de réflexions concerne les apprentissages. Je commence par opérer un retour sur les hypothèses initialement retenues dans le but de caractériser les apprentissages des élèves en histoire, ces hypothèses méritant un examen critique à partir de ce qu'a révélé le travail d'interprétation. J'évoque ensuite la position du professeur relativement au processus d'enseignement-apprentissage disciplinaire, puis je tente de considérer ces apprentissages sous le couvert de la notion de contenus. Le deuxième bloc de réflexions se tourne davantage vers la discipline *histoire scolaire* en déclinant différentes notions : configuration disciplinaire, conscience disciplinaire, acculturation. Je reviens ensuite vers les modèles existant dans le champ de la didactique de l'histoire (voir chapitre 1) pour les examiner au regard de mes constats qui suggèrent quelques variations.

1 À propos des processus d'apprentissage des élèves dans les leçons d'histoire

1.1 Retour sur les hypothèses initiales

Le questionnement général de cette recherche s'est appuyé sur deux postulats, l'articulation de modes de pensée et de productions langagières d'une part, et un passage (ou mouvement) d'un niveau à un autre d'autre part, le tout ayant pour finalité la construction de connaissances. Incontestablement, l'articulation modes de pensée-productions langagières est bien au cœur de l'élaboration de savoirs, ce qui va dans le sens d'une conception du langage pris tout à la fois comme activité et milieu. Quant à la question du mouvement d'un niveau à un autre comme condition à ce que je nommerai une formalisation raisonnée de savoirs, il s'agit plutôt d'oscillations qui peinent à se stabiliser, oscillations entre la prégnance du recours au sens commun et l'effort d'élaboration de savoirs. En histoire, avec de jeunes élèves, il s'avère difficile de caractériser des *niveaux*.

Un examen critique de ce questionnement initial est nécessaire, depuis deux perspectives : en considérant d'une part le processus d'apprentissage et d'autre part le produit de l'apprentissage.

Examiner le processus permet de préciser l'expression *modes de pensée*. Ces modes de pensée ont été évoqués dans le chapitre 1, en se référant à des propositions de didacticiens de l'histoire (Moniot, 1993 ; Hassani Idrissi, 2005 ; Martineau, 1999 ; Lautier, 1997a ; Heimberg, 2002). Ils désignent soit des opérations intellectuelles potentiellement nécessaires pour élaborer un savoir historien, telles que la périodisation, le contrôle des analogies, la critique des sources, une maîtrise du degré de généralisation des concepts ; soit des modes de raisonnement, ou des *ressorts* selon Henri Moniot (1993), provoqués par la confrontation avec les savoirs de l'histoire, et qui permettent de produire une représentation cognitive du passé ; soit encore une référence explicite à la méthode de l'historien pensée en termes d'objectif d'apprentissage.

Dans les situations de classe observées, l'identification de modes de pensée, tels qu'exposés ci-dessus, est complexe. Des références à la méthode de travail de l'historien sont présentes, mais de manière ponctuelle et sans qu'elles deviennent un objectif de travail. Les opérations intellectuelles, lorsqu'elles sont en jeu, ne semblent pas introduites intentionnellement et ne permettent guère un contrôle des processus mobilisés. Néanmoins, des modes de raisonnements particuliers se distinguent, qui permettent d'élaborer des représentations des faits du passé ; je reviens sur cette perspective plus loin dans ce chapitre, à propos des contenus d'apprentissage. Finalement, il s'avère difficile d'identifier *un* type de mode de pensée, et de définir son rôle dans le processus d'apprentissage. Par conséquent, en considérant ces constats, issus de l'interprétation de mes données, faire référence à des modes de pensée me semble plutôt désigner des activités cognitives, au sein desquelles des raisonnements peuvent être identifiés.

Quant au passage d'un niveau à un autre, au vu des processus analysés, il n'est guère possible de penser un niveau initial, ou premier, qui serait celui de connaissances naïves, et qui se transforme en niveau second, significatif ou révélateur d'une pensée plus aboutie, plus conforme aux apprentissages attendus. En situation, activité cognitive et productions langagières donnent forme à des savoirs par la mise en cohérence d'éléments rendus présents par la situation didactique, que ce soient des éléments de savoirs historiens scolaires ou d'apprentissages sur le monde, plus généraux¹³⁶, sans occulter la prégnance du sens

¹³⁶ Ces éléments d'apprentissage sont spécifiques à la classe et ne sont identifiables que par l'analyse des processus mobilisés. À titre d'exemple, la notion de *péché* a été élaborée au cours des leçons ; si elle est

commun¹³⁷. Le tout progresse selon un processus cumulatif, puisque des références s'installent, collectivement, au travers de l'archive de référence de la classe (cf. chapitre 6) et les modalités individuelles s'étoffent. D'ailleurs, la diversité de ces modalités individuelles, révélée par l'analyse menée dans le chapitre 8, rend périlleuse la perspective de dresser *une* modalité qui serait celle de l'apprentissage de l'histoire à l'école élémentaire. De fait, il s'agit davantage d'un niveau de cohérence qui évolue au sein de la classe plutôt que le passage d'un niveau à un autre.

En ce qui concerne le produit de l'apprentissage, peu de traces stabilisées en sont saisissables dans la classe. Seuls les écrits collectivement élaborés, pour répondre à des consignes figurant sur les fiches de travail¹³⁸, peuvent donner à voir le produit de l'apprentissage dans la classe, mais ils sont peu nombreux. Néanmoins, il convient d'interroger la forme que prennent, dans ces écrits, les connaissances construites. Reflètent-ils un niveau pouvant être considéré comme assez élaboré d'un point de vue *historien scolaire*?

Dans la séquence 2, « La Méditerranée : un espace de conflits », les seuls écrits collectivement élaborés sont des réponses consécutives à la lecture de textes historiques (plusieurs fois évoqués dans le cours de l'analyse). Le premier de ces textes est l'extrait de l'appel du pape. Voici les questions et leurs réponses, telles qu'elles sont notées sur la fiche des élèves.

Q1 : Cite deux raisons pour lesquelles le Pape appelle les Chrétiens à partir pour la Croisade.

Réponse : aider les Chrétiens d'Orient attaqués par les Arabes et les Turcs – chasser les Musulmans qui occupent le tombeau du Christ (lieu saint)

Q2 : Pourquoi les Chrétiens répondent à son appel ?

Réponse : ils répondent à l'appel du Pape car celui-ci leur promet de gagner la récompense éternelle (=Paradis) et le rachat de leurs péchés (=leurs fautes soient pardonnées).

initialement référée au contexte historien de la leçon, elle permet également aux élèves de découvrir, ou préciser, cette notion dans une perspective plus générale, se situant au-delà des leçons d'histoire. Il en est de même pour l'*artisanat*, les exemples qui émaillent les leçons peuvent être nombreux.

¹³⁷ Le sens commun est à penser relativement aux savoirs historiens. En effet, lorsque la classe évoque l'idée d'« aider les Chrétiens d'Orient », la perspective d'*aider* révèle une conception appartenant plutôt au bon sens naturel qu'à la compréhension historique de l'événement qui exigerait une formulation plus contextualisée et argumentée en lien avec la notion de guerre sainte. Néanmoins, il ne faut pas exclure que cette formulation soit la traduction d'une compréhension de l'événement à l'échelle des élèves, ce qui relativise dans ce cas la référence au sens commun.

¹³⁸ Je rappelle qu'il n'existe pas d'autre outil individuel que ces fiches pour les élèves, c'est-à-dire qu'il n'y a ni classeur, ni cahier sur lesquels des écrits pourraient être rapportés sur le mode du résumé de la leçon, ou sur le mode d'écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2002).

Quant aux autres textes historiques, ils proposent deux points de vue différents de la prise de Jérusalem. Il est demandé aux élèves d'identifier l'événement décrit par ces textes.

Réponse : Dans les documents 1 et 2, on nous décrit le massacre des Musulmans lors de la prise de Jérusalem.

Le processus, évoqué *supra*, de mise en cohérence d'éléments du sens commun, d'éléments d'apprentissages, d'éléments de savoirs scolaires historiens, se perçoit dans la formulation des réponses.

On trouve des éléments de savoirs scolaires de l'histoire, essentiellement par l'identification des entités : les Chrétiens d'Orient, les Arabes, les Turcs, les Musulmans (ces trois entités n'étant pas mises en relation), le Pape. Sont cités également le tombeau du Christ et la prise de Jérusalem.

Des éléments relevant du sens commun se perçoivent dans la représentation qui est donnée des faits évoqués, il s'agit d'aider, de chasser, de promettre la récompense éternelle.

Enfin des traces d'éléments particuliers d'apprentissage de la classe sont présentes, notamment par les incises entre parenthèses à propos de lieu saint, paradis, péchés.

Le tout participe d'un niveau de formulation spécifique à la classe, que l'on peut qualifier d'élaboré si l'on considère qu'il est porteur d'apprentissages, mais néanmoins peu rationalisé du point de vue du savoir historien.

Dans la séquence 3, « La Méditerranée : un espace d'échange », seule est notée une explication de l'expression « carrefour commercial », rencontrée dans le texte du manuel :

Lieu où se croisent les marchands du monde occidental et ceux du monde oriental pour échanger (acheter et/ou vendre) des produits, des denrées.

Le recours aux mêmes éléments est à nouveau perceptible : savoirs scolaires de l'histoire (mondes occidental et oriental), apprentissages spécifiques de la classe (produits, denrées), perception d'une forme de sens commun (se croiser, échanger).

Ce constat est récurrent si l'on examine la séquence 4, « L'Europe après l'an mil : le temps des bonheurs », au cours de laquelle des explications sont annotées sur la fiche, dans un espace réservé et identifié par des lignes permettant d'écrire, sans répondre à des questions précises. Cela revient à noter les éléments importants de la leçon. Voilà ce qui est écrit :

Sur les foires, les marchands et les clients échangent des produits qui viennent des alentours, exemple animaux, pots, ail etc...et d'Orient, épices, tissus...

Les échanges se font par voie terrestre et voie maritime.

L'utilisation de la monnaie se développe avec des pièces d'or et d'argent.

L'évocation des foires, des échanges, de la monnaie correspond à des éléments de savoirs scolaires de l'histoire en lien avec la leçon. Des traces d'apprentissages plus généraux intervenant au cours des leçons se retrouvent : l'expression « alentours », les produits cités, les voies terrestre et maritime, les métaux des pièces. Mais le tout s'inscrit dans des représentations de sens commun du commerce et de la monnaie. Il n'y a guère d'indexation aux contextes du passé, ni même d'inscription temporelle.

Des connaissances sont élaborées, c'est indéniable, mais de natures diverses : scolaires, historiennes scolaires, relatives à la compréhension du monde. Il me semble que les formulations proposent à chaque fois un niveau de cohérence acceptable par la classe, plutôt qu'un niveau de formulation objectivement rationalisé, du savoir historien scolaire.

Si la question « comment, au sein de situations didactiques, modes de pensée et productions langagières s'articulent dans un passage d'un niveau à un autre, ou dans une forme de secondarisation, permettant la construction de connaissances en histoire ? » a constitué mon entrée dans le processus de recherche, il s'avère qu'au vu des constats qui en sont issus, la question serait à reformuler sous la forme suivante : *Comment, au sein de situations didactiques, activités cognitives et productions langagières organisent et formalisent la mise en cohérence des différents éléments rendus présents pour permettre l'élaboration de savoirs historiques scolaires ?* C'est ce questionnement renouvelé que j'argumente et que j'étoffe dans la suite de mes propos.

1.2 De nouvelles perspectives

Un versant des éléments théoriques initiaux exposés dans le premier chapitre, pour émettre des hypothèses relatives au processus d'apprentissage des élèves, a mobilisé l'épistémologie de la discipline et des recherches didactiques déjà existantes. Un retour sur les aspects retenus incite à proposer quelques variations.

La question du document y était mentionnée. Ramenés pour l'histoire scolaire aux supports didactiques d'apprentissage, les documents prennent une place réelle au regard des processus d'apprentissage, plus importante que ne le laissaient supposer les hypothèses initiales, le chapitre 9 atteste de cela. Par ailleurs, le récit était envisagé comme une modalité spontanée pour recevoir le texte de l'histoire ; cette hypothèse n'est pas exclue, mais les constats ne lui accordent pas tant d'importance que cela pouvait être escompté ; seule une

élève, Fatou, montre de manière forte, son penchant à la mise en récit de l'histoire. Le recours au raisonnement naturel participait également des hypothèses initiales, comme devant être contrôlé par des procédures didactiques pour permettre des apprentissages historiens. De fait, le raisonnement naturel est très prégnant au travers du sens commun, presque omniprésent dans les leçons, perceptible autant dans la forme des savoirs élaborés par la classe que dans les productions langagières. Néanmoins, ce raisonnement naturel n'est pas soumis à des procédures didactiques de contrôle, ce type d'opérations ne semble pas appartenir à la pratique du professeur de la classe observée.

Le travail d'analyse des données du corpus me permet de reprendre et modifier le questionnement général (voir paragraphe précédent) parce que d'autres aspects sont apparus, notamment la perspective selon laquelle l'élaboration de savoirs nécessite de mettre en cohérence les différents paramètres en présence dans le contexte didactique disciplinaire : contraintes de la situation scolaire qui doit produire une signification partagée, prise en compte des voix des interactants (élèves et professeur), impact du *monde cognitif* de chacun, contraintes de la situation du passé introduites par les supports didactiques d'apprentissage. Alors, la communauté discursive disciplinaire de la classe est le lieu de publication de l'activité cognitivo-langagière qui sous-tend et permet ces processus.

De plus, deux aspects, initialement peu mentionnés, se sont révélés et demandent à être développés davantage : d'une part la notion d'interprétation telle qu'elle est mobilisée dans les leçons d'histoire, d'autre part la gestion de la distance passé-présent.

1.3 L'interprétation en histoire à l'école

La première question que je propose d'examiner est celle de l'interprétation, en l'associant à la notion de représentation, mais ces termes en eux-mêmes demandent clarification et explicitation pour les situer dans une perspective didactique.

1.3.1 Interprétation et représentation, quelques clarifications

L'interprétation sous-entend l'idée d'un processus cognitif, mobilisé par un sujet, en vue d'attribuer une signification à un objet ou une situation donnée. Le chapitre 9, consacré à l'analyse du travail des élèves à partir des supports didactiques d'apprentissage, a mis en évidence le processus interprétatif, et ses multiples facettes, pour élaborer un signifié commun. Cette activité d'interprétation participe à la construction de représentations, et là,

une parenthèse explicative est nécessaire. Dans le champ des didactiques, le terme de représentation est couramment utilisé pour désigner les connaissances déjà existantes chez le sujet apprenant à propos d'un savoir. Or l'usage que j'en fais déplace légèrement cette attribution. Je m'inscris davantage dans la distinction que propose André Petitjean (1998) entre *Représentation* et *représentations*¹³⁹. Selon cette distinction, la *Représentation* définit l'activité sociocognitive et discursive d'un individu lorsqu'il interprète des objets du monde, et les *représentations* sont des modèles spontanés, des idées initiales, qui fournissent un « cadre interprétatif » (Petitjean, 1998, p. 26). J'ai introduit la notion de représentation, au sens d'une activité individuelle, en lien avec le processus de fictionnalisation, dans la mesure où celui-ci permet de rendre compte du travail de l'élève lorsqu'il élabore une représentation cohérente à ses yeux de l'objet de savoir. Il s'agit alors d'une représentation interne, cognitive et individuelle qui réfracte les différents paramètres en présence dans la situation considérée, donc de la *Représentation* selon André Petitjean.

Par ailleurs, le terme de représentation apparaît également dans mon écrit au travers de l'expression *représentations sociales*, car de manière effective, l'histoire (entendue ici de façon générique) a affaire avec les représentations sociales lors du processus de construction de connaissances. Cela a été souligné dans mon analyse à plusieurs reprises, soit parce que des représentations sociales affleurent dans la classe, soit parce que les processus en jeu relèvent des processus d'élaboration de représentations sociales, entre autres par les phénomènes d'objectivation, de figuration et d'ancrage. Le terme de représentation correspond dans ce cas à un phénomène collectif.

D'une manière ou d'une autre, dans ma réflexion, le vocable *représentation* est associé à l'idée d'une représentation de nature cognitive qui se construit au travers d'une interprétation et correspond au produit ou au processus d'une activité de(s) l'élève(s) en situation d'apprentissage de l'histoire.

1.3.2 L'interprétation vue par l'épistémologie de l'histoire

Interprétation et représentation, ces deux notions ne sont pas étrangères à l'histoire historienne et interviennent dans les phases que Paul Ricœur a identifiées au sein de la connaissance historique, la représentation du passé consistant « en une interprétation des faits assertés » (Ricœur, 2000, p. 303). Néanmoins, par le terme *représentation* Paul Ricœur

¹³⁹ Cette distinction est rappelée par Cora Cohen-Azia (2010, p. 198), dans la définition du concept de représentation qu'elle propose.

désigne avant tout le texte de l'histoire dans sa phase scripturale. Dans une étude focalisée sur les apprentissages, la représentation est cognitive et personnelle. Mais des convergences se perçoivent. Ainsi Paul Ricœur souligne que « la représentation historique est bien une image présente d'une chose absente [...]. Les choses passées sont abolies, mais nul ne peut faire qu'elles n'aient été » (*ibid.*, p. 367). Ce constat rejoint ce que j'ai évoqué en termes de contraintes pour les élèves : reconstruire la représentation d'une situation déjà produite, dans un contexte passé spécifique. Cela a à voir avec la *représentance* de Paul Ricœur qui « désigne l'attente attachée à la connaissance historique des constructions constituant des reconstructions du cours passé des événements » (*ibid.*, p. 359), mais d'un passé « n'étant plus et ayant été » (*ibid.*, p. 367), qu'il faut rendre réel au travers de son exposition et qui doit conserver une prétention à la vérité. Il faut toutefois nuancer ces propos dans un cadre didactique, nul doute sur le processus de construction de représentation de faits du passé chez les élèves, par contre quelle perception ont-ils de la contingence de l'existence dans le passé d'une « chose absente » (*ibid.*, p. 367) et de la nécessité de conserver le réel de ce passé ? Certains questionnements sont apparus dans les propos des élèves, relatifs à ces aspects, notamment à propos de la transmission et la conservation des sources et du témoignage, mais de manière trop diffuse et ponctuelle pour en tirer des conclusions.

Si la représentation pour l'historien concerne l'élaboration contrainte du texte de l'histoire, dans le cadre d'apprentissages scolaires, elle correspond à la possibilité de reconstructions internes et cognitives de faits et de situations de l'histoire. Néanmoins, pour ces deux dimensions, certaines contraintes sont identiques.

1.3.3 L'interprétation : de l'épistémologie de l'histoire aux apprentissages scolaires

J'ai présenté, *supra*, la notion de représentation en l'associant à l'interprétation. Je rappelle les constats relatifs au travail d'interprétation mené par la classe à partir des supports didactiques d'apprentissage : de manière claire, la signification qui se dégage de ce travail n'est pas préétablie, elle est construite au cours d'un processus dialogique ; ce processus comporte des phases différentes, sans qu'elles soient nécessairement ordonnées. Parmi ces phases, une exploration des *possibles interprétatifs*, qui surgissent comme des hypothèses, semble contribuer de manière féconde au processus engagé. Il s'avère que la subjectivité de l'élève est perceptible puisque ses hypothèses sont acceptées, voire sollicitées. Enfin, l'interprétation permet une forme d'auto-validation simultanée au sein de la classe, par une

reconnaissance commune d'indices désignés dans le support de travail, et acceptés par le groupe.

Introduire à nouveau la réflexion de Paul Ricœur éclaire ces processus. Les chiffres insérés entre parenthèses dans l'extrait cité sont des repères mentionnés dans la discussion qui suit.

« Parler de l'interprétation en termes d'opération, c'est la traiter comme un complexe d'actes de langage – d'énonciations – incorporé aux énoncés objectivants du discours historique (1). Dans ce complexe, on peut discerner plusieurs composantes : d'abord le souci de clarifier, d'explicitier, de déployer un ensemble de significations réputées obscures en vue d'une meilleure compréhension de la part de l'interlocuteur (2). Ensuite la reconnaissance du fait qu'il est toujours possible d'interpréter autrement le même complexe, et donc l'admission d'un degré inévitable de controverse, de conflits entre interprétations rivales (3) ; ensuite la prétention à doter l'interprétation assumée d'arguments plausibles, possiblement probables, soumis à la partie adverse (4) ; enfin l'aveu qu'à l'arrière de l'interprétation il subsiste toujours un fond impénétrable, opaque, inépuisable de motivations personnelles et culturelles, dont le sujet n'a jamais fini de rendre compte (5). Dans ce complexe de composantes, la réflexion progresse de l'énonciation en tant qu'acte de langage à l'énonciateur comme le qui des actes d'interprétation (6). C'est ce complexe opératoire qui peut constituer le versant subjectif corrélatif du versant objectif de la connaissance historique (7). » (2000, p. 442).

Il me semble que les élèves ont réellement à faire avec une interprétation proche de celle qu'évoque Paul Ricœur. Certes, une fois de plus, il ne s'agit pas de penser les procédures des élèves pour en faire une réplique, à une échelle différente, des procédures des historiens. L'épistémologie de la discipline n'est qu'une ressource pour mieux comprendre ce qui se passe. Il faut préciser à nouveau que pour les jeunes élèves, en situation d'élaboration de connaissances durant des leçons d'histoire, le processus d'interprétation des situations et des faits qui leur sont proposés sous-tend la construction d'une représentation cognitive personnelle, elle-même nourrie par des représentations sociales et des processus collectifs.

Je suggère un parallèle entre réflexions épistémologiques historiennes et constats didactiques relatifs à l'histoire scolaire, le recours au terme *parallèle* permettant de tenir à distance toute tentation rapide de fusion. Pour Paul Ricœur, l'interprétation est, de fait, corrélée à des actes de langage associés au « discours historique » (1), ce discours historique pouvant être le texte établi de l'histoire, puisqu'objectivé. Dans la classe, le dialogisme correspond d'une certaine manière à ce phénomène, puisqu'il met en évidence, dans les actes de langage, les voix des sujets apprenants et les voix du discours historique.

L'analyse du travail des élèves face à un support didactique a montré les modalités d'exploration qu'ils mobilisent ; ce processus leur permet d'envisager diverses hypothèses, et de construire progressivement la signification attribuée à ce support (texte, image ou carte) avant de la stabiliser ; cela rejoint ce que Paul Ricœur évoque au travers du « souci de clarifier, d'explicitier, [...] en vue d'une meilleure compréhension » (2) mais en envisageant cette compréhension chez le récepteur du discours (l'interlocuteur), alors que dans la classe il s'agit plutôt d'une intercompréhension entre le locuteur même et l'interlocuteur.

L'interprétation suppose, pour Paul Ricœur, la possibilité d' « interprétations rivales » (3) ; dans la classe, la possibilité de diverses interprétations est réelle, mais ne débouche pas pour autant sur une controverse. Le professeur, s'il favorise une élaboration dialogique et négociée et s'il accepte, voire sollicite, les points de vue de chacun, ne laisse guère les controverses se développer ; la situation didactique semble contraindre la nécessité d'aboutir à une signification partagée. Par contre, des tensions subsistent de manière sous-jacente, inhérentes au fait que chacun met en jeu ses « motivations personnelles et culturelles » (5) au sein de ce processus. En mobilisant la notion de triade dialogique, l'analyse menée dans le chapitre 7 a mis en lumière ces tensions qui traduisent des modalités d'interprétation, peut-être pas rivales, mais tout au moins différentes. Pour exemple (parmi d'autres), je rappelle succinctement ce phénomène lorsque la classe tente d'attribuer une signification au verbe *rapporter* dans la phrase « [les flottes des marchands] partent d'Europe [...] et rapportent des épices, ... » (cf. chapitre 7, paragraphe 3. 1). Dans ce moment, le professeur mobilise un processus d'identification, qui revient à *se mettre à la place* des marchands, alors que des élèves restent résolument sur la désignation distanciée des acteurs du passé par l'usage du pronom *ils*. Deux modalités d'interprétation différentes se trouvent en présence, sans être vraiment identifiées, discutées.

Enfin, l'interprétation dans la classe est dotée « d'arguments plausibles » (4) développés à partir des indices choisis dans les supports, ces indices servant simultanément d'auto-validation. De fait, pour les élèves, il est possible de suggérer que « la réflexion progresse de l'énonciation en tant qu'acte de langage à l'énonciateur comme le qui des actes d'interprétation » (6), l'énonciateur interprète qu'est l'élève construisant, au fil de son activité énonciative, sa représentation cognitive du fait étudié.

Paul Ricœur termine son propos avec la dualité versant subjectif-versant objectif de la connaissance historique (7), l'interprétation se trouvant sur le versant subjectif. Cela correspond aux initiatives de l'historien, constitutives du mode de construction de connaissance historique, au sein desquelles il se met en jeu (voire en *je*) pour élaborer son

questionnement, ses choix, sa compréhension de l'événement qu'il étudie. Cette phase de son travail est contrebalancée par le versant objectif qui le conduit à clarifier, exposer et argumenter la connaissance établie par des preuves documentaires et par sa démarche méthodologique. Le tout confère une validité et une véridicité à cette connaissance historique, étayée de preuves, située dans une temporalité, historicisée. L'élève ne travaille pas pour une connaissance historique identique à celle de l'historien ; il se situe plutôt dans un mouvement qui lui permette de construire une connaissance historique scolaire, référée à une connaissance historique des historiens, et qui mobilise des démarches intellectuelles, des raisonnements particuliers. Dans ce processus, le versant subjectif est à l'œuvre, l'analyse du chapitre 9 a mis en évidence le fait que la subjectivité de l'élève se voit reconnue, sollicitée dans le travail d'interprétation. Quant au versant objectif, il ne peut évidemment pas se mettre en parallèle avec celui de l'historien ; entrent en jeu pour cela des démarches, des méthodes qui appartiennent à la profession. Mais je n'évacue pas totalement la prise en compte de ce versant objectif, j'y reviens dans le paragraphe suivant avec une interrogation sur la perception dans la classe de la distance passé-présent.

Le processus interprétatif a été discuté au regard de l'épistémologie de la discipline, mais du point de vue scolaire, il est essentiellement référé à la lecture. Or, il me semble que, dans la classe d'histoire, l'interprétation se distingue légèrement de ce qu'elle doit être en classe de lecture¹⁴⁰, la finalité étant un peu déplacée. La nécessité, aux yeux du professeur, d'une compréhension préalable des mots avant de comprendre le texte reste parfois perceptible, l'épisode autour de l'élucidation du mot « sillonnent » en est un exemple. Mais, face à un support didactique soumis au travail des élèves, il s'agit d'abord d'élaborer une signification commune relative au savoir en jeu, qui *déborde* donc le support en lui-même, plutôt que d'élaborer une signification au texte même de ce support. Lire n'est alors plus limité à une opération de traitement de surface du texte. De plus, ce travail d'interprétation comporte des spécificités, déjà soulignées au cours de l'analyse et évoquées par Paul Ricœur, notamment par les contraintes qu'il introduit de prise en compte des actions et des intentions humaines d'un réel ayant eu lieu. Par ailleurs, l'interprétation dans les leçons d'histoire semble permettre d'instaurer d'emblée le sujet lecteur et « ses dimensions, sociales, affectives, psychologiques, cognitives » (Daunay, 2007, p. 43) qui sont implicitement acceptées au travers des hypothèses qu'il propose.

¹⁴⁰ Pour être plus affirmative dans ces propos, il aurait fallu que j'observe, dans la même classe, une leçon de lecture afin de comparer les procédures.

1.3.4 Une communauté scolaire disciplinaire de recherche interprétative

Au vu du développement qui précède, la communauté discursive qui se développe en classe d'histoire à l'école devient une communauté discursive scolaire disciplinaire de recherche interprétative, qui apprend à utiliser des indices, sur le mode du paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg (1989), pour élaborer des significations soutenant la construction de représentations cognitives des faits du passé étudiés. Plusieurs emprunts sous-tendent cette expression *communauté discursive scolaire disciplinaire de recherche interprétative*. La place soulignée de l'interprétation dans les processus des élèves renvoie à l'interprétation du côté de l'épistémologie de la discipline scientifique (Ricœur, 2000), selon les modalités exposées *supra*. Cela fait également référence aux communautés interprétatives, que ce soit en se tournant vers David R. Olson (1994) ou vers Stanley Fish (2007). Cette perspective est par ailleurs esquissée dans des travaux en didactique de l'histoire. Ainsi, Yannick Le Marec (2009) identifie une communauté de recherche dans la classe, au sein de laquelle la pensée devient davantage historienne lorsqu'elle prend en compte certains paramètres, relevant de ce qu'il nomme l'espace des contraintes, qui intègre des nécessités et des données. De la même manière, Sylvain Doussot (2009) adopte la proposition de Peter Seixas (1993) en voyant dans la communauté des historiens et la communauté de la classe la perspective d'une communauté de recherche, à partir de similitudes dans les pratiques, en termes de fabrication de sens, chaque communauté le faisant à son niveau. Cela n'est pas sans rappeler les niveaux de sophistications différents évoqués par Henri Moniot (1993) à propos de l'exercice de l'histoire scolaire et de l'histoire historienne.

Interprétation historique scolaire, fictionnalisation, représentations cognitives visent à mettre en cohérence les différents paramètres en présence au sein du contexte didactique disciplinaire pour construire des savoirs scolaires en histoire. Le tout se médiatise au travers de l'activité cognitivo-langagière, qui s'actualise au sein de la communauté discursive scolaire historique de recherche interprétative.

1.4 La question de la distance au passé dans les leçons d'histoire

Si l'interprétation peut être perçue comme le versant subjectif de l'activité d'élaboration de savoirs scolaires en histoire, et si l'on conserve le *parallèle* avec les

réflexions de Paul Ricœur, y aurait-il un versant objectif dans cette activité ? La question est délicate. Une fois de plus, toutes précautions s'imposent pour ne pas surinterpréter ou naturaliser les phénomènes observés dans la classe d'histoire.

Écartons d'emblée une analogie avec ce qui confère de l'objectivité au travail de l'historien, qui mobilise un appareil méthodologique spécifique, de l'établissement d'un questionnement à la sélection des traces puis au travail de critique des sources. Néanmoins, une facette particulière a été mise en évidence dans l'analyse des processus des élèves, il s'agit de ce qui relève d'une gestion de la distance passé-présent, qui semble à maintes reprises spontanément établie par les élèves. Il me semble alors que, si le versant subjectif conduit vers le processus d'interprétation perceptible dans les leçons, le versant objectif s'illustre par cette distance passé-présent qui tente de s'établir, en soulignant que, dans la classe, ce sont des phénomènes *a priori* non intentionnels.

Cette question de la distance passé-présent présente une ambiguïté certaine. Elle est traitée par Sylvain Doussot (2009), et pour cela, il s'appuie, entre autres, sur les réflexions épistémologiques d'historiens (notamment Loraux, 1993 et Vernant, 2004) pour montrer qu'un enjeu de la pratique historique réside dans ce contrôle du passage de frontières entre le passé et le présent. Si l'on adoptait une perspective transpositive, il serait par conséquent nécessaire de travailler cette distance en situation scolaire pour garantir une dimension historique aux apprentissages des élèves. D'un point de vue théorique, il peut sembler évident d'approuver cette proposition afin de favoriser le passage d'une posture quotidienne spontanément mobilisée par les élèves, face aux savoirs en histoire, à une posture plus scientifique garante d'apprentissages disciplinaires. Pour autant cette proposition ne fait pas nécessairement l'objet d'un travail explicite. En effet, dans la classe observée, une ambivalence se perçoit, liée à cette aporie qui veut que, pour appréhender les hommes et les événements du passé, un processus analogique soit mobilisé par un rapprochement avec le présent de l'expérience vécue, alors que construire un savoir historique oblige à contrôler la distance à l'objet étudié, ce qui induit de contrôler ce rapprochement avec le présent. Ces deux pôles ne sont aucunement mobilisés intentionnellement dans la classe et, en outre, lorsqu'ils le sont, c'est de manière différenciée entre le professeur et les élèves.

Il est apparu, dans l'analyse, que c'est davantage le professeur qui mobilise, et sollicite chez les élèves, des processus analogiques de manière spontanée, analogies avec le présent,

d'ordre identitaire se mêlant à des questions temporelles¹⁴¹. Alors, une controverse se perçoit, notamment parce que les élèves peinent à suivre le professeur sur ce chemin, ou s'ils le font, des tensions surgissent. Ces épisodes se voient clos par le professeur, sans qu'il soit certain que cela ne facilite la compréhension des élèves. Quant aux élèves, s'ils introduisent parfois des analogies, elles restent sporadiques¹⁴² et ne sont guère prises comme objet de travail. Par contre, ils montrent une forme de distance à l'objet étudié, mais cette distance n'est ni intentionnelle, ni rationalisée. Elle se manifeste essentiellement dans leur manière de désigner les acteurs, par le pronom personnel de la troisième personne, au singulier ou au pluriel, davantage utilisé de façon déictique qu'anaphorique. Ils n'entrent pas dans une compréhension par laquelle ils pourraient *se mettre à la place de*, bien que l'enseignante les incite implicitement à cela ; ils conservent une position extérieure, ce qui ne nuit pas à leur possibilité de construire des apprentissages et d'attribuer une signification aux situations du passé.

Dans ce type de situation, il est permis de penser que les élèves perçoivent l'histoire au travers de « l'étrangeté du passé » (Ricœur, 2000, p. 513), l'histoire scolaire véhiculant une mémoire historique qui, selon Maurice Halbwachs (1950), est extérieure à la mémoire personnelle de l'enfant. Ainsi, en histoire, la rencontre imposée de l'altérité ne semble pas nécessairement corrélée à une démarche empathique, pour de jeunes élèves. La distance conservée d'avec le passé n'est alors pas contrôlée, mais spontanée.

Les élèves conservent une forme d'adhérence à la situation du passé, associée à une distance entre le passé étudié et leur présent. Cela leur permet de reconnaître l'*autre*, qu'est l'acteur du passé, dans sa spécificité qui leur est *a priori* inconnue, et n'est pas sans rappeler le procédé d'*estrangement* de Carlo Ginzburg. Pourtant, le professeur, dans sa volonté d'amener les apprentissages des élèves vers un niveau de généralisation valide, sollicite des processus analogiques qui tendent à *écraser* cette distance avec le passé. Alors, la distance à l'objet étudié qui, du côté des historiens, doit être un objet de travail dans le cadre d'une posture scientifique, est parfois dans cette classe une modalité naturelle d'appréhension des situations du passé par les élèves. Par contre, le processus analogique, mouvement premier et naturel au sein du raisonnement historien, se voit utilisé comme levier potentiel par le professeur, mais sans procédures de contrôle ; de fait, il devient parfois un obstacle.

¹⁴¹ Je renvoie notamment à la controverse initiée par une analogie de ce type à propos de l'Occident, associé selon les époques à des zones géographiques différentes, cela amenant à un questionnement identitaire mêlant religion et nationalité (chapitre 7, paragraphe 3. 2).

¹⁴² Des exemples de ce type de procédés ponctuent l'analyse menée : l'analogie tombeau-pyramide d'Égypte, peuple-classe, religion-famille...

L'ensemble de la réflexion menée atteste du fait que, si discipline scolaire et épistémologie de la discipline scientifique présentent des traits communs, leur mobilisation et leurs effets diffèrent, tout au moins dans les pratiques de la classe observée.

1.5 Éléments de synthèse : apprendre en histoire à l'école élémentaire

La synthèse des constats issus de l'analyse du corpus amène à retenir quelques lignes de force pour esquisser de nouvelles hypothèses concernant l'apprentissage de savoirs historiques scolaires par des élèves d'école élémentaire. Ces lignes de force ne sont ni exhaustives, car l'étude d'une classe ne suffit pas à établir un caractère d'exhaustivité, ni exclusives, en ce qu'elles ne nient pas d'autres procédures, moins prégnantes dans l'analyse, telles que le recours au récit, le contrôle du raisonnement analogique. Leur statut reste celui d'hypothèses, mais des hypothèses en partie stabilisées par le travail mené.

Ainsi, l'apprentissage de savoirs scolaires en histoire semble associé à un processus de mise en cohérence¹⁴³ de différents paramètres relevant soit d'éléments de l'histoire scolaire introduits dans les leçons, soit du sens commun (voir *supra*, paragraphe 1.1), soit d'apprentissages effectifs dans la classe en tenant compte du fait que ces apprentissages peuvent être de natures diverses. Cet effort de mise en cohérence est perceptible dans les productions langagières des acteurs de la classe, et, au niveau individuel du sujet apprenant, elle est corrélée au monde cognitif de chacun.

Le processus d'interprétation prend une importance réelle pour permettre cette mise en cohérence. Il s'agit autant de la lecture interprétative des supports didactiques d'apprentissage que de l'interprétation des éléments du contexte au travers du processus de fictionnalisation pour reconstruire une représentation cognitive personnelle du fait étudié.

La gestion de la distance au passé est un phénomène spontanément perceptible dans les pratiques de l'histoire scolaire en classe. De ce phénomène semblent dépendre la perception de l'altérité et une possibilité d'établir une compréhension de l'objet d'étude. Il me semble, en outre, que cela contribue à la prise en charge de l'inscription temporelle des savoirs, ce qui contribue à leur historicité. Pour autant, cet aspect lié à la temporalité est très peu visible dans la classe, il mériterait un examen plus précis.

¹⁴³ Ce processus peut didactiquement s'analyser par le recours à la fictionnalisation et aux triades dialogiques.

Dans les leçons d'histoire, la classe est potentiellement amenée à produire sa mise en cohérence du savoir visé, par son interprétation des paramètres en présence et en se positionnant dans une distance entre le présent et le passé. Elle s'institue en tant que communauté scolaire historienne de recherche interprétative, au sein de laquelle le mouvement collectif est interdépendant des interventions individuelles des sujets apprenants.

2 Le professeur d'école élémentaire et la discipline scolaire

Les élèves occupent une place centrale dans mon travail d'analyse et le professeur a principalement été considéré comme un acteur parmi les autres au sein de la classe, notamment lors de l'analyse des transactions langagières. Néanmoins, à plusieurs reprises, j'ai souligné que ce qui prenait forme dans la classe était rendu possible, entre autres, par ce que le professeur permet, probablement en fonction de ses intentions, de ses choix, de ses représentations de la position d'enseignant et de la discipline. Certes, en considérant la notion de topogénèse, l'enseignant sait nécessairement autrement que l'élève, sans préjuger du *autrement* ; il a une relation différente à l'objet de savoir ; il en décide l'introduction, la gestion au travers de différentes tâches et la clôture, il le rapporte à une discipline scolaire et à des apprentissages. Mais il me semble que cela mérite un examen plus attentif du point de la discipline.

2.1 L'identité professionnelle du professeur d'école élémentaire : quelques considérations générales

Pour poursuivre cette réflexion, je reviens vers des constats, déjà évoqués dans le chapitre 1, relatifs à l'identité professionnelle des enseignants.

S'il est certain que du côté des enseignants du secondaire, l'attachement à la culture disciplinaire et à ses spécificités est fortement marqué (Lautier, 2006a), avec des profils différenciés, de fait, il ne peut en être de même pour les enseignants d'école élémentaire. Lorsqu'Henri Moniot écrit que « nos professeurs d'histoire sont formés et recrutés dans sa fréquentation [de la discipline] » (2001, p. 66), il s'agit des professeurs du second degré. En effet, les professeurs d'école élémentaire ne sont ni formés ni recrutés dans la fréquentation de la discipline, même si certains d'entre eux peuvent être détenteurs d'une licence d'histoire. Pour eux, un rapport différent à la discipline s'installe, lié à leur formation initiale et aux spécificités de leur situation d'exercice, notamment au travers du jeune public auquel ils

s'adressent, et de la polyvalence des enseignements qu'ils assurent. Dans la recherche menée à l'école élémentaire, François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004) rendent compte du fait que cette polyvalence et la gestion du groupe-classe centrent l'identité professionnelle des professeurs des écoles. Par conséquent, l'épistémologie des sciences de référence est peu présente dans leurs préoccupations, autant par méconnaissance que par pression des contraintes liées à leur situation d'exercice. Leur enseignement de la discipline scolaire, tout au moins pour ce qui concerne l'histoire, passe avant tout par le tamis d'un vécu d'une expérience scolaire dans la position d'élève et de ses apprentissages en histoire.

Dans le cadre d'une recherche sur la professionnalité des enseignants, Thierry Philippot (2009) s'est intéressé aux savoirs des enseignants du premier degré dans leur rapport aux disciplines scientifiques. Il a posé comme hypothèse que les pratiques professionnelles de ces enseignants devraient permettre aux élèves de construire un rapport secondarisé aux savoirs scolaires, en référence au processus de secondarisation tel qu'il est décliné par Élisabeth Bautier (2006). Néanmoins ses conclusions rejoignent celles de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004) lorsqu'il constate également le poids des contraintes liées à la gestion de classe, objectif prépondérant sur les savoirs disciplinaires, ce qui conduit à ce que les séances disciplinaires se caractérisent essentiellement par des éléments de surface, des tâches rituelles.

Thierry Philippot avance une hypothèse selon laquelle les professeurs doivent connaître les matrices disciplinaires, d'après le modèle proposé par Michel Develay (1992), pour mettre en œuvre des pratiques qui permettent aux élèves de construire ce rapport secondarisé qui est postulé. Pour Michel Develay, la matrice disciplinaire se définit comme « le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains appellent aussi son cadre de référence » (1992, p. 43) et permet de considérer qu'une discipline scolaire « peut être définie par des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence. » (*ibid.*, p. 32). Cette proposition est proche de la description des constituants d'une discipline scolaire d'André Chervel (1988).

Dans la classe observée, en considérant les pratiques effectives, les objets spécifiques seraient les documents historiques et la frise chronologique, qui sont mobilisés au sein des tâches introduites, mais ces tâches scolaires ne sont guère contrôlées du point de vue des contraintes de la discipline. Les savoirs déclaratifs se voient soumis à un processus de transformation et d'élaboration, ce qui les éloigne des savoirs prescrits ; quant aux savoirs

procéduraux, ils se fondent dans des savoirs scolaires méthodologiques transversaux. Certes l'analyse, issue de l'interprétation que j'ai menée, donne une autre épaisseur à ces paramètres, épaisseur non perceptible par les acteurs en situation, mais, de fait, la matrice disciplinaire peut sembler affadie et peu opérante en termes d'outil professionnel.

2.2 Le professeur d'école élémentaire, enseignant l'histoire

Les propos précédents soulignent que le professeur d'école élémentaire n'est pas *spécialiste de la discipline*. En tant qu'acteur institutionnel, il n'est pas supposé disposer de principes épistémologiques, ou de connaissances historiographiques substantielles, et cela provoque des effets particuliers que je propose d'examiner de plus près. Pour autant, l'intention de ces propos entend davantage souligner la place du professeur dans la classe observée, donc une pratique particulière, plutôt que d'envisager une formalisation plus générale. Il faut en effet rappeler que mon dispositif de recherche n'incluait aucun entretien avec le professeur, et ne fournit donc aucun moyen d'analyser ses représentations, son rapport à la discipline histoire, ses connaissances, ses intentions d'enseignement.

Au travers de l'interprétation des observations menées dans la classe, il s'avère que le professeur tient, et de manière indéniable, un rôle de facilitateur dans les processus constatés. Il favorise la mise en élaboration dialogique des savoirs et, par là-même, rend possible le travail d'interprétation, il accepte des ouvertures qui conduisent les élèves à se trouver dans un effort de compréhension du monde (voir chapitre 9). Ne pas être spécialiste de la discipline semble avoir pour conséquence qu'il ne tient pas une finalité préétablie, autant en termes de démarches que de savoirs à enseigner ; de fait, il dévolue probablement davantage la prise en charge de l'apprentissage, il accepte la subjectivité de l'élève et pousse la classe dans ce processus d'élaboration de savoirs. Pour autant, parce que certains ressorts sont peu identifiés¹⁴⁴, telle que la tension introduite par la gestion de la distance au passé, le professeur peut parfois parasiter le processus engagé, notamment lorsqu'il ramène la classe dans un mouvement de recherche de signification généralisante, ou lorsqu'il introduit des analogies sauvages. Nous avons vu également que ses interventions participent à faire surgir la tension entre identité et altérité, tension difficile à gérer. De plus, il se dégage de l'analyse que, inséré dans la configuration que prend l'activité, il est probable qu'il se trouve parfois en train de

¹⁴⁴ Ils sont peu identifiés car certainement méconnus puisque les ressorts évoqués sont issus de la recherche menée.

stabiliser sa propre compréhension de l'objet étudié pour l'argumenter auprès des élèves, par exemple dans la transaction qui porte sur les échanges commerciaux entre Occident et Orient par voie maritime (voir chapitre 7, paragraphe 3.1).

Par ailleurs, il lui arrive de se trouver en situation difficile, notamment lorsque la résistance des documents est trop importante, ce qui accentue l'écart entre le langage des documents et le langage de la classe. Dans ce type de situation, le professeur ne semble pas disposer d'autres ressources que d'adapter le niveau langagier aux habitudes supposées des élèves (voir chapitre 9, paragraphe 4.1).

Le tout tend à inscrire la pratique du professeur dans ce qui semble être une empreinte du paradigme constructiviste, selon lequel, de manière commune, l'élève doit être actif dans le processus d'apprentissage, ce qui implique de lui donner la parole, le solliciter, faire en sorte qu'il s'approprie les savoirs. Cet effet est renforcé par la spécificité du public de jeunes élèves, qui contraint inévitablement les apprentissages, et les actions du professeur, peut-être d'autant plus sensible à cet aspect qu'il n'est pas *spécialiste* d'une discipline.

Cela mène à penser que, du fait qu'il ne dispose pas (ou faiblement) de repères épistémologiques ou historiographiques, l'enseignant semble dédouané d'une pratique stéréotypée par des représentations disciplinaires. Son objectif serait que la classe produise une formalisation d'un savoir, acceptée par le groupe, et qui permet de solliciter l'activité cognitive des élèves dans le cadre de la discipline histoire.

2.3 Une position professionnelle particulière pour enseigner les disciplines scolaires

Les constats énoncés dans le paragraphe précédent peuvent inciter à réfléchir le point de vue adopté pour percevoir et lire la pratique de l'enseignant. Un point de vue disciplinaire, référé à un modèle puisant tant à la discipline de référence qu'à la formation d'enseignants du second degré, conduit à penser cette pratique en termes de *défait de*, défaut de maîtrise épistémologique, de savoirs disciplinaires. Alors, cela écrase ce que permet la spécificité du professeur d'école élémentaire, en ce qu'il est *généraliste*, spécificité qui peut servir des apprentissages s'inscrivant dans un cadre disciplinaire, je l'ai souligné au-dessus. Considérer cette perspective induit néanmoins la nécessité d'une meilleure connaissance des processus associés à un apprentissage disciplinaire pour de jeunes élèves.

En appui à cette réflexion, un exemple issu de l'article de Thierry Philippot mérite attention. Il s'agit d'une enseignante d'école élémentaire, titulaire d'une licence d'histoire, que l'on peut donc considérer comme ayant un rapport construit aux savoirs de la discipline. Voilà ce qu'elle dit à propos de sa pratique.

« [...] mais je me dirais il y a un historien qui serait là, il tomberait par terre à la renverse mais... pour que les enfants de maintenant pour qu'ils soient motivés on ne peut plus se contenter d'ouvrir les livres comme ça, il faut que ça vive la leçon, donc il faut avoir un langage parfois un peu plus imagé, être soi-même un peu plus... comment dire... pas magistrale comme on était autrefois donc ça induit plein de choses différentes et c'est vrai que tout ce que j'ai appris en faculté [...], je ne vois pas comment je pourrais réutiliser ça en classe. » (Philippot, 2009, p. 14-15).

Thierry Philippot explique que cette enseignante ne perçoit pas les savoirs universitaires comme des données opératoires pour enseigner, elle a « reconstruit à sa façon une histoire scolaire, dans laquelle elle transige fortement avec les exigences de la rigueur scientifique » (*ibid.*, p. 15), et je pense que cette reconstruction s'est probablement opérée en situation, à la recherche d'une adéquation avec les jeunes élèves auprès desquels elle enseigne.

Martine Jaubert (2007) souligne l'intérêt de penser l'intervention de l'enseignant pour « permettre aux élèves de se construire comme des acteurs efficaces dans la communauté scientifique scolaire, capables de mettre en œuvre des modes de penser et de parler jusqu'alors ignorés ou très peu familiers » (Jaubert, 2007, p. 235), ce qui se rapproche du rapport secondarisé de Thierry Philippot. Elle montre que, par rapport aux activités observées dans les leçons de sciences qu'elle a analysées, l'enseignante joue souvent « un rôle prépondérant dans le déroulement de l'activité langagière », un rôle de médiation (*ibid.*, p. 250-253). Elle inventorie tout ce qui est permis par les interventions du professeur et sa gestion de l'activité des élèves¹⁴⁵, en distinguant deux catégories d'intervention. La première semble relever de la pratique pédagogique d'un professeur des écoles : inciter les élèves à utiliser des savoirs antérieurs, les soutenir dans leur activité, les guider, prêcher le faux pour obtenir le vrai, reformuler de manière à focaliser l'attention sur un élément essentiel. Ces indicateurs se rapprochent de la pratique spontanée que j'ai constatée chez le professeur de la

¹⁴⁵ Il est utile de préciser que ces constats sont issus de situations scolaires dans lesquelles l'enseignante agit en quelque sorte en connaissance de cause, entre autres parce qu'elle est maître-formateur et a déjà participé à des recherches. Par conséquent faire entrer les élèves dans une communauté scientifique scolaire à travers le débat scientifique est un de ses objectifs annoncés. Néanmoins, cela n'empêche aucunement de prendre ces considérations comme des possibles à mettre en œuvre.

classe observée en histoire. Mais à côté de ces actions, d'autres semblent corrélées à l'aspect disciplinaire de l'activité : conduire les élèves à se poser des questions de nature scientifique ; importer des éléments de savoirs dans la classe ; amener les élèves à prendre en compte des contraintes, des nécessités empiriques, des valeurs nouvelles ; se faire garant du respect des données dans leur discours. Ce sont ces actions, à décliner disciplinairement, qui gagneraient probablement à être mieux connues des professeurs, mais cela relève de réflexions relatives à la formation des enseignants.

La revue *Recherche et formation* a consacré un numéro à « la question des contenus en formation des enseignants » (2007, n°55). On peut y lire un entretien, mené par Joël Lebeaume qui questionne Jean-Louis Martinand et Yves Reuter ; ces didacticiens donnent à voir leur conception de la profession d'enseignant d'école élémentaire, et ce que cela pourrait appeler en termes de formation. Je rapporte ici leurs propos.

« Peut-être, pour définir ce dont ils [les professeurs des écoles] sont spécialistes, faut-il alors porter l'éclairage sur l'acculturation scolaire et l'acculturation disciplinaire. Par acculturation scolaire, je désigne deux catégories de contenus qui me paraissent relativement communs aux diverses disciplines : la construction de savoirs et de savoir-faire qui seront dans toute la scolarité des outils de travail spécifiés (lire, écrire, expliquer, argumenter, décrire...), la construction d'une attitude analytique quant aux savoirs et savoir-faire. Par acculturation disciplinaire, je désigne la recherche d'axes pertinents unifiant et spécifiant les disciplines. » (Yves Reuter, p. 112)

« Les qualifier de polyvalent (sous-entendus par rapport aux disciplines du second degré général), c'est penser leur métier avec les catégories du second degré, c'est au fond mettre d'abord le doigt sur leur « incompétence polyvalente » à enseigner dans le secondaire : entrée peu propice pour le problème. Les qualifier de généralistes pourrait paraître plus pertinent, mais ne permet pas d'avancer beaucoup plus. Pour moi, il s'agit, surtout maintenant qu'ils sont recrutés au niveau de la licence, et qu'ils doivent avoir une formation « supérieure », de les penser comme des spécialistes. Mais spécialistes de quoi au juste ? » (Jean-Louis Martinand, p. 113)

Ces remarques renforcent la proposition de ne pas considérer la gestion d'apprentissages disciplinaires par des professeurs d'école en prenant le point de vue de la discipline telle qu'elle est pensée dans la formation des enseignants du second degré, ce qui entraîne alors la perception d'une « incompétence », pour reprendre Jean-Louis Martinand. Il s'agit plutôt d'identifier la (ou les) spécialité(s) dont ils sont porteurs, en l'articulant avec une déclinaison disciplinaire qui puisse cerner des « axes pertinents [...] spécifiant les disciplines » (Reuter, *supra*), afin de réfléchir les concepts et outils de la discipline au regard

de l'école élémentaire et de ses acteurs que sont le professeur et les élèves dont l'âge doit être pris en compte¹⁴⁶.

3 Apprentissage, savoirs, contenus

Tout au long de ce travail, la question de l'élaboration de savoirs scolaires a dominé, savoirs scolaires étant entendus au sens de produits, propres à un groupe, issus d'une construction intellectuelle et sociale, et devenant des outils culturels à l'échelle de ce groupe. Ces savoirs, élaborés collectivement et stabilisés comme des savoirs historiens scolaires de la classe, ont pour origine un savoir prescrit, en lien avec un savoir de la discipline de référence. Mais l'interprétation du corpus montre qu'ils recouvrent des formes diverses. De plus, une autre remarque s'impose. En effet, si l'on considère d'une part que le professeur d'école élémentaire n'est pas un *spécialiste de la discipline*, sa spécialité résidant plutôt dans la polyvalence par le fait d'enseigner plusieurs disciplines, et d'autre part que les leçons d'histoire sont le lieu d'une acculturation disciplinaire et qu'elles permettent à l'élève de construire sa conscience disciplinaire¹⁴⁷, alors ce qui s'apprend dans la classe ne peut se réduire à des savoirs disciplinaires en lien avec les savoirs prescrits.

Par conséquent, pour une analyse didactique, comprendre l'ensemble des phénomènes associés aux apprentissages nécessite de dépasser la perspective des savoirs déclaratifs de la discipline pour considérer la notion de contenus d'apprentissage.

3.1 La notion de contenu

Lors de l'ouverture d'un séminaire consacré à la question de la construction des contenus d'enseignement et de formation¹⁴⁸, Bertrand Daunay (2010c) a posé quelques jalons pour réfléchir la notion de contenu, dont je retiens deux questions : « Quelle est la nature cognitive des contenus ainsi désignés (savoir, connaissance, savoir-faire, compétence, capacité, rapport à, valeur, comportement) ? » et « un contenu d'enseignement peut-il n'être pas disciplinaire ? » (Daunay, 2010c, p. 4-5).

¹⁴⁶ Considérer l'âge des élèves n'induit aucunement une perspective restrictive ou réductionniste, il s'agit plutôt de se placer sous l'invitation de Jérôme Bruner selon qui « l'on peut tout enseigner à n'importe quel élève, quel que soit son âge, sous une forme acceptable » (1996, p.149), mais en connaissance de cause (Moniot, 1993).

¹⁴⁷ Les notions d'acculturation disciplinaire et de conscience disciplinaire sont traitées dans la partie 4 de ce chapitre.

¹⁴⁸ Ce séminaire s'est tenu durant l'année 2010-2011 à la MESHS (Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société) de Lille.

Isabelle Delcambre (2010b, p. 45) circonscrit la notion de contenu comme « tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissages, implicites ou explicites », le « tout » incluant savoirs, savoir-faire, compétences, valeurs, comportements, attitudes. Dans la continuité de ces propos, je choisis de désigner par le terme *contenu* tout ce qui est de nature cognitive en corrélation avec la situation d'apprentissage, à la fois ce qui est attendu et produit en termes de résultat de l'apprentissage, ainsi que les procédures mobilisées pour apprendre. Les contenus ainsi désignés ne sont pas toujours des objets explicites d'enseignement et il me semble hasardeux de les penser systématiquement comme des contenus appris, tout au moins au vu de mon étude qui n'explore pas cette perspective.

Par ailleurs, je les qualifie de *disciplinaires*. En effet, si les éléments, que je désigne par le terme de *contenus*, sont mobilisés, travaillés, évoqués, ils le sont d'une manière particulière pour comprendre en histoire, parce que l'histoire convoque des modes de raisonnement, des attitudes, des valeurs, voire des enjeux identitaires. Des savoir-faire méthodologiques ou des compétences, mobilisés ailleurs, prendraient inévitablement une autre forme. L'empreinte de la discipline et des outils, matériels ou intellectuels, qu'elle véhicule est apparue de manière effective au cours de l'analyse. C'est parce que les élèves sont dans une leçon d'histoire qu'ils sont amenés à manipuler, à se trouver en présence de, à penser avec, à élaborer des significations pour ces contenus. Je rejoins la proposition de Dominique Lahanier-Reuter (2011)¹⁴⁹ qui s'est penchée sur la question de la définition de contenus disciplinaires, mais dans une démarche différente puisqu'elle en réfléchit une reconstruction à partir de l'analyse de manuels scolaires en mathématiques. Elle propose « pour un temps, d'accepter l'idée que pour qu'un “savoir” ou un “savoir-faire” ou une “manière de faire” soit un contenu “disciplinaire”, il suffit qu'il ait été l'objet/l'enjeu d'un enseignement ou d'un apprentissage (même non souhaité) et que son enseignement ou son apprentissage aient des dimensions disciplinaires » (Lahanier-Reuter, 2011, p. 4).

Par conséquent, des savoirs à enseigner dans une discipline entraînent à leur suite une cohorte de contenus disciplinaires interdépendants, et de types divers, entendus comme contenus élaborés ou travaillés par la classe, qui regroupent des savoirs déclaratifs, des savoirs méthodologiques, des compétences.

3.2 Des savoirs déclaratifs

¹⁴⁹ Il s'agit d'une communication, non publiée, dans le cadre du séminaire de l'équipe de recherche Théodile-CIREL.

Les savoirs déclaratifs, objectifs intentionnels des leçons, laissent voir de manière effective le passage d'objets à enseigner à des savoirs élaborés par la classe. Les chapitres 5 et 7 ont mis cela en évidence. Pour mémoire, j'en reprends rapidement les caractéristiques.

Le thème de la séquence 2, « la Méditerranée, un espace de conflits », s'est trouvé rabattu sur la Première Croisade, elle-même figurée par quelques éléments saillants. Parmi ces éléments saillants se trouvent le fait d'aller à Jérusalem prier sur le tombeau du Christ (en notant que, sur ce point, une confusion entre croisade et pèlerinage subsiste), ainsi que la prise en compte de l'appel du pape et la guerre entre Chrétiens et Musulmans, ces derniers devant être chassés de Jérusalem. Entre le savoir à enseigner prescrit et le savoir élaboré, il y a distorsion, mais la configuration de ce savoir élaboré fait consensus et semble ancrée dans la classe, elle installe de manière incontournable des références pour les élèves.

Dans le thème de la séquence 3, la notion d'échange qui, selon le savoir prescrit, a à voir avec celle de conflit, ne serait-ce que parce qu'elle est concomitante, revient tout d'abord à décrire le commerce à cette période du Moyen Âge, notamment les échanges de marchandises d'origines différentes, puis à identifier les sciences développées dans la civilisation arabo-musulmane.

Il faut noter par ailleurs que l'objet « Méditerranée », présent dans l'intitulé des deux séquences et *a priori* objet à enseigner, n'est jamais travaillé en soi.

Quant à la séquence 4, « l'Europe après l'an mil, le temps des bonheurs », elle aboutit à faire à nouveau état du commerce, avec les foires, le transport des marchandises, et à décrire une ville au Moyen Âge.

L'écart effectif entre les savoirs à enseigner¹⁵⁰ et les savoirs élaborés, permet de penser que les savoirs historiens de référence sont dénaturés, mais apparaît, de manière nettement perceptible, le processus de construction de savoirs historiens scolaires. Ramenée à la classe, la discipline scolaire *histoire* confirme son statut d'autonomie par rapport à la discipline scientifique, en ce que les savoirs y « sont conçus comme des entités *sui generis* propres à la classe » (Chervel, 1988, p. 64). De plus, si les savoirs historiens scolaires élaborés sont spécifiques à la classe, cela suggère que les savoirs prescrits peuvent se voir traduits par des reconfigurations à chaque fois différentes selon la classe dans lesquels ils sont appréhendés.

¹⁵⁰ Il faut néanmoins préciser que la présentation de ces savoirs à enseigner dans les documents officiels est plutôt lapidaire, se réduisant le plus souvent à un titre, une expression. Dès lors, le professeur d'école, ne disposant pas, de par sa formation, de culture disciplinaire, n'est guère accompagné dans sa compréhension personnelle de ce savoir et de la manière de le désigner, sauf à penser qu'il suffise de se doter d'un manuel scolaire et du livre du maître.

De fait, les savoirs déclaratifs sont des savoirs historiens scolaires reconstruits, qui oscillent entre une permanence, associée à leur inscription dans les instructions officielles, et une spécificité due à leur élaboration en situation.

3.3 Des savoirs méthodologiques

Un autre type de savoirs a été identifié dans les leçons : des savoirs méthodologiques ; ceux-ci ont été précisés dans le chapitre 5. Ils ne sont pas spécifiques à la discipline scolaire histoire, ils apparaissent plutôt comme des savoirs méthodologiques scolaires que le professeur souhaite travailler de manière transversale aux disciplines. Mais la discipline histoire offre des situations permettant de les mobiliser et de les renforcer, sans compter qu'elle se prête particulièrement à développer une méthodologie de travail autour des documents. Cela participe de l'acculturation disciplinaire, dans la mesure où, lorsque l'histoire se disciplinarise de manière effective dans le secondaire, elle se caractérise, entre autres, par une fréquentation soutenue des documents, supports du travail mené dans les leçons.

Mais se perçoit également l'objectif d'une acculturation méthodologique scolaire, à la fois d'ordre général et centrée sur le *comment faire*. Un petit florilège des répliques du professeur dans différentes séances permet d'illustrer ces remarques ; apparaissent en gras les expressions incitant à une méthodologie générale et en italique celles qui insistent sur la mise en œuvre de cette méthodologie.

Séance 7

65 : *mata comment fait-on quand* **avec un document en général** ?

Séance 9

335: alors *comment on lit un document* déjà Sily ?

357: oui, on a même précisé que c'était une carte, est-ce qu'on avait des questions avec cette carte ?...donc **tout document n'a pas** un questionnaire qui va avec

359 : Mahamadou, qu'est-ce qui va **avec tout document** ?

363 : non, non, non, non, pour chaque document et **ça ce n'est pas spécifique à l'histoire**, vous avez toujours quelque chose. Océane ?

374: depuis le début de l'année, **dans toute discipline** on l'a vu, **j'ai un document, j'ai toujours une source** qui m'explique à quoi correspond le document. Quelle est donc cette source Issa ?

Séance 10

96 : eh ben on va essayer de comprendre. *Comment lit-on un document*, quel qu'il soit ?

Séance 16

137: eh oui, sur internet **c'est comme quand on prend le dictionnaire**, c'est mot par mot et là on a créé une expression avec deux mots différents. En effet, on a le mot carrefour, mais je crois que le mot carrefour a plusieurs définitions, donc *il fallait trouver la bonne, ...*

Séance 19

569 : la légende. Or **pour tout document**, *que devons-nous lire en premier ?*

Séance 20

78 : non, tu devais terminer ma phrase. *Quel est le sens de lecture d'un document ?*

80 : tu as écouté ce que j'ai demandé. Je n'ai pas dit que devons-nous faire, j'ai demandé *quel est le sens de lecture d'un document ?* Issa ?

Séance 21

341 : Le but de l'histoire c'est de comprendre les événements passés mais c'est aussi d'apprendre, *d'apprendre des choses sur comprendre une information et analyser un document*. Donc pourquoi avons-nous relu ce texte ?

Ces savoirs méthodologiques ont apparemment vocation à être des savoir-faire généraux scolaires, mais ils sont mobilisés dans un double mouvement : parce qu'ils relèvent de l'inculcation de savoirs scolaires transversaux¹⁵¹ et parce que la classe travaille dans la discipline histoire ; alors, à un moment ou un autre, soit ils sont jugés comme nécessaires à l'avancée du savoir, soit la discipline histoire donne l'occasion de les mobiliser en situation, et par conséquent, de contribuer à les étoffer.

Par ailleurs, ces savoirs méthodologiques contribuent indéniablement à l'élaboration des savoirs déclaratifs, puisque ce sont les situations de travail concernant ces savoirs déclaratifs qui conduisent à mobiliser des savoirs méthodologiques. Néanmoins, lorsque ces derniers sont identifiés, explicités, ils sont alors pris dans un mouvement de décontextualisation de la discipline, les quelques répliques indiquées plus haut attestent de cela. De fait, ils ne prennent pas le statut de *savoir méthodologique historien*.

3.4 Entre savoir et compétence

D'autres éléments se distinguent, avec une importance réelle dans les leçons observées, mais cette fois, leur statut est plus difficile à cerner. Il me semble que cela s'inscrit davantage sous le couvert des compétences. Je me réfère pour cela au chapitre 9, qui a permis d'étudier tout le travail mené dans la classe à partir des supports didactiques d'apprentissage, notamment l'importance du processus d'interprétation mobilisé lors de la construction de significations partagées à partir des documents travaillés. Pour cela, les élèves sont amenés à

¹⁵¹ On peut voir là une référence à la culture scolaire ou encore aux représentations du savoir du professeur.

travailler en gérant ensemble le langage des documents et leur langage quotidien, dans un effort de compréhension, que ce soit du monde du passé introduit par le document ou de celui du présent par analogie. Les modalités de ces épisodes de travail sont multiples : considérer simultanément la signification d'un mot et son sens dans un contexte (ce qui fut le cas du mot « sillonnent »), prendre des indices dans les documents, proposer des hypothèses explicatives, émettre un point de vue, élaborer une représentation personnelle. Là aussi, ces phénomènes relèvent d'apprentissages, et semblent associés à la mobilisation de compétences en situation.

Je ne vise pas à discuter la notion de compétence en elle-même¹⁵², ma position tente simplement de cerner si certains éléments identifiés dans les leçons d'histoire peuvent se ranger sous son couvert. Je me rapporte pour cela à la réflexion, rétrospective et synthétique, de Marie-Françoise Legendre (2008) qui rappelle que, dans le cadre d'apprentissage, et « au sens large, la notion de compétence fait aujourd'hui l'objet d'une définition relativement consensuelle : un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, tant internes qu'externes », le savoir-agir étant entendu comme « la capacité à faire un usage pertinent de ses savoirs, mais également d'autres ressources, personnelles et sociales » (Legendre, 2008, p. 43-44). Dans certains des épisodes analysés, se perçoivent les ingrédients de la compétence, notamment en situation d'interprétation d'un document : un usage de savoirs, scolaires et personnels, lorsqu'il s'agit d'émettre un point de vue, de proposer des hypothèses, le tout de manière « indissociable de l'activité et du contexte » (*ibid.*, p. 32) dans lesquels ils sont mobilisés. Dans ce cas, la compétence n'apparaît pas comme étant mobilisée dans « une tâche inédite » (Crahay, 2006, p. 99), il s'agit plutôt d'un agir à mobiliser dans une famille de situation (travailler avec un document, comprendre des éléments du monde) et avec une finalité (comprendre le document, élaborer un savoir). Cet agir sollicite plusieurs ressources cognitives, lire, interpréter, faire appel à des connaissances antérieures.

De fait, les savoirs disciplinaires sont corrélés à des compétences dans la mesure où ils les nourrissent tout en les mobilisant.

3.5 D'autres savoirs, du scolaire vers l'extra-scolaire

Le lien entre le scolaire et l'extra-scolaire est un point complexe des recherches en didactique. En histoire, l'extrascolaire reste explicitement en ligne de mire. À titre d'exemple,

¹⁵² Cette perspective, au vu de la littérature qui s'y rapporte, constituerait une tâche en soi. Les polémiques qui se rattachent à cette notion ont été évoquées dans le chapitre 1, paragraphe 1.4.

l'appel à communication du colloque des didactiques de l'histoire, géographie et de l'éducation à la citoyenneté, qui s'est déroulé en mars 2011 à Lyon, invitait « à questionner les articulations entre les apprentissages disciplinaires d'une part, et les apprentissages sociaux et politiques d'autre part », dans la mesure où « l'institution pose quasiment comme une évidence qu'il y a des liens entre savoirs sociaux et savoirs scolaires ». Que seraient alors les savoirs sociaux en situation d'enseignement-apprentissage de l'histoire, se distinguent-ils des savoirs scolaires ? Penser cette catégorisation relève plutôt d'une gageure, tout d'abord parce que l'école est avant tout un lieu social, et que tout savoir y a vocation, d'une certaine manière, à contribuer à la socialisation de l'élève. Je me retourne, pour mieux étayer mes propos, vers Henri Moniot (2001) qui rappelle que l'histoire « baigne tout bonnement dans le discours social » et qu'elle est justement « instituée pour servir l'insertion sociale, la mobilisation civique, les sentiments d'appartenance, la connivence publique » (*ibid.*, p. 70), toutes finalités largement assumées dans la discipline, et qui peuvent être assimilées à des savoirs sociaux. Plus récemment, Nicole Tutiaux-Guillon (2008a, 2008b), dans son usage de l'expression « savoirs mondains », explique que l'adjectif *mondain* permet de « qualifier les savoirs acquis hors de l'école ; d'une part l'école est une expérience sociale et les savoirs qui s'y apprennent sont nécessairement sociaux ; d'autre part les savoirs acquis par les élèves hors de l'école ne sont pas seulement privés, mais participent aussi de la culture commune » (Tutiaux-Guillon, 2008b, p. 127).

Dans les transactions analysées apparaît parfois ce qui peut correspondre à ces savoirs mondains, des savoirs probablement issus du contexte extra-scolaire. Sont ainsi évoqués, par exemple, le sarrasin au sens de farine de sarrasin, l'organisation Médecins sans frontières, Israël et Palestine en lien avec Jérusalem. Ces îlots de savoirs sont introduits dans l'espace des leçons, acceptés par le professeur qui manifeste le fait de les entendre, mais ne font pas l'objet d'une institutionnalisation. Ils *passent*.

À d'autres moments, on perçoit des éléments qui pourraient s'inscrire dans ce qui relève de l'éducation au fait religieux, avec le principe de laïcité et le respect de la religion de chacun. Un extrait de la séance 13 illustre particulièrement bien cela. Il s'agit d'une controverse déclenchée à partir du mot *mosquée*, un élève stipulant qu'une personne non-musulmane (en l'occurrence l'enseignante) ne peut l'utiliser. Tout l'échange conduit à affirmer la neutralité du lieu *école* quelle que soit la religion convoquée.

9	P: alors ... qu'est-ce qui m'interdit d'utiliser le terme de mosquée
10	Lyna : on a tous les mêmes droits si nous on a le droit, si les Arabo-musulmans
11	Mahamadou : mais toi, on t'a pas demandé ton...
12	Fatou : on a fait les droits de l'homme

13	Lyna : si les Arabo-musulmans ils ont le droit de parler d'église eh ben les Chrétiens ils ont le droit de parler de mosquée
14	Kawtar : oui maîtresse vous avez le droit
15	Mahamadou : vous avez le droit de dire mosquée
16	P : un instant, un instant, j'aimerais écouter Amin
17	Amin : les Arabo-musulmans ils ont pas le droit de dire église
18	Plusieurs : ben si....
	...
29	P : ... L'an dernier vous avez travaillé sur les cathédrales, vous n'êtes pas allés voir l'église Saint Antoine
	...
33	Amin : c'est la maîtresse qui nous a emmenés
34	P : la maîtresse vous a emmenés, mais tu y es allé
35	Amin : oui
36	P : mais une église c'est pas un bâtiment musulman
37	Khaly : non ! (tout bas) c'est pas un bâtiment musulman
38	Amin : c'est la maîtresse qui nous a emmenés, moi je voulais pas mais mon père il m'a dit d'y aller
	...
48	P : donc église, bâtiment catholique, toi musulman, papa a dit que tu pouvais y aller, donc c'est le contraire de ce que tu as dit avant. Donc, les personnes de confession musulmane
49	Fatou : ont droit d'aller
50	P : ont le droit de parler et d'aller dans des bâtiments
51	Lyna : musulmans
52	P : d'une autre religion

Deux notions transparaissent dans cet épisode : la notion de laïcité, bien qu'elle ne soit ni désignée, ni clarifiée, et la notion de droit, ramenée à l'espace de la classe. Cette notion de droit intervient également au travers de l'évocation des droits de l'homme, un exemple issu de la même séance le montre.

56	Fatou : parce que maîtresse on a fait les droits de l'homme
58	P : tant qu'on respecte, qu'on n'insulte pas, qu'on ne dénigre pas, on a le droit de parler de différentes...
59	Fatou : maîtresse ça veut dire quoi dénigrer
60	P : ...religions, de parler en mal

Dans une autre transaction, lorsque les élèves perçoivent la violence de la prise de Jérusalem et donc la contradiction que cela induit par rapport aux finalités de la Croisade, surgit une analogie, amenée par l'enseignant, entre la violence en temps de guerre et la violence dans des manifestations.

317.P : oui mais vous savez quand on est très nombreux et les mouvements de foule des fois, y a des choses pas bien qui passent dans la tête et on fait des choses très très bêtes et très violentes. Regardez parfois, si on revient à l'époque d'aujourd'hui, parfois y a des gens qui manifestent parce que ils sont pas contents, ils sont très nombreux...C'est un droit, ils manifestent, ils montrent aux gens qu'ils sont pas d'accord, et régulièrement...on entend que certaines personnes ont profité de ces réunions de protestation pour casser les magasins et voler, ça arrive.

Cette question des manifestations, expliquées comme étant un droit de protester, ramène les propos dans le domaine d'apprentissages politiques.

Comment finalement démêler savoirs scolaires, sociaux, politiques, ou plus prosaïquement ce qui relève d'un échange sur le mode du sens commun ou d'une forme d'apprentissage ? Cette somme de savoirs divers et juxtaposés peut être rattachée à des apprentissages sociaux, mais ils se jouent alors à l'insu de l'enseignant puisque ils ne sont pas explicitement visés en termes d'apprentissage, et probablement peu perceptibles dans l'action. De fait, on peut les associer à des valeurs, des attitudes, qui ne sont certainement pas spécifiques à l'histoire, mais que la situation d'apprentissage en histoire met en jeu.

3.6 Modes de raisonnement

Dans le paragraphe 1 de ce chapitre, la question des modes de pensée a été à nouveau évoquée, en écho aux propos du premier chapitre de cette thèse. Il en est ressorti que l'analyse menée incite plutôt à désigner par l'expression *modes de pensée* un ensemble d'activités cognitives, avec leurs spécificités, mobilisées pour apprendre en histoire.

Il s'avère en effet que, dans la classe observée, nous sommes bien loin de la proposition de Mostafa Hassani Idrissi (2005) qui envisage la pensée historienne comme objet explicite d'apprentissage, avec des phases identifiées. Il n'est guère possible non plus de se ranger sous le couvert des modes de pensée de l'histoire selon Nicole Lautier (1997b) qui désigne plutôt des opérations cognitives, didactiquement mobilisées, permettant le contrôle de la pensée de sens commun. Néanmoins, l'analyse du corpus atteste du fait que, en situation d'élaboration de savoirs en histoire, le processus mobilisé prend une importance réelle, en ce que se perçoivent des phénomènes particuliers, multiples et très différenciés selon les situations et les sujets didactiques : prise en compte des documents, gestion de la distance au passé, identification des hommes du passé, esquisse d'une prise de conscience de la temporalité, confrontation à l'altérité. Il me semble que cela rejoint la proposition déjà citée de Robert Martineau d' « une attitude qui, à propos d'un objet (le passé) et à partir de données spécifiques (les traces de ce passé) enclenche et oriente le raisonnement sur un certain mode, jusqu'à la production d'une représentation de ce passé (une interprétation) en utilisant un langage approprié » (Martineau, 1999, p. 154).

Sans être objet d'enseignement intentionnel, les leçons d'histoire provoquent la mobilisation de modes de raisonnements spécifiques, ou modes de raisonnement historiens scolaires, qui ne sont pas immédiatement perceptibles en situation. Mais, dans le cadre d'une analyse didactique qui tente d'identifier ce qui se formalise et se mobilise dans les apprentissages, ces modes de raisonnement ont leur place à côté des savoirs déclaratifs.

3.7 Éléments de synthèse

Les contenus disciplinaires d'apprentissage que j'ai identifiés sont multiples. Leur point commun est de s'articuler à partir des savoirs déclaratifs que sont les savoirs historiens scolaires reconstruits par la classe. Sans hiérarchie aucune, ces savoirs déclaratifs mobilisent et développent des savoirs méthodologiques qui ont une vocation extra-disciplinaire, des compétences disciplinairement mobilisées ; des savoirs disciplinaires sociaux¹⁵³ ; des modes de raisonnements historiens scolaires. Tous ces éléments de contenus s'articulent en situation.

Pour autant, quelques précisions s'avèrent nécessaires pour situer mes propos, puisque ma réflexion s'appuie sur une reconstruction opérée en tant que chercheur, cela a été précisé en introduction de ce chapitre. Or, cette reconstruction relative à la question des contenus est corrélée aux sujets d'étude abordés dans la classe observée. Si, selon le principe de la pensée par cas (Passeron, Revel, 2005), les constats qui en sont issus recèlent des traces de principes plus génériques, il n'en reste pas moins que la prudence reste de mise. En effet, les sujets d'étude sont limités à une période, le Moyen Âge, et à certains thèmes qui concernent les conflits et échanges entre les civilisations du pourtour de la Méditerranée. Par ailleurs, l'analyse a rendu perceptible des effets différenciés selon ces sujets d'étude. Ainsi, le travail mené sur la Croisade¹⁵⁴, au cours d'une longue séquence (9 leçons), a permis que des entités spécifiques soient identifiées, qu'un effort de compréhension des actions humaines soit mobilisé, qu'une historicisation du fait étudié apparaisse au travers d'une inscription temporelle. Ces phénomènes semblent avoir rendu davantage présents les hommes du passé,

¹⁵³ Je distingue ces savoirs disciplinaires sociaux des savoirs mondains (Tutiaux-Guillon, 2008a, 2008b) ; ils désignent plutôt un ensemble de différents types de savoirs, qu'ils soient initialement développés hors de l'école ou à l'école, qu'ils soient davantage scolaires ou sociaux, mais dont l'évocation, spontanément introduite et permise dans les leçons d'histoire, est rendue publique dans le groupe classe et vise alors à contribuer à formaliser la compréhension du monde. Néanmoins, ils pourraient également être désignés par l'expression savoirs disciplinaires mondains ; l'enjeu étant, à mon sens, dans l'adjectif *disciplinaire* qui désigne le fait que ce phénomène est spécifié selon la discipline. En mathématiques, il pourrait probablement surgir également, mais sous une forme et sur des objets différents.

¹⁵⁴ La Croisade tient lieu de figuration de la notion de conflit entre civilisations.

perçus alors dans leur altérité. Par contre, les séquences suivantes, dont les objets dominants sont les échanges et le commerce, ont conduit à une compréhension plus *statique* et référée par analogie au monde contemporain. Les hommes, acteurs des faits du passé étudié, sont moins perçus en termes d'altérité, l'historicisation est moins prégnante.

Une étude plus précise et formalisée sur les contenus disciplinaires d'apprentissage demanderait une exploration selon différents thèmes d'étude afin de mieux saisir les récurrences et les variations. La manière d'identifier la notion de contenus par les acteurs, professeur et élèves, enrichirait également la réflexion.

4 La configuration disciplinaire de l'histoire scolaire

Dès l'explicitation du cadre théorique de cette recherche, j'ai souligné que les concepts et les modèles didactiques actuels de l'histoire scolaire sont souvent, et ont souvent été élaborés et développés depuis le point de vue de son enseignement-apprentissage dans le secondaire. Ils ont constitué une entrée théorique dans les questionnements relatifs à ma recherche, mais ne peuvent être pris comme références exclusives pour penser la discipline scolaire et envisager toutes les variations des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire dans les classes.

En se situant depuis un espace de recherche didactique, il semble plus heuristique de considérer l'histoire scolaire sous le couvert de la configuration disciplinaire que de la discipline scolaire, notamment pour interroger didactiquement l'espace des pratiques effectives. Initialement formalisée par Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2004), la notion de configuration disciplinaire permet de penser les variations d'une discipline dans ses différents modes d'actualisation selon les moments du cursus, les modes de travail pédagogique et selon les espaces (de prescription, de recommandation, de pratiques). Par conséquent, plutôt que de prendre les constats issus du travail d'interprétation de mon corpus en forçant leur adéquation avec la forme déjà existante de la discipline scolaire, il me paraît plus approprié de les proposer comme une image de pratiques de classe au sein de la configuration disciplinaire de l'histoire scolaire. Considérant les savoirs prescrits et les situations didactiques observées, cette image montre avant tout les activités d'une classe de CM1, les modalités d'apprentissage des élèves et les savoirs élaborés, le tout étant soumis à analyse. Ces aspects ont été déclinés tout au long des développements de la réflexion proposée.

4.1 Une image molle contre des pratiques assurées

La dernière recherche en date, abondante par ses données et ses analyses, concernant l'histoire à l'école primaire a abouti au constat d'une discipline *molle* (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004, p. 308), l'image que je propose questionne cette perspective. Il faut rappeler néanmoins que les finalités et la méthodologie de cette recherche diffèrent considérablement des miennes puisqu'elle vise à considérer la diversité des pratiques et positions théoriques des enseignants de l'école élémentaire par l'analyse de questionnaires, d'entretiens et d'observations de classes. Il en ressort que l'histoire est « très largement présente dans les classes de l'école primaire » (*ibid.*, p. 301), mais qu'elle se distingue par une forme de faiblesse disciplinaire, autant au regard de l'épistémologie de la discipline scientifique que de l'historiographie et des finalités. En s'attachant, dans ma recherche, à comprendre au plus près la singularité des pratiques des élèves d'une classe dans le cadre de leçons d'histoire, sur la durée scolaire d'une année, ces constats ne sont pas contredits, mais peuvent être nuancés.

Un aspect demeure certain, et perceptible dans les deux recherches : le sens commun est prégnant et omniprésent. J'avance sur ce point l'idée selon laquelle *il faut faire avec*, notamment parce que ce sens commun est, entre autres, lié aux modalités cognitives et au langage de l'histoire ainsi qu'aux raisonnements spontanés des élèves. Par conséquent, il me paraît inhérent aux apprentissages en histoire, ce qui n'exclut aucunement la nécessité de l'assortir de procédures de contrôle, mais cela demande alors une attention particulière, une identification de ses apparitions ainsi qu'une connaissance des modalités permettant d'en faire usage en connaissance de cause. Ces considérations conduisent inévitablement vers des questions relatives à la formation des enseignants ; si cette perspective reste ouverte, ce n'est pas là mon propos. Néanmoins, ce sens commun contribue à l'image molle de la discipline à l'école élémentaire.

Par ailleurs, la référence à l'historiographie, pour considérer les savoirs élaborés par la classe, conduit à en souligner une forme de faiblesse disciplinaire. Or, ces savoirs révèlent une singularité et une autonomie effectives, en ce qu'ils sont profondément tributaires du contexte didactique de cette classe et que, s'ils tirent leur origine de savoirs disciplinaires prescrits, par référence aux savoirs de la discipline scientifique, il n'en reste pas moins qu'ils sont des produits issus d'un processus de construction propre à la classe.

L'épistémologie est ensuite à considérer sous des angles différents. Certes, elle ne régit pas explicitement les pratiques de la classe, les constats révèlent *a posteriori* que le

professeur ne dispose probablement pas de connaissances relatives à ce domaine¹⁵⁵. Pour autant, elle surgit inopinément du côté de l'activité des élèves. L'analyse des données a montré des manières ponctuelles et différenciées, selon les apprenants, de décliner certains aspects, tels que le recours au récit, la perception d'une temporalité, le questionnement relatif à la transmission des sources, le regard porté sur les *autres* que sont les acteurs du passé. Parce que la classe travaille dans le cadre de leçons d'histoire, avec des savoirs de l'histoire scolaire, l'épistémologie de la discipline semble implicitement sous-jacente, même si elle est diversement déclinée.

Faiblesse épistémologique du point de vue de l'enseignement, mais présence réelle au cœur de l'activité des élèves, si cela peut être perçu comme une ambiguïté, c'est pourtant un état de fait. De plus, les savoirs de l'histoire introduisent les élèves¹⁵⁶ dans une dimension historico-culturelle en ce qu'ils les confrontent à des hommes du passé avec leurs actions, leurs intentions. Ces constats conduisent à étoffer l'hypothèse selon laquelle l'histoire, à l'école, permet potentiellement aux jeunes élèves de développer leur compréhension des actions humaines et de contribuer à la conscience d'appartenance à l'humanité.

Finalement, dans la classe, si la discipline, du point de vue de ses caractéristiques formelles, peut se voir qualifiée de *molle*, les pratiques au sein de la discipline n'ont rien de pratiques molles. L'activité cognitive est réelle et des apprentissages sont effectifs (sous leurs diverses formes) ; chez les élèves, la dimension du sujet apprenant est sollicitée puisque, au-delà de l'intention perceptible du professeur de les rendre actifs, ils participent à l'élaboration des savoirs de la classe. Au demeurant, cela ne doit pas occulter le fait que le caractère historique des savoirs élaborés reste indubitablement affaibli, et sur cet aspect jouent probablement tout autant la manière dont les élèves appréhendent ces savoirs que le manque de maîtrise épistémologique du professeur. Mais le regard exclusif de l'épistémologie et de l'historiographie ne suffit pas à rendre compte de l'épaisseur de l'activité des élèves d'école élémentaire. Bien d'autres dimensions doivent être considérées du point de vue de l'apprentissage et des processus mobilisés, notamment en considérant la diversité des contenus disciplinaires.

¹⁵⁵ Ce constat s'inscrit dans ceux de la recherche précitée (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004).

¹⁵⁶ L'expression « les élèves » est ici très généralisante, car il est difficile de ramener ces réflexions à chaque élève, tout au moins au vu du corpus de ma recherche. Questionner ces aspects dans une perspective générale demanderait une étude différente et plus ciblée.

4.2 Acculturation disciplinaire et conscience disciplinaire

Ces leçons d'histoire à l'école participent d'une double acculturation, scolaire et disciplinaire. Scolaire, dans le sens proposé par Yves Reuter (Lebeaume, 2007, cité *supra*), parce qu'elles sont le lieu où des savoirs méthodologiques transversaux sont à la fois sollicités et étoffés : lire, interpréter, identifier des indices dans les documents, construire sa position de sujet apprenant. Disciplinaire parce qu'elles introduisent à la fréquentation du passé et aux modes de pensée que cela induit, parce qu'elles permettent la construction de premiers repères (dates, événements, personnages) au sein de l'histoire scolaire, parce qu'elles initient aux savoir-faire sollicités dans la discipline (travailler avec des documents, identifier la source du document, situer temporellement dans le temps) ; indéniablement, les leçons d'histoire de l'école élémentaire étoffent le *déjà-là* des élèves pour appréhender ultérieurement de nouveaux savoirs historiens scolaires.

Cette acculturation disciplinaire est corrélée au phénomène de construction d'une conscience disciplinaire. En précisant qu'il s'agit d'un phénomène implicite, Yves Reuter (2007, p. 57) définit la conscience disciplinaire comme « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires ». Il souligne, au travers de travaux de recherche sur lesquels il s'appuie, que, jusqu'à la fin de l'école élémentaire, la notion de discipline peut être très floue pour les élèves. Par conséquent, la forme que prennent les leçons d'histoire dans la classe, les modalités de travail, les matériaux utilisés, participent de la construction de la conscience disciplinaire des élèves en ce qui concerne l'histoire scolaire en leur permettant d'identifier une organisation et des « marqueurs disciplinaires » (*ibid.*, p. 61). Cet aspect ne peut qu'être esquissé au sein de mon étude dans la mesure où cette notion n'a pas été intégrée dans le cadre initial de la recherche ; de fait, aucun entretien ni questionnaire ne permet de poser des constats argumentés relatifs à cette conscience disciplinaire, ce n'est qu'une hypothèse *a posteriori*.

Pourtant, lorsqu'Yves Reuter spécifie que « le rapport qu'établit l'élève avec la discipline concernée » (*ibid.*, p. 62) est une composante de cette conscience disciplinaire, il est permis de penser qu'un lien existe entre les rapports différenciés des élèves à l'histoire (cf. chapitre 8) et ce phénomène, voire même que cela contribue à l'inégale implication des élèves dans les leçons d'histoire, puisque « le “sujet didactique” ne se constitue véritablement qu'en tant qu'il est conscient du cadre disciplinaire où il s'inscrit et qu'il construit ses pratiques et les évalue à l'aune de ce cadre » (Reuter, 2007, p. 63).

L'image située à l'école élémentaire que je propose au sein de la configuration disciplinaire de l'histoire scolaire revêt des caractéristiques différentes. Il est certain qu'elle confirme certains constats relatifs à la discipline scolaire et ses pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, notamment en ce qui concerne la faiblesse du caractère historique¹⁵⁷ des savoirs. Mais, en se situant sur le versant de l'apprentissage et des pratiques des élèves, elle atteste de sa vigueur et de la richesse des processus mobilisés. Il faut envisager que la classe produit *sa pratique historienne scolaire* spécifique, relative aux apprentissages réalisés dans les leçons d'histoire.

5 Retour sur des modèles de la didactique de l'histoire

L'analyse du corpus étudié conduit à penser que l'histoire scolaire à l'école élémentaire revêt des particularités qui ne peuvent se fondre entièrement dans des modèles généraux préétablis, sans pour autant en contester la validité. Pour poursuivre la réflexion à l'aune de ces considérations, je reviens sur ces modèles, qui, je le rappelle, sont essentiellement issus de recherches menées dans le secondaire. Je propose de leur apporter une légère variation à partir des constats proposés.

5.1 Le modèle intermédiaire de la compréhension de l'histoire

L'hypothèse générale de ma recherche a pris en considération le modèle intermédiaire de la compréhension de l'histoire de Nicole Lautier (1997a). Les représentations sociales et la théorie de la polyphasie cognitive tiennent une place importante dans ce modèle qui permet de reconnaître pensée naturelle et pensée plus formalisée comme étant mobilisées ensemble par ajustements, aller-retour, dans le mouvement d'appropriation de savoirs de l'histoire. Le modèle proposé par Nicole Lautier montre que, dans un premier temps, les élèves rapprochent le savoir historique de leur univers habituel de pensée pour le transformer en un savoir du sens commun plus familier, ils *socialisent* le savoir pour lui conférer un caractère plus concret. De fait, cette concrétisation du savoir (ou ontisation, Moscovici et Hewstone, 2003) dans la classe observée se traduit par la figuration ou la personnification. Puis, d'après le modèle intermédiaire, ce savoir devenu savoir du sens commun est contrôlé par des

¹⁵⁷ Je rappelle à ce propos la distinction que j'ai opérée entre historique et historien pour qualifier les savoirs (chapitre 1) : l'adjectif historien désigne ce qui a un rapport avec l'étude du passé, ou qui implique des raisonnements qui permettent de penser le passé ; l'adjectif historique réfère davantage à un savoir de la discipline scientifique, identifié et situé dans une période précise du passé.

procédures de mise à distance, critique des sources, contrôle du raisonnement analogique, périodisation, construction d'entités historiques (Lautier, 2001a). Mais, nous avons vu que, dans la classe, ces opérations de contrôle, lorsqu'elles peuvent apparaître, ne résultent pas d'une action didactique volontaire, tout se joue sporadiquement et de manière spontanée.

Ce que montre la classe observée ne dément pas le fait que la polyphasie cognitive soit à l'œuvre, les représentations sociales sont fréquemment en jeu, cela a été souligné tout au long du travail d'interprétation. Pour autant, l'identification dans l'activité cognitivo-langagière des élèves, de ce qui relève d'une forme de contrôle de la pensée, ou d'un niveau de rationalisation en cours pour la formalisation de savoirs historiques, s'est avérée incertaine. Le recours à d'autres outils théoriques, également issus de la psychologie sociale, à savoir la dialogicité et les triades dialogiques d'Ivana Marková, a permis de mieux comprendre l'activité effective des élèves, sans la dévaloriser au prétexte que les savoirs seraient insuffisamment historiques ou insuffisamment contrôlés.

Dans ses recherches, Didier Cariou (2004, 2010), qui décline et illustre le modèle intermédiaire de Nicole Lautier, montre que, dans les mouvements d'apprentissage, si la pensée tend parfois à se rationaliser, les représentations sociales ne disparaissent néanmoins jamais, elles reviennent en permanence, mais transformées, renouvelées. Par conséquent, il suggère que « le processus de construction du savoir historique obéit lui aussi au processus *spiralaire* mis en évidence par J. Bruner » (Cariou, 2010, p. 5). Dans la classe observée, ce processus spiralaire est enclenché par la construction de savoirs historiques scolaires selon des modalités spécifiques, notamment la part importante du processus d'interprétation, l'effort de mise en cohérence des différents paramètres en présence, la gestion de la distance au passé.

Par conséquent, le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire n'est nullement contredit, mais décliné à partir de l'espace des pratiques à l'école élémentaire, donc soumis à des variations dans le cadre d'une configuration disciplinaire.

5.2 Le modèle de l'interaction didactique

Dans ses recherches, Nicole Tutiaux-Guillon (1998) a proposé le modèle de l'interaction didactique, rendant compte de la dynamique des échanges maître-élèves durant les cours d'histoire au collège et au lycée. Ce modèle met en évidence un triptyque autorité (détenue par le maître) – vérité (du savoir) – adhésion (des élèves). Cette interaction didactique s'actualise sous la forme de micro-boucles répétables tout au long de la leçon et se déroule en cinq temps, « question / réponse / évaluation / formalisation / compléments

constituent la séquence usuelle » (Tutiaux-Guillon, 1998, p. 315). L'enseignant questionne dans le but d'obtenir l'« énoncé de savoir retenu au moment de la préparation » (*ibid.*, p. 337) ; un élève répond, souvent de manière très brève et en fournissant « un fragment utile à cet énoncé » (*ibid.*, p. 337) ; le professeur évalue la réponse en validant ou non et formalise le savoir en reprenant les termes de l'élève ou en les reformulant ; puis il apporte des éléments complémentaires. De fait, l'élève est privé de réelle prise en charge énonciative, dans la mesure où le texte du savoir est en quelque sorte pré-établi.

Dans la classe observée, les échanges maître-élèves fonctionnent sur le mode du cours dialogué, les temps de questions-réponses dominent, le professeur espère souvent des réponses correspondant à ses attentes et ses représentations. Mais finalement, seuls les deux premiers temps de l'interaction didactique selon le modèle de Nicole Tutiaux-Guillon sont repérables, question et réponse ; suit parfois le troisième temps, à savoir l'évaluation en acceptant ou refusant la réponse, mais la formalisation, qui passe souvent par la reformulation, et l'apport d'éléments complémentaires restent rares. De plus, le texte du savoir semble s'élaborer conjointement et implicitement au fil de l'avancée du temps didactique, plutôt que de tendre vers un texte pré-établi.

De fait, ce modèle, élaboré dans le contexte du collège et du lycée, demande à être modéré lorsque l'on se trouve à l'école élémentaire. On se trouve plutôt proche d'un cycle ternaire tel qu'Élisabeth Nonnon (1995) le décline¹⁵⁸ et qui se décompose ainsi : incitation de l'enseignant / réponse de l'élève / évaluation de l'enseignant par répétition, reformulation ou restriction puis nouvelle question. Il convient de préciser que ce cycle est analysé à partir de d'observations de leçons de français au lycée, dont l'objectif est de travailler l'oral. Le constat d'Élisabeth Nonnon montre que « la plupart des élèves se contentent de proposer à l'enseignant juste ce qu'il demande pour asseoir sa progression » et que, finalement, ils « s'inscrivent dans un cadre discursif qu'ils n'assument pas » (Nonnon, 1995, p. 136). Si, à l'école élémentaire, les échanges langagiers se rapprochent de ce cycle ternaire, la question de la prise en charge du cadre discursif s'avère moins tranchée. Il me semble qu'il relève davantage d'une élaboration conjointe. De manière certaine, le professeur introduit des éléments de discours par l'intermédiaire des savoirs et il dirige l'échange. Mais au final les élèves proposent plus que ce que l'enseignant demande : les objets de savoirs initiaux sont largement réélaborés en fonction des références communes qui s'établissent au fil de l'échange, des ouvertures (voir chapitre 9) introduisent des éléments imprévus. À titre

¹⁵⁸ Elle s'appuie sur les propositions d'un article de Sinclair et Coulthard (1981)

d'exemple, toute la transaction analysée autour du mot « sillonnent »¹⁵⁹ a montré les circonvolutions de l'interaction didactique pour explorer tout ce que les élèves introduisent au travers de leurs hypothèses, et l'enseignant ne peut, ou ne fait pas le choix de se dérober à ces chemins de traverse. Ses actes de discours se trouvent en partie contraints par ceux des élèves.

Par conséquent, si, dans son analyse des interactions en classe de lycée, Élisabeth Nonnon conclut que les actes de discours des élèves « s'articulent dans une relation de dépendance » (1995, p. 137) à ceux pris en charge par l'enseignante, cette relation de dépendance semble prendre une autre forme à l'école élémentaire et en histoire, relevant davantage d'une interdépendance.

L'interaction didactique à l'école élémentaire semble permettre une élaboration conjointe du texte du savoir plutôt que le dévoilement d'un texte « déjà clos sur lui-même » (Tutiaux-Guillon, 1998, p. 322).

5.3 Le modèle des 4R

Un autre modèle fait référence au sein des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, celui des 4R établi par François Audigier (1993), ces 4R correspondant à quatre principes, le réalisme, les résultats, le refus du politique, le référent consensuel. Les constats issus de mon observation ne vont pas à l'encontre de ce modèle, mais conduisent à le discuter, toujours en se situant à l'école élémentaire.

Penser l'histoire et la géographie scolaires comme des disciplines réalistes signifient qu'« elles disent la réalité du monde d'aujourd'hui et celui d'hier » et que cette réalité est « directement appréhendable et compréhensible » (Audigier, 1993, p. 161). Nicole Tutiaux-Guillon (2008b) analyse cette question du réalisme en empruntant l'expression *de plain-pied* à Olivier Orain (2000) : « L'histoire-géographie fait entrer les élèves de plain-pied dans le passé et dans le monde, en faisant comme si aucun obstacle, aucune médiation de s'interposaient entre la réalité (fut-elle passée) et celui qui veut la connaître. » (Tutiaux-Guillon, 2008b, p. 125). Elle explique par ailleurs que « ce réalisme contribue à écarter ce qui manifesterait trop ouvertement que tout discours est construction, interprétation. Les supports d'enseignement ne sont pas soumis à critique ; [...]. Quant au texte du savoir, la dimension interprétative en est le plus souvent effacée. » (*ibid.*, p. 120).

¹⁵⁹ Cette analyse est menée dans le chapitre 9.

Rapportons cela à la classe observée. Globalement, elle n'échappe pas à cette vision réaliste, il s'agit bien de *dire* le monde. Mais certains moments, trop fugaces pour en permettre une formalisation, laissent entrevoir une conscience de la médiation entre le passé et ce qui en est montré dans la classe, et le professeur tente de faire percevoir ce phénomène aux élèves. Par exemple, je reprends un épisode de la séance 12, lorsque la classe s'interroge sur la source des deux textes étudiés, qui évoquent la prise de Jérusalem mais de points de vue différents (chrétien et musulman). À ce moment, le professeur laisse voir que ce qui est proposé aux élèves relève d'une construction des historiens, partant de l'événement vécu jusqu'à l'évocation des outils matériels d'écriture, et que cette construction peut se modifier selon le public visé ; de plus, il montre son travail d'enseignant qui a opéré un choix et extrait ces textes d'un manuel.

102 - P. : ... mais ces deux textes ont leur propre source, ça veut dire que le texte 1 et le texte 2 ont été écrit par certaines personnes qui ont vécu l'événement, qui ont vécu la première croisade, d'accord ? donc avec leur propre écriture, *avec les outils dont ils disposaient à l'époque, les historiens ont découvert ces documents* et les ont conservés et ensuite *pour parler de cette période aux élèves de votre âge, voire aux élèves un peu plus grand, car on retravaille cette période au collège, eh bien ils les ont présentés différemment parce qu'à l'époque, on n'avait pas les traitements de texte et les ordinateurs pour avoir cette écriture, donc ils les ont retravaillés*, ils les ont présentés sous une forme différente et c'est cette forme que j'ai prise et cette forme, ces deux extraits, je les ai eus dans un manuel qui s'appelle « Savoirs de l'école... », mais *ça c'est ma source dans laquelle j'ai tiré ces deux textes*, mais ces deux textes leur propre source sont dans les parties grisées.

Dans le même esprit, à propos de l'appel du pape en séance 8, le professeur pose une question qui incite les élèves à réfléchir aux conditions de production du document qu'ils ont sous les yeux, ce qui sera d'ailleurs perçu comme difficile par les élèves.

67-P. : est-ce que Foucher de Chartres a pu vivre les événements et a pu rapporter l'appel du pape en étant fidèle à ce qui a été dit ou bien est-ce qu'il n'a pas vécu parce qu'il y avait un grand écart et peut-être qu'il a modifié un petit peu ce qu'il a dit pour de vrai le pape ?

La position du professeur est là particulière. En effet, si l'histoire pratiquée dans la classe est pensée comme disant la réalité du monde du passé, ces quelques moments déclinent la notion de construction sous-jacente des textes qu'elle introduit. Certes, ces moments sont essentiellement de l'initiative du professeur, mais ils sont rendus présents dans l'espace de la classe.

Le R du refus du politique permet quant à lui de mettre en évidence qu'enseigner l'histoire implique « de se justifier sur les savoirs scientifiques homonymes, faire comme si ceux-ci étaient les seuls inspirateurs des savoirs scolaires, et surtout ignorer les enjeux politiques, idéologiques et éthiques qui sont autant constitutifs de ces savoirs que les dimensions strictement scientifiques. » (Audigier, 1995, p. 72). Or, dans la classe, ces savoirs scientifiques homonymes constituant une référence faible, des savoirs difficilement identifiables, entre savoirs sociaux ou autres, font irruption, proches d'enjeux idéologiques, tels que des questionnements sur l'égalité des droits homme-femme ou la place de la laïcité, des analogies presque politiques avec les manifestations. Cela a également à voir avec le quatrième R, le référent consensuel, qui souligne la perspective de proposer une vision du monde acceptée par tous, en gommant débats et oppositions. En effet, si des îlots, liés à des valeurs et des enjeux, surgissent, ils sont au final comme gommés car, lorsque dans une séance apparaissent des éléments tels que ceux évoqués au-dessus, alors tout finit malgré tout par être lissé et les digressions disparaissent.

Avec quelques nuances, probablement corrélées au positionnement professionnel spécifique du professeur d'école élémentaire, le modèle des 4R semble sous-jacent dans les pratiques de la classe observée.

5.4 Un pas de côté

Un aspect saillant dans les pratiques de la classe observée consiste en ce que l'enseignante laisse des formes de digression possibles et met en œuvre une pratique au sein de laquelle les élèves disposent d'un espace pour interpréter et parfois montrer, mettre à l'épreuve ce qu'ils savent, ce qui a pour conséquence que des formes différenciées de savoirs apparaissent dans la leçon. Ceux-ci peuvent surgir par association, lors de propositions de réponse à une question posée, ou encore dans un effort de recherche de signification. Je peux en rappeler ici quelques-uns : les savoirs mondains de Yassine, les valeurs qui apparaissent à propos de la prise de Jérusalem, le travail mené autour d'expressions ou de mots, tels « sillonnent », « Urbain II », ce qui conduit les élèves à mobiliser tout autant connaissances grammaticales, lexicales que mondaines.

Tous ces éléments sont temporairement des objets de travail, et occupent une place dans l'espace des leçons. Au demeurant, leur statut semble ambivalent : cela laisse penser que les élèves introduisent leur expérience du monde, mais néanmoins le discours dominant reste

très normé. Les différents points de vue qui apparaissent ne sont ni réellement discutés, ni objet d'une stabilisation. Pour les élèves, « la disjonction entre leur expérience "mondaine" » (Tutiaux-Guillon, 2008b, p. 127) et les activités de la classe est ambiguë : l'expérience mondaine a droit d'entrée, est même sollicitée par l'enseignante, notamment lors des analogies qui sont introduites de son fait, mais elle n'en devient pas réellement un objet de travail puisque subsiste la volonté de mener la classe vers des savoirs généraux.

Par ailleurs, dans la classe, il semblerait qu'une pluralité des identités (individuelle, cognitive, nationale, religieuse) apparaît, mais il n'en reste pas moins qu'au final les particularismes semblent gommés, une adhésion à des valeurs est voulue, et les savoirs légèrement divergents finissent par être clos.

Il s'avère donc, qu'au-delà de la construction de savoirs disciplinaires, les élèves sont amenés, et implicitement autorisés, à réagir aux propos tenus, à partager ce qu'ils savent, ce qu'ils comprennent, et ce, beaucoup plus en réponse au caractère social que prend tout échange mené en contexte scolaire d'apprentissage qu'à un caractère *historien* (ou disciplinaire-scolaire). En ce sens, cela se rapproche de ce que François Audigier évoque comme favorisant « la construction de capacités à se débrouiller dans la vie sociale, à faire face à la diversité et à la nouveauté des situations que la personne rencontre, en mobilisant des compétences » (Audigier, 2005, p. 113), c'est-à-dire, pour l'école, la construction d'une position d'élève qui corresponde aux modifications du monde environnant qui valorise la sphère privée et la formation de l'individu.

Pourtant, cela reste dans une forme de tension entre ce qui est accueilli en termes de propositions individuelles et ce qui est retenu collectivement des interventions des élèves.

Ces constats esquissent un pas de côté vers un modèle disciplinaire possible, qui reste à caractériser. Ce modèle doit reconnaître, pour l'école élémentaire, des pratiques historiennes scolaires qui permettent une élaboration conjointe de textes de savoirs ainsi qu'un travail sur plusieurs types de contenus disciplinaires d'apprentissage, et au sein desquelles un processus interprétatif favorise l'effort de mise en cohérence des paramètres présents dans le contexte didactique disciplinaire. La place du sens commun, incontournable, ne doit pas être un impensé dans ces pratiques historiennes scolaires, car les savoirs scolaires historiens d'une classe prennent forme à partir de ce sens commun. Ces propositions sont un appel à poursuivre d'autres recherches.

Conclusion

Pour conclure, je souhaite revenir sur la notion de contexte didactique disciplinaire, développée dans le chapitre 4. Ce contexte didactique disciplinaire a été montré sous des traits génériques, mais en situation il devient inévitablement singulier dans la mesure où il faut considérer la variabilité de ses paramètres, variabilité plus ou moins perceptible.

L'origine principale de cette variabilité est issue du fait que les acteurs ne sont jamais les mêmes, qu'ils introduisent leurs *mondes cognitifs* qui teintent les processus mis en œuvre, et qu'ils élaborent individuellement leur conscience disciplinaire. Par conséquent, si les savoirs prescrits peuvent recéler une forme de stabilité, le processus de reconstruction de ces savoirs ne peut être prédéfini, car il se concrétise à partir de l'articulation des phénomènes individuels et collectifs. Une analyse de situations d'enseignement-apprentissage peut identifier les variations des dimensions didactique et cognitive du contexte didactique disciplinaire : les savoirs élaborés, l'évolution de la méthodologie de travail de la classe, l'épaississement des processus mobilisés par les élèves. Mais la variation des dimensions sociale et institutionnelle, si elle est probable, n'est guère perceptible.

L'analyse menée confirme la perspective initialement proposée pour ce contexte didactique disciplinaire, il actualise de fait la co-présence de différents paramètres qui constituent des données avec lesquelles les acteurs doivent agir. L'élève, pour apprendre, est confronté à la totalité de ces paramètres, même s'ils ne prennent pas tous le même statut dans le processus d'apprentissage, paramètres qui sont aussi des contraintes : contrainte scolaire de stabilisation collective d'un savoir, contraintes liées au savoir visé, contraintes induites par les autres acteurs présents, contraintes personnelles en fonction des représentations individuelles et des savoirs mondains. Dès lors, il me semble illusoire d'envisager la recherche d'une configuration optimale pour le contexte didactique disciplinaire.

Dans ce contexte, les situations didactiques sont intentionnellement introduites, en fonction des choix de l'enseignant, probablement sous-tendus par les particularités connues du public auquel il s'adresse. Elles sont attachées à un objet de savoir désigné et médiatise le processus d'enseignement-apprentissage.

Les constats proposés s'appuient sur la forme prise par des leçons d'histoire dans une classe d'école élémentaire. Ils sont corrélés à de multiples facteurs : les modalités cognitives des élèves, en fonction de leur âge et de leur individualité ; la pratique d'un professeur d'école élémentaire, pratique particulière mise en œuvre en fonction de valeurs, de savoirs personnels,

de représentations de la position professionnelle, mais qui n'en est pas moins une pratique qui révèle des spécificités du professeur d'école ; la nature des savoirs introduits dans les leçons et médiatisés par des supports didactiques d'apprentissage ; les règles de communication et de fonctionnement installées dans le groupe ; sans exclure l'impact de la méthodologie de recherche adoptée.

Néanmoins, tous ces aspects concourent à affirmer que les savoirs de l'histoire ont leur place à l'école élémentaire. Les introduire dans la classe oblige à les considérer sous leur forme historienne scolaire, élaborée en situation. Cette forme historienne scolaire se caractérise à l'école élémentaire par quelques traits saillants. En effet, autour des savoirs disciplinaires prescrits, ou choisis par l'enseignant, et soumis à reconstruction dans la classe, les contenus disciplinaires d'apprentissage sont polymorphes et interdépendants. En outre, l'activité cognitivo-langagière disciplinaire permet de contribuer à des phénomènes tels que l'acculturation scolaire et disciplinaire, et la conscience disciplinaire.

Alors, plutôt qu'une formalisation de référence, préétablie et relative à un savoir historien, mieux vaut envisager la perspective d'un niveau de cohérence établi collectivement dans la classe, à partir des éléments en présence, qui permette une élaboration et une formulation du savoir en question, afin de rendre ce savoir appropriable par les élèves selon leurs modalités. Cela contribue au processus spiralaire d'apprentissage des savoirs de l'histoire, en déposant au sein de ce processus des références factuelles, des modes de raisonnement, des méthodologies de travail disciplinaire, individuellement mobilisés ou reconstruits. Ces éléments étoffent indubitablement les structures d'accueil de chaque sujet apprenant.

Néanmoins, il me semble que la gestion de la distance passé-présent constitue le levier qui permette de conférer un caractère historien et historique au savoir soumis à ce processus. Cette gestion de la distance passé-présent peut s'opérer au travers de l'activité cognitivo-langagière disciplinaire, en désignant les entités que sont les hommes acteurs du passé, dans leur singularité, et en travaillant clairement l'inscription temporelle des savoirs étudiés ainsi que leur contextualisation dans *leur* passé.

Mais solliciter ce travail, cette pratique de l'histoire scolaire, chez les élèves d'école élémentaire, exige que le temps des situations didactiques soit suffisamment long pour que ces phénomènes puissent se développer.

CONCLUSION

de la partie 3

Pour proposer quelques considérations relatives à la notion de *discipline scolaire*, la tentation est grande de conclure cette partie en revenant, encore, vers certains auteurs. Je pense entre autres à André Chervel lorsqu'il écrit de la discipline scolaire qu'elle est « une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art » (1988, p. 64), ou encore aux géants de Jean-Pierre Astolfi parce que « chaque discipline construit ses concepts propres, qui ne sont pas ceux construits par les autres géants » (2010, p. 17) et qu'elle permet « l'entrée dans une interprétation experte du monde, plus puissante que celle du sens commun » (*ibid.*, p. 22). Mais il n'est guère possible de se limiter à ces propos flatteurs pour la discipline, propos par ailleurs issus de pensées nourries et étayées. En effet, les importer brutalement réduirait la réflexion à une évidence simplificatrice. C'est pour autant un aspect rendu prégnant au travers de mon interprétation, à savoir les effets particuliers, en termes d'activités, de raisonnements, d'apprentissages, dus à la discipline scolaire dans sa dimension historico-culturelle.

Deux autres aspects relatifs à la discipline scolaire émergent et retiennent mon attention dans la continuité de mes constats, d'une part l'esquisse de la discipline perçue comme un contenant, et d'autre part des dimensions relevant d'une construction.

Dans mes propositions, la discipline *histoire scolaire*, pensée du point de vue des apprentissages d'élèves d'école élémentaire, est associée à des contenus disciplinaires d'apprentissage. Néanmoins, la notion de contenus peut prendre bien des variations selon le point de vue adopté (Daunay, 2010c), et elle appelle, par corrélation, un autre terme, celui de contenant (Rey, 2007). En associant contenu et contenant, Bernard Rey explique que « au sens propre, le contenu, c'est la chose ou l'ensemble de choses matérielles qui se trouvent dans un contenant (une boîte, un sac, une cuve, un véhicule, un vase, etc.). Au sens métaphorique, quand on parle d'enseignement, il s'agit d'autre chose : dans une formulation approximative et destinée à être remise en cause, on pourrait dire que le "contenu", ce sont les "savoirs" ; quant au "contenant", ce pourrait être l'école ou la classe ou la compétence de l'enseignant ou l'acte d'enseignement » (Rey, 2007, p. 120). Pour poursuivre sur ce chemin, je reprends la réflexion de Nathalie Denizot (2011) à propos de l'objet scolaire *dissertation*. Elle suggère que la dissertation pourrait tout autant être contenu que contenant, dans le sens où « elle a à voir elle-même avec d'autres types de contenus, dont elle a besoin pour exister, mais qui ne lui sont pas spécifiques : savoirs disciplinaires [...], savoir-faire aussi bien disciplinaires qu'inter ou transdisciplinaires, rapports à, valeurs, etc » (Denizot, 2011, p. 3). De fait, à l'instar de ces réflexions, je pencherais vers la suggestion de la discipline scolaire comme contenant. Contenant de contenus divers, selon la métaphore de la boîte suggérée par Bernard Rey. Mais aussi contenant en tant que *milieu* qui tout à la fois *permet de* mobiliser et travailler des contenus et *contraint à* des formes de raisonnements particuliers. La discipline serait une forme de contenant de pensée. Cette suggestion n'est qu'esquissée, car elle demanderait l'exploration de chemins théoriques autres que ceux que j'ai empruntés. Ainsi, cette notion de contenant est largement investie dans un autre champ disciplinaire, celui de la psychologie. Sans aller dans ce domaine, il est intéressant de relever la suggestion de Bernard Gibello (1995) concernant les *contenants de pensée* : « Je propose de désigner sous le nom de contenants de pensée les différents systèmes dynamiques par lesquels des contenus de pensée peuvent prendre sens, être compris, mémorisés, communiqués. Les contenants de pensée donnent sens à ce que nous percevons du monde matériel, d'autrui, de nous-même, de notre histoire et de celle de notre groupe d'appartenance. » (Gibello, 1995, p. 84). La notion de contenant de pensée, ainsi définie, renvoie à certains effets de la discipline scolaire *histoire*, en la considérant en termes de *contenant de contenus disciplinaires*.

Les propos précédents induisent une conception de la discipline scolaire comme *contenant* et comme *milieu*. Si la discipline scolaire est un *milieu* permettant la construction,

l'élaboration de savoirs, elle est aussi elle-même le résultat de constructions. Ces différentes dimensions apparaissent dans les propos de Bertrand Daunay (2010c) qui rappelle que « la notion de discipline scolaire est à penser comme un construit socio-historique, mais aussi comme un construit théorique » et qu'elle peut s'entendre, en reprenant les propos de Jean-Louis Fabiani (2006) « comme lieu d'organisation d'un savoir à transmettre ou comme lieu d'élaboration de l'activité scientifique » (Daunay, 2010c, p. 10). Indéniablement, la discipline en tant que produit socio-historique *organise* la transmission d'outils intellectuels et culturels construits.

L'histoire scolaire introduit simultanément des savoirs sur le passé, déjà reconstruits par ailleurs, et des contraintes qui président à la reconstruction de ces savoirs et qui pèsent sur les procédures intellectuelles mobilisées. Ainsi, elle oblige à penser la dimension de l'humain, avec la difficulté qu'il est rendu dans une réalité non directement perceptible, mais néanmoins contrainte puisque supposée avoir été effective, donc vraie, à un moment donné. La discipline scolaire oblige à une reconstruction en situation des savoirs qu'elle médiatise, en ce sens elle est un lieu d'élaboration de l'activité scientifique (Fabiani, 2006), si l'on ramène cette activité scientifique à un niveau scolaire.

Par ailleurs, la discipline est un produit reconstruit en permanence par le(s) chercheur(s), à partir de points de vue différents selon leur appartenance. Ce qui relève d'une construction relative à la discipline scolaire s'opère sur trois niveaux, que l'on peut, par analogie, associer à la triple temporalité braudélienne (Braudel, 1949) : le temps long de la construction sociohistorique qui confère une structure et une forme aux disciplines, le temps moyen de reconstruction théorique par les chercheurs qui proposent des modèles, le temps court de l'activité de reconstruction de contenus en situation par les sujets didactiques, chacune de ces échelles alimentant la configuration disciplinaire.

Au sein de la configuration disciplinaire de la discipline scolaire *histoire*, les différentes facettes examinées dans cette troisième partie peuvent être des pistes ouvertes dans la spécification de l'histoire scolaire à l'école élémentaire. Il est certain que, par ce qu'elle induit, provoque, mobilise, la discipline histoire a toute sa place à l'école élémentaire, sous une forme qui lui est spécifique et contrainte par les acteurs que sont les élèves et le professeur d'école élémentaire. Elle participe pleinement de l'acculturation disciplinaire et scolaire.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Langage et apprentissage

La question du langage pour apprendre sous-tend le travail de recherche que j'ai mené. Un retour sur le devenir de cette question au fil du cheminement de ma réflexion me semble permettre d'apporter quelques clarifications relatives à l'usage que j'en ai fait.

Le postulat initial, que j'ai investi à l'orée de ce travail, est celui d'une articulation apprentissages disciplinaires-pratiques langagières. Cette articulation était pensée comme soumise à un mouvement potentiel et interdépendant du point de vue de l'activité de l'élève, chacun des deux versants se trouvant considéré de manière identique, c'est-à-dire sans qu'une valeur *a priori* supérieure ne soit accordée à l'un d'entre eux. Or, de manière discrète, ce postulat s'est vu légèrement détourné. Le langage, considéré au travers des productions langagières, est avant tout devenu un objet-outil, essentiel pour comprendre les processus mobilisés par les élèves en situation d'apprentissage dans des leçons d'histoire. Il a constitué un axe structurant de l'analyse. Puis, la dernière phase de mon travail s'est caractérisée par l'objectif de revenir vers la discipline scolaire *histoire*, pour tenter d'étoffer la configuration disciplinaire, à partir des constats relatifs aux apprentissages d'élèves d'école élémentaire en histoire scolaire, car c'est bien là le cœur de cette thèse ; alors, en forçant un peu le trait, la question du langage fut presque reléguée en arrière-plan.

CONCLUSION GENERALE

Ce parcours, rapidement évoqué, incite et permet, *a posteriori*, de réfléchir à nouveaux frais les deux versants de l'articulation initialement postulée, non démentie par ailleurs au travers des constats que j'ai formalisés. J'ouvre cette réflexion avec la question du langage pour apprendre, pour ensuite revenir sur les apprentissages disciplinaires.

Adopter le point de vue de la discipline histoire pour considérer les conduites langagières en situation éloigne résolument d'une considération figée et décontextualisée du langage, cela a été fermement affirmé dans ma réflexion. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'identifier les compétences linguistiques des élèves, mais d'étudier en quoi la production discursive de l'élève permet et montre, plus ou moins, l'élaboration de savoirs disciplinaires. Toutefois, pour mener cette exploration à bien, le fonctionnement du langage ne doit être ni naturalisé, ni dissous dans le contexte des apprentissages disciplinaires. Il est nécessaire d'en établir un cadre théorique. Si, pour ma part, j'ai puisé dans les travaux de l'équipe de Bordeaux, j'ai tenté de distinguer ce cadre didactique des théories initiales qui l'ont inspiré (notamment les travaux de Mikhaïl Bakhtine, voir sur ce point le paragraphe 3.3 du chapitre 2), puis de le décliner selon les besoins de ma recherche et selon les caractéristiques de la discipline histoire, en définissant des indicateurs linguistiques. J'ai opéré une configuration d'éléments théoriques relatifs au langage, configuration qui me semblait en adéquation avec ma finalité disciplinaire. Cette opération ancre la question du langage à celle des apprentissages disciplinaires.

Pour autant, dans ce type d'étude, l'objectif n'est pas de formaliser ce que seraient les apprentissages langagiers nécessaires pour apprendre dans une discipline, cela me semble être davantage « de la responsabilité de la didactique du français de réfléchir aux conditions permettant aux élèves de prendre conscience de ces variations et de ces jeux de langage et d'outiller les enseignants sur les activités langagières pour apprendre dans les disciplines » (Jaubert, Rebière, 2011, p. 113) que de celle de la didactique de l'histoire. Néanmoins, la didactique de l'histoire peut rendre saillantes des spécificités langagières disciplinaires, et contribuer en cela aux recherches sur le langage dans les disciplines. Martine Jaubert et Maryse Rebière (2011) évoquent notamment les notions de position énonciative, corrélée à une contextualisation en situation, et de cohérence, en fonction des variations langagières disciplinaires. La notion de cohérence traduit une maîtrise des paramètres du contexte de la production selon la visée communicative, en l'occurrence l'élaboration d'apprentissages, ou de mises en texte du savoir, en histoire. Si mon étude ne permet ni de formaliser ces notions, ni de proposer une modalité optimale de conduite langagière, quelques éléments se dégagent

CONCLUSION GENERALE

pour esquisser ce que serait une position énonciative en adéquation avec l'élaboration de savoirs historiques scolaires. Il convient de préciser que ces éléments sont inévitablement corrélés à une pratique spécifique, qui est celle de la classe étudiée. Pour acquérir une stabilité autre que provisoire, ils demanderaient à être mis à l'épreuve par des observations d'autres classes.

En premier lieu, pour envisager que l'élève construise une position énonciative *historienne scolaire*, je souligne la nécessité de laisser faire le travail du langage, en l'acceptant sous sa forme spontanée. Laisser faire le travail du langage induit de laisser le temps à l'activité langagière de se développer pour que les élèves puissent explorer des cheminements possibles, que ce soit par la proposition d'hypothèses, par des associations spontanées, par l'émission de points de vue, avec pour but la perspective d'attribuer un sens à la situation didactique. Les élèves doivent pouvoir collectivement entrer dans un processus interprétatif, qui permette la reconstruction d'une représentation du savoir visé, tout en déployant des raisonnements, ou des amorces de raisonnement, à des échelles plus individuelles. C'est dans ces raisonnements que la notion de causalité et la compréhension s'esquissent. Dans les situations étudiées, il semble que l'élève s'efforce de produire un énoncé qui, au travers du dialogisme, prenne en charge les différents éléments de discours en présence, celui des supports didactiques d'apprentissage, celui du professeur, éventuellement celui d'autres élèves, au moyen des modalités qui lui sont propres en tant qu'énonciateur. Cet énoncé devrait permettre de donner à voir une reconstruction de la situation du passé, reconstruction qui s'opère au travers de processus interprétatifs et du phénomène de fictionnalisation. Des marques de la prise en compte de l'altérité et de la gestion de la distance au passé peuvent être attendues, car significatives d'une inscription dans un mode de raisonnement de l'histoire. Mais, il semble nécessaire d'accepter la présence dominante du langage ordinaire, ou de sens commun, qui constitue en partie le registre du langage des savoirs de l'histoire.

Le second pôle de l'articulation réexaminée ici revient vers les apprentissages disciplinaires. La partie 3 de cette thèse a permis de mieux les caractériser, à partir de l'analyse qui a été faite des processus mobilisés par les acteurs de la classe. Or, si les productions langagières ont été un outil d'analyse, si quelques constats relatifs à la position énonciative peuvent être proposés, il ne faut pas occulter une dimension essentielle, à savoir que le langage est avant tout, en situation, un outil pour que les élèves élaborent des savoirs, quelle que soit leur nature en termes de contenus disciplinaires. En ce sens, la classe observée

montre une pratique particulière au sein de laquelle l'oral domine. Cette pratique permet que le savoir soit mis dans l'agora, il est rendu bruyant, il est soumis à reconstruction, même si sa formalisation au niveau collectif paraît parfois incertaine.

Du point de vue de la didactique de l'histoire, je considère que, dans la classe, les productions langagières orales des sujets didactiques participent avant tout d'une pratique scolaire de l'histoire. Cette *pratique scolaire* donne « des formes singulières et concrètes à l'activité » (Reuter, 2001, p. 27) et provoque des effets particuliers. La notion de pratiques permet de penser le « faire des sujets qui imbrique indissociablement du physique et du psychique ; de l'individuel et du collectif ; du cognitif, du social et de l'affectif » (*ibid.*, p. 24). Dans la classe, l'analyse a montré que bien des dimensions, parmi celles citées par Yves Reuter, se trouvaient sous-jacentes et interdépendantes ; la classe décline, de fait, une pratique scolaire de l'histoire.

L'analyse didactique menée, à partir de l'articulation langage-apprentissage, n'aboutit ni à l'énonciation d'une modalité didactique de sa mise en œuvre, ni à une proposition relative au développement conjoint de ces deux aspects. Mais elle permet indubitablement de mieux spécifier les apprentissages disciplinaires et d'accéder à une meilleure compréhension de leur élaboration.

Une pratique de l'histoire tendant vers une grammaire de l'histoire

J'ai précédemment proposé de circonscrire quelques aspects pouvant spécifier la notion de posture énonciative, située dans le domaine des recherches sur le langage pour apprendre, donc potentiellement de la didactique du français. Dans le même esprit, mes constats relatifs aux apprentissages historiques scolaires, dans le cadre d'une pratique de l'histoire, peuvent également être ramenés à une réflexion théorique, celle d'une grammaire de l'histoire, proposée par Charles Heimberg (2008, 2010). Cette grammaire veut permettre une histoire investigatrice et problématisée, qui *se pratique*. Si tous les axes de réflexion, ou « grilles de lecture », proposés par Charles Heimberg (2008, p. 204-213) ne sont pas perceptibles dans l'analyse que j'ai menée, certains apparaissent dans la pratique de l'histoire scolaire de cette classe. Charles Heimberg évoque, entre autres, une histoire qui reconstruise les présents du passé ; dans mon étude, la mise en jeu des savoirs dans l'agora de la classe

CONCLUSION GENERALE

laisse percevoir cet effort de reconstruction, notamment par les représentations des situations du passé qui sont élaborées ; toutefois l'écueil de l'anachronisme n'est parfois pas évité, cela est sensible lors des séances consacrées aux échanges entre civilisations. Une autre perspective, selon Charles Heimberg, consiste en ce que l'histoire ouvre sur des questions fondamentales à propos des sociétés et de la condition humaine ; là aussi, bien des micro-épisodes, ou ouvertures, esquissent ce type d'interrogations, sans clairement les formaliser, telles que la place des femmes, la mobilisation de valeurs perceptible, entre autres, par l'identification de contradictions entre *sauver* et *massacrer*. Enfin, Charles Heimberg plaide pour une histoire qui ne cristallise aucune identité présumée, et ne valorise pas une échelle spatiale telle que l'échelle nationale ; l'objectif est que les élèves puissent tous, d'une manière ou d'une autre, se sentir concernés par l'histoire. Sur cet aspect aussi, la pratique de la classe laisse émerger des identités différentes (nationale, religieuse, cognitive), et prend en compte des échelles spatiales diverses, au-delà d'une échelle nationale.

Ces constats, que la reconstruction didactique issue de la recherche autorise, ne correspondent pas à une pratique intentionnelle ; les éléments identifiés ici ne sont probablement pas perçus en situation, et ne sont guère travaillés puisque souvent les émergences de questions, de réflexions relatives à l'identité, aux sociétés humaines, aux analogies avec le monde contemporain, sont entendues mais rapidement closes. Néanmoins, cette pratique scolaire de l'histoire, qui soumet les savoirs à la construction collective, montre la possibilité d'une grammaire de l'histoire.

Cette pratique me semble également répondre à ce qu'Antonio Brusa (2011) envisage par la nécessité de « s'exercer à interpréter, à lire, à faire des hypothèses, à discuter avec les autres telle ou telle interprétation, à se confronter à des textes en apprenant à dialoguer avec autrui » (Brusa, 2011, p. 222). Antonio Brusa encourage ces modalités en termes de « modalité d'enseignement du rapport entre passé et présent [...] qui fait prendre conscience aux élèves que la "manière" avec laquelle nous traitons le passé n'est pas séparable de l'existence du passé lui-même, et donc de la forme qu'il prend dans notre présent » (*ibid.*, p. 222). Alors, la pratique effective de la classe va probablement au-delà des intentions d'enseignement. En effet, un travail explicite sur ce rapport entre passé et présent n'est guère perceptible dans les leçons, sauf à ce que le passé soit *rendu présent* au travers de la reconstruction qui en est faite. Pourtant, il semble bien que, dans la classe, une pratique de l'histoire confronte implicitement à cette gestion de la distance passé-présent ainsi qu'à la rencontre de l'altérité au travers des acteurs du passé qu'il faut identifier et dont il est possible d'interpréter les actions et les intentions.

Si une procédure didactique particulière de contrôle devait être introduite dans ces apprentissages à l'école élémentaire, elle pourrait concerner la question du temps. Non pas le temps chronologique, mais une considération historicisante du temps qui permette de mieux situer et comprendre les situations du passé autant dans leur distance d'avec le présent que dans leur temporalité propre et leur contexte de déroulement.

Quant à l'altérité, que l'histoire oblige à penser, je me retourne vers les propos de Michel Foucault, en me référant à son ouvrage *L'archéologie du savoir* (1969). Si l'objet principal de ce livre n'est pas l'histoire, mais plutôt l'épistémologie et la description des discours, Michel Foucault ancre néanmoins sa réflexion dans le champ de l'histoire. En introduction, il évoque deux formes de l'histoire. D'une part ce qu'il nomme *l'histoire nouvelle*¹⁶⁰, qui prend en charge les discontinuités et les ruptures comme objet d'étude. D'autre part, l'histoire plus classique, qui cherche à reconstruire des continuités pour remonter aux origines, qui établit des « successions linéaires », « des courbes évolutives » (Foucault, 1969, p. 22). Pour lui, « l'histoire continue, c'est le corrélat indispensable à la fonction fondatrice du sujet », proche d'une recherche des origines qui donne cohérence à l'individu ; c'est l'histoire qui suscite plus facilement l'adhésion, en opposition aux réactions de frilosité à l'égard de l'histoire nouvelle, « comme si nous avons peur de penser l'Autre dans le temps de notre propre pensée » (*ibid.*, p. 22), *l'Autre* qui surgit inopinément dans les ruptures et discontinuités. Au travers de sa pensée, Michel Foucault souligne la place de l'Autre dans l'histoire, et la confrontation entre le sujet et cet Autre. Néanmoins, le sujet que Michel Foucault évoque est peut-être davantage un sujet phylogénétique qu'un sujet ontogénétique. Dans le cadre de l'histoire scolaire, c'est le sujet ontogénétique qui nous intéresse. Et je ne suis pas certaine que penser l'Autre s'oppose à « la fonction fondatrice du sujet », mes constats me laisse supposer que penser l'Autre est à la fois nécessaire, incontournable, et fécond, cela est certain.

Apprendre en histoire

Si les savoirs effectivement élaborés sont, *a priori*, des savoirs scolaires historiens puisque prescrits pour et par la discipline histoire, j'ai néanmoins souligné la nécessité de préciser la nature historienne de ces savoirs (voir la conclusion de la partie 2). En prenant un

¹⁶⁰ Il faut préciser que ce livre est paru en 1969, depuis le contexte historiographique et épistémologique s'est modifié.

CONCLUSION GENERALE

point de vue épistémologique, cela renvoie en partie aux coupures épistémologiques identifiées par Paul Ricœur (1983) à propos du récit historique, largement adoptées en didactique de l'histoire, et maintes fois évoquées dans cette thèse : l'identification d'entités, acteurs individuels ou collectifs, sujets de l'action ; la justification de l'explication, ou le régime de vérité, construite par des preuves ; la mise en évidence de la temporalité qui structure une mise en intrigue. Ces éléments peuvent être complétés par la nécessité d'une gestion de la distance présent-passé, qui chez Carlo Ginzburg (1989) se décline au travers du procédé d'*estrangement*.

D'un point de vue didactique, qui considère les apprentissages en histoire à l'école élémentaire, ces considérations épistémologiques, pour pertinentes qu'elles soient, ne sont pas toujours suffisamment adéquates, sauf à penser les savoirs élaborés en termes de manque (voir chapitre 10). En effet, j'ai montré que les savoirs scolaires effectivement élaborés dans la classe sont parfois dans un rapport éloigné, à la fois des savoirs prescrits et des savoirs scientifiques. Leur caractère historien peut légitimement être interrogé, cela a été mentionné à plusieurs reprises au fil de mon analyse. Ainsi, lorsque la notion de contact et d'échange entre civilisations autour de la Méditerranée, au XI^{ème} siècle, se voit rabattue essentiellement sur la question du commerce, à comprendre comme vente-achat-échange de marchandises, la perspective historique perd de son intensité. Néanmoins, durant ces leçons, les élèves construisent des connaissances, sur le commerce en général, sans inscription temporelle, et même par référence avec le monde actuel ; sur la circulation des marchandises ; sur quelques aspects relatifs au commerce pendant le Moyen Âge ; sur la méthodologie de travail en histoire, que ce soit la lecture de documents, leur interprétation, l'élaboration collective par des échanges langagiers.

Cet exemple, significatif, qui atteste de la richesse des effets de la pratique scolaire de l'histoire, pourrait pourtant être nuancé, puisque selon les thèmes des leçons, les effets sur les savoirs reconstruits diffèrent. J'ai souligné que certaines séquences favorisent un ancrage dans le passé et, par conséquent, le maintien d'une distance passé-présent, ou alors la possibilité d'une mise en intrigue de la situation étudiée ; cela est le cas du thème qui décrit les civilisations autour de la Méditerranée et de celui qui traite des croisades. Pour d'autres, tels que celui des échanges évoqué juste au-dessus, et celui qui traite de l'Europe après l'an mil, le marquage disciplinaire, ou historien, est plus faible. Cette observation d'*effets différents* confirme des constats antérieurs, notamment chez Nicole Tutiaux-Guillon et Thierry Fourmond (1998) qui rendent compte d'une recherche menée à partir de copies d'élèves de 3^{ème} et de 2^{nde}. Ils notent qu'« à l'école, l'histoire politique en particulier est le lieu de l'action

CONCLUSION GENERALE

humaine, elle en est plus investie de morale, moins catégorisée, moins conceptualisée et finalement plus propice au récit, alors que l'histoire économique échappe davantage à l'affectif et à la dramatisation et s'offre plus à une lecture abstraite. Une telle histoire s'appuie sur la perception ordinaire de la vie, sur les catégories de la « pensée courante sur l'univers » [...], et donne l'illusion d'une transparence du monde » (Tutiaux-Guillon, Fourmond, 1998, p. 104).

Dans les séquences de mon corpus de recherche, est-ce le registre des thèmes abordés, politique ou économique, les documents supports de l'activité, la forme prise par les échanges dans la classe, la situation des séquences dans le temps d'apprentissage de la classe, la position du professeur, qui aboutissent au constat énoncé ? Cela serait en soi une question de recherche. Mes données ne me permettent guère d'aller au-delà de l'énoncé d'hypothèses. Bien sûr, le fait que le professeur d'école élémentaire, au contraire des professeurs du secondaire, ne soit pas historien, voire même familier de l'histoire, a à voir avec cet état de fait. Le professeur gère les leçons à partir de contraintes ou de cadres qui ne sont ni ceux de l'historiographie, ni ceux de l'épistémologie.

Pour autant, cette considération ne discrédite aucunement ni le travail du professeur, ni les apprentissages des élèves, simplement cela oblige à penser les phénomènes observés autrement que sous l'ombre exclusive de l'histoire académique. Il n'en reste pas moins que, bien souvent, cohabitent savoirs historiens scolaires, savoirs de sens commun, compréhension du monde actuel et savoirs scolaires méthodologiques.

Par conséquent, la question de la construction d'un savoir historique pertinent (Lalagüe-Dulac, Rebière, 2010) subsiste. Si le savoir historique, ou historien, est pensé en référence à l'historiographie ou aux prescriptions officielles, alors ceux perçus dans la classe ne sont pas vraiment pertinents. Les procédures d'historisation, classiquement travaillées en didactique de l'histoire, ne sont guère présentes. Par contre, si le savoir est pensé en référence à la discipline scolaire à l'école élémentaire, à ses acteurs, et au processus d'acculturation, alors il est plus acceptable. Je pense que la question reste ouverte.

Ces considérations, relatives à la nature des savoirs, associées à la prise en compte d'une pratique scolaire de l'histoire m'incitent à proposer que les leçons d'histoire à l'école élémentaire conduisent davantage à apprendre *en* histoire qu'à apprendre *de* l'histoire. Apprendre *de* l'histoire serait apprendre les savoirs prescrits. Apprendre *en* histoire réfère davantage à une pratique et à une diversité de contenus disciplinaires d'apprentissage.

Parcours de recherche

Sans se résumer à cela, ce travail de recherche est parsemé de *passages*. Passage par l'analyse et l'interprétation de productions langagières en situation, pour comprendre les processus d'apprentissage en histoire. Passage d'un objectif initial de compréhension de processus d'apprentissage à un objectif effectif de compréhension du processus d'élaboration de savoirs. Passage d'une perspective initiale de l'observation de la gestion de l'hétéroglossie au constat d'une gestion des tensions issues de la coprésence de paramètres contextuels différents. Passage d'une finalité qui vise à analyser comment les élèves apprennent *de* l'histoire à la mise en évidence qu'il s'agit d'apprendre *en* histoire.

Ces passages ont été rendus possibles par les choix qui ont présidé à cette recherche, de la formalisation du questionnement à la construction du cadre théorique et méthodologique puis à l'interprétation des données. Ces choix ont permis d'entrer dans l'épaisseur de l'activité cognitivo-langagière corrélée aux apprentissages. Ils ont également obligé à une reconfiguration, pour une étude didactique de l'histoire scolaire, de notions issues de champs divers, psychologie sociale, épistémologie de l'histoire scientifique, théories relatives au langage. Mais, au sein même de la didactique de l'histoire, ils ont conduit à mobiliser des notions déjà existantes, à considérer les résultats de recherches antérieures, pour en suggérer des variations et un regard renouvelé en introduisant de plain-pied la question des apprentissages à l'école élémentaire.

En cela, cette recherche s'inscrit dans la cumulativité dynamique envisagée par Pierre Livet (2010, cité dans l'introduction générale), autant en ce qui concerne le processus, à partir des reconfigurations opérées et évoquées *supra*, qu'en considérant ce qui en résulte, à savoir un enrichissement potentiel du champ scientifique de la didactique de l'histoire.

Mais, conjointement, s'ils se sont avérés heuristiques, ces choix ont inévitablement restreint les objets travaillés. Cela se perçoit dans la mesure où chaque facette explorée au cours de cette recherche a permis de mettre au jour des modalités, des processus, des formalisations, tout en ouvrant à chaque fois la possibilité de nouvelles investigations, dans d'autres classes, sur d'autres objets de savoirs, sur la possibilité d'autres modalités individuelles, pour confirmer la proposition concernant les contenus disciplinaires d'apprentissage, par des études comparatives entre disciplines afin d'observer des savoirs et des compétences potentiellement transdisciplinaires (telles que la lecture, l'interprétation).

Si cette recherche espère proposer des apports de nature épistémologique en ce qui concerne la discipline scolaire histoire et les processus d'apprentissage des élèves dans cette discipline, elle est indissociable d'une méthodologie de travail (gouvernée par les choix, évoqués au-dessus) qui relève également d'une visée épistémologique¹⁶¹. Je me retourne à nouveau vers Yves Reuter (2006a) qui développe trois axes d'intérêt à examiner le questionnement méthodologique, voire méta-méthodologique ; le premier pour attester de la rigueur des recherches en didactique ; le second comme nécessité épistémologique pour développer des résultats scientifiques. J'ai tenté, dans ma recherche, de conserver ces deux axes comme des fils conducteurs. Quant au troisième axe, il envisage la perspective de contributions au développement de la didactique comparée. Je m'arrête sur cette proposition, en introduisant la notion d'objet-frontière. Cette notion (*boundary objects*) a initialement été développée dans le champ de l'ethnographie et de la sociologie des sciences par Susan Leigh Star et James R. Griesemer (1989) dans des travaux étudiant l'organisation du travail scientifique, au travers de ses formes d'action et de coopération entre communautés, en l'absence de consensus pensé *a priori*. L'usage du mot *frontière* dans cette expression ne se réfère pas à l'idée d'une limite, mais plutôt à celle d'un espace et d'objets partagés. Ces objets, abstraits ou concrets, doivent avoir une structure basée sur certains éléments suffisamment communs à plusieurs mondes sociaux pour faciliter le dialogue et assurer un minimum d'identité à chacun de ces mondes : « Les objets-frontière sont un arrangement qui permet à différents groupes de travailler ensemble sans consensus préalable. » (Leigh, 2010, p. 19). Ils doivent permettre de rendre une information interprétable (Trompette et Vinck, 2009) et se caractérisent par trois composantes, « la flexibilité interprétative ; les arrangements en termes de structure d'information et de processus de travail ; et la dynamique entre usages faiblement et fortement structurés des objets » (Trompette et Vinck, 2010, p. 12).

La didactique comparée constitue un domaine partagé qui rassemble des groupes porteurs d'identités marquées par des choix théoriques ou par des disciplines de référence, mais des notions communes circulent avec leur *flexibilité interprétative*, de la communauté discursive aux pratiques sociales de référence en passant par la théorie de l'action conjointe. Toute comparaison en didactique peut recourir à des objets-frontière, selon la définition proposée ci-dessus, c'est-à-dire des objets qui offrent suffisamment de souplesse pour être mobilisés dans une discipline ou une autre, mais qui conservent des traits communs

¹⁶¹ Cet aspect a été évoqué dans le chapitre 3, en s'appuyant sur les propositions de Nicole Tutiaux-Guillon (2010) et Yves Reuter (2006a).

interprétables par les différentes didactiques. La communauté discursive serait alors un objet-frontière notionnel, la triade dialogique également. Mais, il est nécessaire de se doter également d'outil méthodologique permettant de faire travailler une notion d'un domaine à un autre, le tableau chronodiscursif évoqué dans cette réflexion en est un. Il serait alors un objet-frontière outil. En effet, si penser des objets-frontière sous-entend un travail commun, alors l'aspect méthodologique, en tant que processus de travail, a tout autant d'importance que le résultat produit.

Pour conclure

Gérard Hugonie (2002) pointe le fait, qu'en histoire-géographie, les retombées des recherches en didactique semblent difficilement intégrées par les pratiques. Ce constat est récurrent et partagé par d'autres disciplines que les didactiques (voir, entre autres, Prost, 2001, Forquin, 2003, Barrère, 2006). Si la finalité d'une transformation possible des pratiques n'est pas exclue des questions de recherche, la première des raisons du constat de Gérard Hugonie réside dans le fait qu'une distance est obligatoirement nécessaire entre le chercheur en didactique et le praticien ; les postures, les objectifs diffèrent. Il n'en reste pas moins que s'interroger sur les possibilités d'un enseignement-apprentissage de savoirs disciplinaires relève des préoccupations multiples qui concernent la didactique d'une discipline. Pour ce qui concerne l'histoire à l'école élémentaire, ce questionnement devient prégnant dans un contexte où les préoccupations sociétales, focalisées sur les *apprentissages fondamentaux*, souvent circonscrits au *lire-écrire-compter*, et le développement de compétences, pourraient éclipser l'intérêt de disciplines telles que l'histoire scolaire.

Cette recherche sur les apprentissages des élèves en situation atteste de cet intérêt, et nourrit « de *faits* » les débats sur l'enseignement de l'histoire » (Audigier, 2011, p. 239). Il appartient à d'autres recherches de poursuivre sur ce chemin.

INDEX

A

Aisenberg B. 11, 47, 49, 50, 51, 52, 275, 394, 415
 Allieu-Mary N9, 11, 12, 24, 26, 34, 35, 45, 52, 58, 151, 311, 394, 398, 415, 426
 Altet M. 408, 417
 Artière P. 400, 415
 Astolfi J.-P. 59, 370, 407, 415
 Audigier F. 9, 14, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 36, 45, 46, 55, 58, 67, 79, 89, 94, 96, 98, 134, 140, 162, 171, 176, 236, 253, 260, 279, 308, 313, 314, 322, 341, 342, 357, 358, 364, 365, 367, 384, 394, 399, 400, 407, 410, 415, 416, 427, 428, 434

B

Bachelard G. 66, 400, 416
 Badia D. 398, 427
 Baillat G. 394, 415
 Bakhtine M. 13, 75, 76, 77, 78, 87, 176, 186, 204, 206, 227, 232, 265, 267, 272, 287, 375, 400, 403, 405, 407, 416, 419, 430, 433
 Barrère A. 383, 407, 416
 Bautier E. 10, 73, 74, 78, 342, 404, 407, 416
 Beaud S. 412, 416
 Bernié J.-P. ... 10, 60, 73, 78, 79, 82, 86, 91, 135, 136, 137, 140, 143, 144, 404, 406, 407, 408, 409, 416, 419, 423, 425
 Bernstein B. 407, 417
 Berthelot J.-M. 12, 401, 417
 Blanchard-Laville C. 408, 417
 Bloch M. 16, 40, 250, 277, 314, 401, 417
 Bonnéry S. 407, 417
 Boucheron P. 66, 401, 421
 Bousquet S. 235, 407, 417
 Braudel F. 38, 128, 372, 401, 417
 Bres J. 176, 404, 417
 Bronckart J.-P. 86, 135, 403, 404, 417, 434
 Brossard M. . 125, 397, 399, 404, 408, 409, 411, 412, 416, 417, 421, 423, 424, 432, 433
 Brousseau G. 126, 408, 417
 Bru M. 408, 417
 Bruner J.-S. 38, 39, 45, 251, 272, 346, 362, 408, 417

Brusa A. 378, 395, 418
 Bruter A. 23, 28, 395, 418
 Bucheton D. 10, 57, 80, 328, 404, 405, 406, 418, 419, 423, 425

C

Caillier J. 404, 418
 Capita L. 11, 54, 65, 396, 419
 Carcassone M. 405, 423
 Cariou D. 11, 37, 39, 42, 43, 58, 85, 119, 137, 138, 140, 157, 165, 203, 212, 223, 251, 362, 395, 418
 Carmona-Magnaldi N. 223, 408, 420
 Castro Siman L. (... 11, 286, 288, 289, 300, 308, 318, 323, 395, 419
 Certeau (de) M. 401, 419
 Cesari-Ogier A. 46, 396, 419
 Chabanne J.-C. 10, 57, 80, 328, 404, 405, 406, 418, 419, 423, 425
 Changeux F. 130, 413, 419
 Charaudeau P. 84, 405, 412, 419, 425
 Chervel A. ... 26, 29, 34, 342, 349, 370, 408, 419
 Chevillard Y. 14, 34, 35, 408, 419
 Clot Y. 186, 405, 406, 419, 430
 Cohen-Azria C. 413, 433
 Coll C. 408, 419
 Cooper H. 11, 54, 65, 396, 408, 417, 419
 Corbin A. 62, 63, 401, 419
 Crahay M. 352, 408, 419

D

Dancel B. 23, 396, 419
 Danvers F. 412, 419
 Daunay B. 19, 24, 32, 74, 101, 173, 198, 285, 295, 297, 324, 336, 347, 371, 372, 405, 408, 420
 De Cock L. 60, 396, 399, 420, 427
 De Vecchi G. 223, 408, 420
 Debray R. 401, 420
 Delacroix C. 396, 420
 Delcambre I. ... 59, 146, 347, 405, 409, 413, 420, 431
 Deleplace M. 25, 39, 42, 79, 119, 145, 164, 223, 396, 420, 421
 Denizot N. 371, 409, 421
 Develay M. 36, 342, 409, 421

INDEX

Dias-Chiaruttini A. 285, 421
Dolz J. 101, 102, 412, 413, 421, 432
Doussot S. 11, 14, 20, 34, 42, 48, 53, 60,
63, 139, 152, 154, 176, 201, 212, 276,
337, 338, 396, 399, 421, 427
Duby G. 63, 65, 66, 67, 212, 401, 421
Ducrot O. 405, 421
Durand J.-M. 81, 405, 421
Durand-Guerrier V. 10, 57, 80, 406, 423,
429

F

Falaize B. 39, 46, 252, 396, 413, 421
Falardeau E. 10, 409, 411, 421, 431
Farge A. 62, 401, 422
Febvre L. 250, 401, 422
Ferguson C. 401, 422
Figaro Magazine. 24, 409, 422
Fijalkow J. 397, 399, 404, 411, 412, 416,
421, 424, 432, 433
Filliettaz L. 175, 405, 406, 422, 429
Fink N. 236, 394, 396, 415, 422
Fish S. 285, 286, 287, 293, 294, 308, 337,
401, 422
Fisher C. 10, 409, 411, 421, 431
Flessas J. 235, 409, 422
Fleury C. 130, 413, 419
Fluckiger C. 32, 198, 408, 420
Forest D. 409, 422
Forquin J.-C. 24, 25, 383, 409, 422
Foucault M. 378, 401, 422
Fourmond T. 380, 400, 434
Froment M. 83, 87, 187, 405, 422, 423

G

Garcia P. 23, 396, 397, 420, 423
Gérin-Grataloup A.-M. 12, 14, 33, 34, 397,
423
Gibello B. 371, 401, 423
Ginzburg C. 19, 20, 63, 65, 66, 67, 212,
319, 337, 339, 379, 401, 423
Goigoux R. 407, 416
Goody J. .. 66, 75, 102, 103, 206, 412, 423,
431
Grandaty M. 10, 57, 80, 405, 406, 421, 429,
430
Grize J.-B. 228, 401, 423
Grossen M. 124, 409, 423

Guernier M.-C. 10, 57, 80, 95, 129, 146,
406, 423, 429
Guyon S. 11, 53, 94, 119, 145, 223, 397,
423

H

Haerberli P. 236, 394, 415
Halbwachs M. 339, 401, 423
Hammer P. 236, 394, 415
Hartog F. 152, 172, 263, 401, 423
Hasni A. 26, 33, 409, 423
Hassani Idrissi M. 36, 37, 42, 202, 327,
355, 397, 424
Heimberg C. 36, 37, 236, 327, 377, 394,
395, 397, 415, 418, 424
Hery E. 23, 397, 424
Hewstone M. 41, 43, 137, 138, 151, 159,
361, 402, 429
Houdé O. 49, 401, 424
Hugonie G. 383, 409, 424
Humbert H. 130, 413, 419

I

INRP 29, 33, 34, 46, 48, 53, 58, 96, 98,
145, 171, 175, 223, 279, 280, 313, 322,
323, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 404,
405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412,
415, 416, 417, 418, 419, 421, 422, 423,
424, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432,
433, 434

J

Jaffré J.-P. 407, 417
Jaubert M. 10, 15, 60, 61, 63, 66, 73, 75,
76, 77, 78, 79, 82, 85, 86, 90, 91, 119,
144, 191, 195, 196, 252, 266, 267, 268,
269, 270, 271, 272, 312, 345, 375, 406,
410, 424, 425
Jodelet D. 151, 187, 401, 425
Jorro A. 324, 410, 425
Jovchelovitch S. 402, 425

K

Kerbrat-Orrechioni C. 412, 425
Kessas P. 11, 20, 48, 50, 53, 155, 397, 398,
425
Kohn R.-K. 95, 412, 425
Kosseleck R. 50, 402, 425

INDEX

Kuhn T.-S. 28, 285, 402, 425

L

Lacour P. 402, 425
Laé J.-F. 62, 67, 118, 400, 415
Lahanier-Reuter D. ... 14, 28, 124, 125, 126,
277, 348, 357, 410, 411, 426, 431
Lalagüe-Dulac S. . 48, 50, 52, 54, 381, 398,
426
Latour B. 61, 402, 426
Lautier N.. 9, 11, 12, 24, 26, 28, 30, 34, 35,
37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 52, 59, 91,
94, 119, 149, 150, 151, 166, 202, 203,
223, 236, 237, 242, 248, 252, 264, 287,
311, 327, 341, 355, 361, 362, 398, 426
Laville C. 398, 426
Le Bourgeois R.. 11, 48, 49, 51, 53, 54, 58,
398, 426, 427
Le Marec Y. 11, 25, 48, 53, 85, 94, 139,
271, 337, 398, 399, 427
Lebeaume J. 32, 346, 359, 410, 427
Leduc J. 23, 397, 423
Leeds-Hurwitz Wendy 402, 427
Legendre M.-F. 352, 410, 427
Legris P. 24, 399, 427
Leigh Star S. 382, 402, 427
Lenoir Y. 411, 432
Leutenegger F.. 21, 95, 177, 178, 195, 410,
413, 427, 432
Levi-Strauss C. 269, 402, 427
Livet P. 12, 382, 402, 427
Loison M. 45, 399, 427
Loraux N. 212, 338, 402, 427

M

Maingueneau D. 84, 405, 412, 419, 425
Marková I. 13, 77, 118, 202, 204, 205, 206,
207, 208, 210, 212, 229, 232, 362, 390,
402, 428
Marrou H.-I. 40, 41, 194, 202, 241, 268,
320, 321, 402, 428
Martinand J.-L.. 35, 68, 346, 410, 427, 428
Martineau R. 37, 327, 355, 399, 428
Maulini O. 394, 415
Mercier A. 9, 410, 413, 428, 432, 433
Mialaret G. 11, 412, 428
Ministère de l'Éducation nationale. 413,
414, 428

Moniot H. 22, 25, 26, 35, 36, 40, 41, 45,
60, 251, 321, 324, 327, 337, 341, 346,
353, 399, 428, 429

Montandon C. 394, 415
Moro C. 406, 410, 425, 429
Mosconi N. 412, 429
Moscovici S. 34, 41, 43, 44, 82, 87, 118,
137, 138, 151, 159, 202, 203, 204, 205,
361, 390, 402, 429
Mousseau M.-J. ... 11, 53, 94, 119, 145, 223,
311, 397, 400, 423, 434

N

Niclot D. ... 42, 79, 119, 145, 164, 396, 421
Nonnon E. 10, 59, 74, 75, 174, 177, 198,
231, 265, 363, 364, 406, 429
Nora P. 402, 429

O

Olson D.-R. 66, 139, 337, 406, 429
Opériol V. 397, 424

P

Pagoni M. 412, 429
Passeron J.-C. 20, 42, 61, 99, 118, 325,
356, 403, 430
Perrin-Glorian M.-J. 395, 412, 418, 431
Petitjean A. 332, 410, 430
Philippot T. 31, 342, 344, 345, 399, 430
Piaget J. 397, 424
Picard E. 60, 396, 399, 420, 427
Pinson G. 399, 430
Plane S. 74, 84, 103, 406, 430
Pomian K. 64, 403, 430
Prost A. 25, 39, 40, 41, 63, 64, 67, 69, 122,
125, 150, 161, 194, 201, 211, 248, 268,
317, 383, 403, 410, 430
Pumain D. 403, 430

Q

Quilio S. 412, 432

R

Rabardel P. 227, 406, 430
Rabatel A. 10, 57, 58, 76, 77, 405, 407,
422, 430
Ramognino N. 404, 416

INDEX

Rancière J. 64, 129, 403, 430
Rebière M. 10, 48, 50, 52, 54, 60, 73, 78,
79, 82, 86, 91, 144, 271, 375, 381, 398,
406, 410, 425, 426
Reuter Y. 14, 22, 26, 27, 28, 31, 44, 74, 75,
92, 93, 97, 99, 116, 118, 129, 146, 198,
206, 277, 320, 321, 346, 357, 359, 360,
376, 382, 395, 405, 407, 408, 409, 410,
411, 412, 413, 416, 417, 418, 420, 426,
427, 430, 431, 432
Revel J. 20, 99, 325, 356, 403, 430
Rey B. 371, 411, 431
Rickenmann R. 406, 425
Ricœur P. 38, 39, 99, 149, 156, 167, 250,
283, 284, 307, 332, 334, 335, 336, 337,
339, 379, 403, 432
Rivenc J.-P. 399, 432
Ronveaux C. 101, 102, 413, 432
Rorty R. 285, 403, 432
Ruellan F. 407, 408, 416, 417

S

Sachot M. 33, 411, 432
Sautot J.-P. 10, 57, 80, 406, 423, 429
Schneuwly B. 87, 101, 102, 135, 136, 145,
146, 175, 403, 407, 411, 412, 413, 421,
431, 432, 433, 434
Schubauer-Leoni M.-L. 21, 94, 175, 405,
406, 410, 413, 422, 428, 429, 432
Sensevy G. 9, 101, 399, 410, 412, 413, 428,
432, 433
Simard C. 10, 409, 411, 421, 431
Sorin N. 10, 409, 411, 421, 431
Stengers I. 35, 403, 432

T

Tartas V. 399, 433
Tauveron C. 284, 295, 307, 407, 433
Terail J.-P. 407, 417
Terrisse A. 399, 429
Thevenaz-Christen T. 101, 136, 412, 421
Tiberghien A. 100, 101, 102, 413, 433
Todorov T. 76, 77, 176, 403, 433
Toledo Jofré M.-I. 413, 433
Trompette P. 383, 403, 433
Turco G. 10, 57, 80, 405, 406, 421, 429,
430
Tutiaux-Guillon N. 9, 11, 12, 14, 24, 26,
27, 29, 30, 31, 33, 34, 45, 46, 53, 55, 92,

94, 96, 98, 116, 118, 119, 134, 145, 162,
171, 175, 223, 279, 311, 313, 314, 341,
342, 353, 356, 357, 358, 362, 363, 364,
366, 380, 382, 394, 397, 399, 400, 407,
410, 413, 415, 416, 423, 427, 433, 434

V

Vergès P. 404, 416
Vernant J.-P. 63, 212, 338, 403, 434
Vézier A. 11, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 139,
399, 400, 427, 434
Vincent G. 126, 412, 434
Vinck D. 383, 403, 433
Vygotski L. 10, 75, 174, 204, 227, 287,
397, 399, 403, 405, 406, 408, 411, 412,
417, 419, 421, 424, 430, 432, 433, 434

W

Walliser B. 12, 402, 404, 427, 434
Weber F. 98, 194, 412, 416
Wineburg S. 53, 139, 404, 434
Woolgar S. 61, 402, 426

TABLE DES FIGURES

Table des figures

1. Texte extrait de la fiche élève (séquence 2)	68
2. Tableau de correspondance entre choix d'éléments didactiques en histoire et indicateurs linguistiques	89
3. Tableau du taux de participation de chaque élève par séquence	105
4. Tableau : marquage disciplinaire, par séance, des répliques des quatre élèves retenus.....	108
5. Exemple de traitement des indicateurs linguistiques par élève.....	110
6. Tableau chronodiscursif : méthodologie, exemple 1.....	113
7. Tableau chronodiscursif : méthodologie, exemple 2.....	115
8. Paramètres du contexte didactique disciplinaire de l'histoire scolaire.....	128
9. Extrait du manuel <i>Histoire Cycle 3</i> (2004), Magnard, p. 88	141
10. Tableau récapitulatif des séquences d'enseignement-apprentissage.....	147
11. Tableau synthétique des éléments perceptibles dans les savoirs élaborés	168
12. Tableau des savoirs méthodologiques mobilisés au fil des séances.....	170
13. Tableau : analyse quantitative de la fréquence des savoirs méthodologiques	171
15. Extrait du manuel <i>Histoire cycle 3</i> (2004), Magnard, p. 89	183
16. Tableau chronodiscursif : analyse, extrait de la séance 15.....	184
17. Extrait du manuel <i>Histoire cycle 3</i> (2004), Magnard, p. 86-87. Carte « Trois civilisations autour de la Méditerranée vers l'an mil ».....	188
18. Extrait du manuel <i>Histoire cycle 3</i> (2004), Magnard, p. 86	189
19. Tableau chronodiscursif : analyse, séance 4	190
20. Texte extrait de la fiche élève.....	192
21. Définition du mot « croisade », Dictionnaire Auzou Junior (2007), p. 305.....	192
22. Tableau chronodiscursif : analyse, séance 7	193
23. Tableau récapitulatif de l'apparition des notions analysées au fil des séances	195
24. Tableau chronodiscursif : analyse, séance 6	200
25. La triade dialogique de Serge Moscovici (1984) reprise par Ivana Marková (2007)	205
26. La triade dialogique dans la classe	208
27. Extrait du manuel <i>Histoire Cycle 3</i> (2004), Magnard, p. 93	214
28. Extrait du manuel <i>Histoire Cycle 3</i> (2004), Magnard, p. 86-87.....	215
29. Tableau chronodiscursif : analyse, séance 20	219
30. Extrait du manuel <i>Histoire Cycle 3</i> (2004), Magnard, p. 89	220
31. Tableau : marquage disciplinaire, par séance, des répliques des quatre élèves retenus...	234
32. Tableau des occurrences de mots, par élève, désignant des entités	238
33. Tableau des occurrences d'expressions de raisonnement, par élève.....	239
34. Tableau récapitulatif – Anissa.....	240
35. Tableau de traitement des indicateurs linguistiques – Anissa.....	241
36. Tableau chronodiscursif : analyse, Anissa, séance 13.....	245

37. Tableau récapitulatif – Fatou.....	247
38. Tableau de traitement des indicateurs linguistiques – Fatou.....	247
39. Tableau récapitulatif – Kawtar	254
40. Tableau de traitement des indicateurs linguistiques – Kawtar	255
41. Tableau chronodiscursif : analyse, Kawtar, séance 13.....	258
42. Tableau chronodiscursif : analyse, Kawtar, séance 13.....	259
43. Tableau récapitulatif – Yassine	261
44. Tableau de traitement des indicateurs linguistiques – Yassine	261
45. Tableau récapitulatif des supports didactiques d'apprentissage par séance.....	281
46. Tableau de synthèse des modalités de lecture des supports didactiques.....	289
47. Tableau récapitulatif des ouvertures provoquées par les documents	319

BIBLIOGRAPHIE

Sommaire de la bibliographie

Bibliographie thématique	395
1 Didactique de l'histoire	395
2 Epistémologie	402
3 Productions langagières et apprentissages	405
4 Références générales en didactiques	408
5 Méthodologie	413
6 Documents professionnels.....	415
Bibliographie alphabétique.....	416

Avant-propos

La bibliographie est proposée sous deux versions, une thématique et une alphabétique.

La version thématique est élaborée en fonction des choix adoptés dans cette thèse. Par conséquent, certaines références, classées ici dans une catégorie, pourraient se voir placées dans d'autres catégories selon le type d'étude menée. De la même manière, certaines références trouveraient légitimement leur place dans deux catégories ; dans ce cas, la catégorie choisie correspond à l'usage dominant qui est fait de la référence au sein de ma recherche. La bibliographie thématique comporte six thèmes : didactique de l'histoire, épistémologie, productions langagières et apprentissages, références générales en didactiques, méthodologie, documents professionnels. Il faut préciser que le thème *épistémologie* ne réfère pas exclusivement à l'épistémologie de l'histoire, il regroupe les références des ouvrages qui, dans mon travail, furent des ressources pour considérer la question de la connaissance de manière élargie.

La version alphabétique succède à la version thématique.

Bibliographie thématique

1 Didactique de l'histoire

Aisenberg B. (2004), Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire, dans *Le Cartable de Clio* n°4, Lausanne, Éditions LEP, p.60-71.

Allieu-Mary N., Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (2006), Vingt-cinq ans de recherches en didactique de l'histoire à l'INRP : quel bilan pour quelles perspectives ?, dans *Historiens et Géographes* n°394, p.185-208.

Audigier F. (1993a), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse, Université Paris VI.

Audigier F. (éd.), (1993b), *Documents : des moyens pour quelles fins ?* Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Paris, INRP.

Audigier F. (1995), Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, dans *Spirale* n°15, p. 61-89.

Audigier F. (dir.), (1998), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, Paris, INRP.

Audigier F. (2001), Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ?, dans Baillat G. & Renard J.-P. (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Reims, Centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.

Audigier F. (2005), Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire, dans Maulini O. & Montandon C., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-122.

Audigier F. (2011), Regards personnels sur une journée d'échanges et quelques thèmes de débat et de recherche, dans *Le cartable de Clio* n°11, Lausanne, Éditions Antipodes, p. 235-240.

Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon, INRP.

Audigier F., Fink N., Hammer P., Haeberli P. & Heimberg C. (2004), *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement, rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*. [En ligne].

<http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/publications/2004/cyclehistorerapport.pdf>
(dernière consultation le 24 février 2012).

BIBLIOGRAPHIE

Brusa A. (2011), Les didactiques difficiles. Événements du passé lointain et du temps présent, dans *Le cartable de Clio n°11*, Lausanne, Éditions Antipodes, p. 211-223. (Traduit par Charles Heimberg).

Bruter A. (1997), *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin.

Bruter A. (2001), Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui, dans *Perspectives documentaires en éducation, n° 51 : 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*, Paris, INRP, p. 39-44.

Bruter A. (2007), *Pédagogies de l'histoire, XVIIIème-XXIème siècles*, Lyon, INRP.

Cariou D. (2003a), *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne.

Cariou D. (2003b), Représentations sociales et didactique de l'histoire, dans *Le cartable de Clio n°3*, Lausanne, Éditions LEP, p. 169-178.

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

Cariou D. (2006a), Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves, dans Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y., *Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, p. 124-158.

Cariou D. (2006b), Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée, dans *Le cartable de Clio n°6*, Lausanne : Editions LEP, p.174-184.

Cariou D. (2006c), Un modèle d'apprentissage de l'histoire à l'épreuve des différenciations sociales et scolaires, Communication au colloque de didactique HGEC, *Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie. Nouvelles perspectives de recherche*, Reims. [En ligne].

<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/2006%20reims/communications-reims-2006/cariou-didier.pdf/view> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Cariou D. (2007), Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans une recherche de terrain en didactique de l'histoire, Communication au colloque de didactique HGEC *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*, Valenciennes. [En ligne]. <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/savoirs-pratiques-de-references-et-didactiques/les-references-a-l2019epistemologie-de-l2019histoire-et-des-sciences-humaines-dans-deux-recherches-en-didactique-de-l2019histoire> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Cariou D. (2010), Historisation de la didactique de l'histoire. Les démarches de pensée historienne et l'apprentissage de l'histoire, Communication au colloque *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Université de Cergy-Pontoise. [En ligne].

BIBLIOGRAPHIE

http://www.versailles.iufm.fr/colloques/colloque_didactiques/textes-com_didact.html

(dernière consultation le 19 mai 2012).

Castro Siman L. (2007), La lecture du texte historique en salle de classe : les médiations de l'enseignant, Communication au colloque de didactique HGEC *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*, Valenciennes. [En ligne].

<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/activites-langagieres-et-apprentissages-disciplinaires/la-lecture-du-texte-historique-en-salle-de-classe-les-mediations-de-12019enseignant> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Cesari-Ogier A. (2005), *Le manuel scolaire dans la leçon d'histoire à l'école élémentaire de 1880 à 1998 : rôle et usages dans la classe*, Thèse de l'université Paul Valéry, Montpellier III.

Cesari-Ogier A. (2006), Les manuels peuvent-ils aider les maîtres à enseigner l'histoire à l'école élémentaire ? dans *Le Cartable de Clio* n°6, Lausanne, Éditions LEP, p. 201-211.

Cooper H. & Capita L. (2003), Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons, dans *Le Cartable de Clio*, n°3, Lausanne, Éditions LEP, p. 155-168.

Dancel B. (1996), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIème République*, Paris, PUF.

De Cock L. (2009), Avant-propos, dans De Cock L. & Picard E., *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, p. 1-17.

De Cock L. & Picard E. (2009), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone.

Delacroix C. & Garcia P. (1998), L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ?, dans *EspacesTemps*, n° 66/67, p. 111-136.

Deleplace M. (2006), Les apprentissages conceptuels en histoire. La « révolution » entre sens commun et sens scolaire, dans Haas V. (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, PUR, p. 91-103.

Deleplace M. (2007), Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique, dans *Pratiques* n°133/134, Metz, CRESEF, p. 33-53.

Deleplace M. & Niclot D. (2005), *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au Lycée*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne.

Doussot S. (2009), *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.

Doussot S. (2011), *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR.

BIBLIOGRAPHIE

Falaize B. (2005), La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio* n°5, Lausanne, Éditions LEP, p. 217-227.

Fink N. (2008), *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*, Thèse, Université de Genève, FPSE.

Fink N. (2010), Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire, dans Pages J. et Gonzales N. (coords.), *La construccio de les identitas i l'ensenyament de les Ciències Socials de la Geografia i de le Historia*. Université de Barcelone, p. 85-99.

Garcia P. & Leduc J. (2003), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris, Armand Colin.

Gérin-Grataloup A.-M. & Tutiaux-Guillon N. (2001), La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse, dans *Perspectives documentaires en Éducation*, n°51, Paris, INRP, p. 5-11.

Guyon S., Mousseau M.-J. & Tutiaux-Guillon N. (1993), *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*, Paris, INRP.

Hassani Idrissi M. (2005), *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan.

Hassani Idrissi M. (2007), Introduction, dans *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, Horizons Universitaires vol.3, n°4, Université Mohammed V-Souissi, Rabat. [En ligne] <http://www.int-soc-hist-didact.org/docs/Introduction.pdf> (dernière consultation le 2 mars 2012).

Heimberg C. (2001), Piaget, Vygotski et l'histoire enseignée : un rapport de Piaget et ses prolongements, dans *Le Cartable de Clio* n°1, Lausanne, Éditions LEP, p.78-83.

Heimberg C. (2002), *L'histoire à l'école. Mode de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Heimberg C. (2008), Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en didactiques de l'éducation*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p.199-216.

Heimberg C. & Opérial V. (2010), La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir, Communication au colloque *Les didactiques en questions : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Université de Cergy-Pontoise. [En ligne] <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/pdf/manifestations2010/Heimberg.pdf>, (dernière consultation le 15 avril 2012).

Hery E. (1999), *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BIBLIOGRAPHIE

INRP (1989), *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.

Kessas P. (2007), *Écriture autonome de la synthèse des informations du cours et construction du savoir historique en classe de cycle 3*, mémoire de master2, Université Paris 7-Denis Diderot.

Kessas P. (2008a), *Écriture, raisonnement et constructions du concept de croisade à l'école élémentaire*, dans *Le Cartable de Cléo n°8*, Lausanne, Éditions LEP, p. 170-181.

Kessas P. (2008b), *Pratiques langagières pour penser l'histoire dans une situation de comparaison au cycle 3*, Communication au colloque de didactique HGEC, *Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques ?* Nantes.

Kessas P. (2010), *Performances et apprentissages en histoire au cycle 3 : un regard sur les pratiques langagières d'élèves de CM2*, Communication orale du séminaire de l'équipe Théodile-Cirel, Université de Lille 3.

Lalagüe-Dulac S. & Rebière M. (2010), *Négocier savoirs et points de vue pour enseigner et apprendre l'histoire à l'école primaire*, Communication au colloque *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon, INRP, [En ligne] http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/46/09/PDF/LALAGA_E-DULAC_REBIERE.pdf (dernière consultation le 19 mai 2012).

Lautier N. (1994), *La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique*, dans *Revue française de pédagogie*, n°106, Paris, INRP, p. 67-77.

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

Lautier N. (1997b), *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin.

Lautier N. (2001a), *Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire*, dans *Perspectives documentaires en éducation*, n°51, Paris, INRP, p. 61-68.

Lautier N. (2001b), *Psychosociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin.

Lautier N. (2006a), *Un terrain pour la didactique : l'identité professionnelle des enseignants d'histoire*, dans *Historiens et Géographes* n°394, p. 217-225.

Lautier N. (2006b), *L'histoire en situation didactique*, dans Haas V. (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 77-89.

Lautier N. & Allieu-Mary N. (2008), *La didactique de l'histoire*, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°162, Lyon, INRP, p. 94-131.

BIBLIOGRAPHIE

Laville C. (2001), La recherche empirique en éducation historique : mise en perspective et orientations actuelles, dans *Perspectives documentaires en Éducation*, n°51, Paris, INRP, p. 53-59.

Le Bourgeois R. (2004), *Analyser l'activité langagière des élèves en classe d'histoire à l'école*, Communication au colloque de didactique HGEC, Caen. [En ligne] <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jedlebourgeois.pdf/view> (dernière consultation 18 septembre 2011).

Le Bourgeois R. & Badia D. (2008), Analyse de pratiques langagières en classe d'histoire à l'école élémentaire, dans *Carrefours de l'éducation*, n°25, Amiens, Université de Picardie, p. 5-16.

Le Marec Y. (2007), *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire*, Communication au colloque de didactique HGEC, Valenciennes. [En ligne] <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/activites-langagieres-et-apprentissages-disciplinaires/problematization-et-processus-de-secondarisation-chez-les-eleves> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Le Marec Y., Doussot S. & Vézier A. (2009), Savoir, problèmes et pratiques langagières en histoire, dans *Education et didactique*, n°3, Rennes, PUR, p. 7-27.

Legris P. (2009), Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire, dans De Cock L. & Picard E., *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, p. 28-52.

Loison M. (dir.), (2006), *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire, Rapport de recherche*, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Université de Lille 3.

Martineau R. (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris/Montréal, L'Harmattan.

Moniot H. (1993a), *La didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.

Moniot H. (1993b), L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire, dans Audigier F. (éd.), *Documents : des moyens pour quelles fins ?* Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Paris, INRP.

Moniot H. (2001), La question de la référence en didactique de l'histoire, dans Terrisse A. (dir.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles/Paris, De Boeck, p. 65-76.

Moniot H. (2006), La didactique, qu'est-ce que c'est ? dans *Historiens & Géographes*, n°394, p. 191-194.

Philippot T. (2008), *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*, Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.

Philippot T. (2009), Des enseignants de l'école primaire et l'enseignement des matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante, dans Brassart D. & Legrand G.

BIBLIOGRAPHIE

(éds), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, 6e colloque international des IUFM, Arras.

Pinson G. (2007), *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*. Paris, Hachette Éducation.

Sensevy G. & Rivenc J.-P. (2003), Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques, dans *Revue française de pédagogie*, n°144, Lyon, Paris, p. 69-83.

Tartas V. (2008), Psychologie du développement et didactique de l'histoire : comment s'organisent connaissances naïves et connaissances scolaires de l'humain en histoire ou comment l'enfant entre dans la culture historique, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en didactiques de l'éducation*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 217-234.

Tutiaux-Guillon N. (1998), *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société de l'Ancien régime et de la société du XIXème siècle*, Thèse, Université de Paris 7.

Tutiaux-Guillon N. (2001), Emprunts, recompositions... : les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins, dans *Perspectives documentaires en Éducation*, n°51, Paris, INRP, p. 83-93.

Tutiaux-Guillon N. (2004), *L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses d'une inertie scolaire*, Mémoire pour l'Habilitation à diriger les recherches.

Tutiaux-Guillon N. (2008a), L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités. La tradition du XXème siècle, dans *Formation et profession*, vol.15, n°2, p. 34-37.

Tutiaux-Guillon N. (2008b), Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français, dans Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 117-146.

Tutiaux-Guillon N. (2008c), Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie, dans *Les Cahiers Théodile* n°9, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, p. 61-78.

Tutiaux-Guillon N. (2009), L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités. Les mutations fragiles et incertaines du temps présent, dans *Formation et profession*, vol.16, n°1, p. 44-46.

Tutiaux-Guillon N. & Mousseau M.-J. (1998), Dans la classe, l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif, dans Audigier F. (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, Paris, INRP, p. 33-67.

Tutiaux-Guillon N. & Fourmond T. (1998), Du côté des élèves : apprendre, expliquer, rédiger, dans Audigier F. (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, Paris, INRP, p. 69-110.

BIBLIOGRAPHIE

Vézier A. (2007), Image et interprétation à l'école primaire, Communication au colloque *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*, Valenciennes. [En ligne] http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/vezier.pdf (dernière consultation le 25 février 2012)

2 Epistémologie

Artière P. & Laé J.-F. (2004), *L'enquête, l'écriture et l'arrière-cuisine. Chronique d'une enquête sur une correspondance*, dans *Genèses*, n° 57, Paris, Belin, p. 89-109.

Bachelard G. (1938/2003), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.

Bakhtine M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Berthelot J.-M. (1996), Cumulativité et normativité, dans Ramagnino N. & Houle G., *Sociologie et normativité scientifique*, Toulouse, PUM, p. 73-90.

Bloch M. (1949, 2007), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin.

Braudel F. (1949), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin.

Bronckart J.-P. & Bota C. (2011), *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*, Genève, Librairie Droz.

Certeau (de) M. (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.

Corbin A. (1998), *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot*, Paris, Flammarion.

Debray R. (2010), *Éloge des frontières*, Paris, Gallimard

Duby G. (1983/2011), Ego-histoire. Première version inédite, mai 1983. Présenté par Patrick Boucheron, dans *Le débat* n°165, Paris, Gallimard, p.101-120.

Duby G. (1991), *L'histoire continue*, Paris, O. Jacob.

Farge A. (1989), *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil.

Febvre L. (1953), *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin.

Ferguson C. (1959), Diglossia, dans *Word* 15, p. 325-340

Fish S. (2007), *Quand lire c'est faire*, Paris, Les prairies ordinaires.

Foucault M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

BIBLIOGRAPHIE

- Gibello B. (1995), *La pensée décontenancée. Essai sur la pensée et ses perturbations*. Paris, Bayard Éditions.
- Ginzburg C. (1989), *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion.
- Ginzburg C. (2001), *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Paris, Gallimard, coll. NRF.
- Grize J.-B. (1996), *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF.
- Halbwachs M. (1950), *La mémoire collective*, édition électronique réalisée en 2001 par l'Université du Québec, Chicoutimi. [En ligne]. http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.pdf (dernière consultation le 10 avril 2012).
- Hartog F. (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil.
- Houdé O. (2004), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- Jodelet D. (1989), Les représentations sociales : un domaine en expansion, dans Jodelet D. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 31-61.
- Jovchelovitch S. (2005), La fonction symbolique et la construction des représentations : La dynamique communicationnelle EGO/alter/objet, dans *Hermès n°41, Psychologie sociale et communication*, Paris : CNRS Éditions, p. 51-58.
- Kosseleck R. (1997), *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil.
- Kuhn T.-S. (1970, 2008), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Lacour P. (2005), *Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit*. [En ligne] <http://espacestemps.net/document1337.html> (dernière consultation le 25 février 2012).
- Latour B. & Woolgar S. (1988), *La Vie de laboratoire. La Production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte.
- Leeds-Hurwitz W. (2009), *Boundary Objects as a Form of Metacommunication : « Going Meta » in Interdisciplinary Collaborations*, Communication aux journées VISA, Lyon, ENS-LSH.
- Leigh Star S. (2010), « Ceci n'est pas un objet-frontière ! » Réflexions sur l'origine d'un concept, dans *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 1, p. 18-35.
- Levi-Strauss C. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Livet P. (2010), Cumulativités et dynamiques des sciences sociales, dans Walliser B. (éd.), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Loraux N. (1993), Éloge de l'anachronisme en histoire, dans *Le genre humain*, n°27, p. 23-39.

BIBLIOGRAPHIE

Marková I. (2004), Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups, dans *Bulletin de psychologie*, tome 57 (3), n°471, p. 231-236.

Marková I. (2005), Le dialogisme en psychologie sociale, dans *Hermès n°41, Psychologie sociale et communication*, Paris, CNRS Éditions, p. 25-32.

Marková I. (2007), *Dialogicité et représentations sociales*, Paris, PUF.

Marrou H.-I. (1954), *De la connaissance historique*, Paris, Seuil.

Moscovici S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

Moscovici S. (1984), Introduction : le domaine de la psychologie sociale, dans Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.

Moscovici S. & Hewstone M. (2003), De la science au sens commun, dans Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 545-572.

Nora P. (2011), Histoire et roman : où passent les frontières ?, dans *Le Débat*, n°165, Paris, Gallimard, p.6-12.

Passeron J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

Passeron J.-C. & Revel J. (dir.), (2005), *Penser par cas*. Paris, EHESS, collection Enquête.

Pomian K. (1984), *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard.

Pomian K. (1989), Histoire et fiction, dans *Le Débat*, n°54, Paris, Gallimard, p. 114-137.

Prost A. (1996a), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points.

Prost A. (1996b), Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire, dans *Le Débat* n° 92, 1996, Paris, Gallimard, p. 127-140.

Pumain D. (2005), Cumulativité des connaissances, dans *Revue européenne des sciences sociales*, tome XLIII, 2005, n°131, p.5-12.

Rancière J. (1998), *La chair des mots : politiques de l'écriture*, Paris, Galilée.

Ricœur P. (1983/1991), *Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, Points.

Ricœur P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.

Rorty R. (1996), Le parcours du pragmatiste, dans Eco U., *Interprétation et surinterprétation*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 81-100.

Stengers I. (éd.), (1987), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Seuil.

BIBLIOGRAPHIE

Todorov T. (1981), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Seuil.

Trompette P. & Vinck D. (2009), Retour sur la notion d'objet-frontière, dans *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol.3, n°1, p. 5-27.

Trompette P. & Vinck D. (2010), Retour sur la notion d'objet-frontière (2). Fécondité de la notion dans l'analyse écologique des objets innovants, dans *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 1, p. 11-15.

Vernant J.-P. (2004), *La traversée des frontières*, Paris, Seuil.

Veyne P. (1978/1991), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, Points.

Vygotski L.-S. (1933/1985), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, dans Schneuwly B. & Bronckart J.-P., (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris : Delachaux & Niestlé, p. 95-117.

Walliser B. (éd.), (2010), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Wineburg S. (2001), *Historical thinking and other unnatural acts*, Philadelphia, Temple.

3 Productions langagières et apprentissages

Bautier E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, l'Harmattan.

Bautier E. (2001), Pratiques langagières et scolarisation, Note de synthèse, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°137, Lyon, INRP, p. 117-161.

Bautier E. (2005), Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale, dans Ramognino N. & Vergès P. (éd.), *Le Français hier et aujourd'hui. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*, Aix en Provence, Publications Université de Provence.

Bautier E. (2008), *Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage*, Communication aux Journées scientifiques de l'Université de Nantes.

Bernié J.-P. (2001) Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, dans Bernié J.-P., *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 155-171.

Bernié J.-P. (2002a), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communautés discursives : un apport à la didactique comparée ? dans *Revue Française de Pédagogie*, 141, Lyon, INRP, p. 77-88.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernié J.-P. (2002b), Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 155-197.
- Bres J. (2005), Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... dans Bres J. & al., *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles, De Boeck Duculot, p. 47-62.
- Bronckart J.-P. (1998), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J.-P. & al. (1985, 1994), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Caillier J. (2002), Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires, dans Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, p. 53-72.
- Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dir.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF
- Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.
- Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Clot Y. (1999), De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine, dans Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La dispute.
- Daunay B. (2002a), Le lecteur distant. Position du scripteur dans l'écriture du commentaire, dans *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°113-114, p. 135-153.
- Daunay B. (2007), Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français, dans *Le Français aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, n° 157, p. 43-51.
- Daunay B. (2010a), Communauté discursive, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 29-33.
- Delcambre I. (2010a), Pratiques langagières, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 167-172.
- Dias-Chiaruttini A. (2010), *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, Thèse de doctorat, Université Lille 3.
- Ducrot O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit.
- Durand J.-M. (2001), Construction de la formulation et construction de savoirs, dans Grandaty M. & Turco G. (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, INRP.

BIBLIOGRAPHIE

Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (2008), Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques, dans Filliettaz L., & Schubauer-Leoni M.-L., *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-39.

François F. (2004), Où est la pensée ? Dans la tête, dans les mots, entre les mots, dans leur circulation, entre nous, les mots et les choses... ? dans Rabatel A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 115-141.

Froment M. (2003), Mouvements discursifs et mouvements de pensée dans des dialogues en CE2, dans *Didactiques de l'oral*, CRDP de Basse-Normandie.

Froment M. & Carcassone M. (2002), Genres et mouvements discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire, dans Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, p. 145-162.

Guernier M.-C. (2006), Introduction, dans Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P., *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 15-28.

Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P. (2006), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

Jaubert M. (2000), *Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques – Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, Thèse de Doctorat, Université Victor Segalen – Bordeaux II.

Jaubert M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

Jaubert M. & Rebière M. (2002), Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un " oral réflexif " ? dans Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, p. 163-186.

Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. (2003), L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? dans *Cahiers Théodile*, n°4, Villeneuve d'Ascq, Université Lille3, p. 51-80.

Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. (2004), Significations et développement : quelles « communautés » ? dans Moro C. & Rickenmann R. (dir.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-102.

Jaubert M. & Rebière M. (2011), Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? dans *Pratiques* n°149-150, Metz, CRESEF, p. 112-128.

Nonnon E. (1995), Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée, dans *Recherches*, n°22, Lille, ARDF.

BIBLIOGRAPHIE

Nonnon E. (2001), La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description, dans Grandaty M. & Turco G. (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, INRP, p. 65-102.

Nonnon E. (2006), Conclusion, dans Guernier M.-C., Durand-Guerrier V., Sautot J.-P. (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

Nonnon E. (2008), Tensions et dynamiques des interactions dans les échanges scolaires, dans Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-65.

Olson D.-R. (1998), *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.

Plane S. (2001), Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive, dans Grandaty M. & Turco G., (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, INRP.

Rabardel P. (2002), Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie, dans Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.

Rabatel A. (2004), Introduction, l'oral réflexif et ses conditions d'émergence, dans Rabatel A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Rabatel A. (2006), La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine, dans *Revue Romane* n°41-1, p. 55-80.

Schneuwly B. (2000), les outils de l'enseignant, un essai didactique, dans *Repères* n°22, *Les outils d'enseignement du français*, Paris, INRP, p.19-38.

Tauveron C. (1999), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, dans *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Paris, INRP, p. 9-38.

Thévenaz-Christen T. & Schneuwly B. (2006), L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations au moment de son émergence dans la forme préscolaire, dans Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T., *Analyse des objets enseignés*, Bruxelles, De Boeck, p. 37-65.

Vygotski L.-S. (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.

4 Références générales en didactiques

Astolfi J.-P. (2010), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), (2008), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck.

Barrère A. (2006), Déceptions réciproques, chantiers communs, dans *XYZep*, n° 2, Lyon, INRP.

BIBLIOGRAPHIE

Bautier E. (2006), Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées, dans *Recherche et formation*, n°51, Lyon, INRP, p. 105-118.

Bautier E. & Goigoux R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°148, Lyon, INRP, p. 89-100.

Bernié J.-P. (2005), « Les situations différées » de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation, dans Reuter Y. (éd), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, p. 141-168.

Bernstein B. (2007), Classes et pédagogies : visible et invisible, CERI, OCDE, 1975, reproduit dans Deauvieau J. & Terail J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute.

Bernstein B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval, P.U.L.

Bonnéry S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

Bousquet S., Cogis D., Ducard D., Massonnet J. & Jaffré J.-P. (1999), Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°126, Paris, INRP, p. 23-38.

Brossard M. (2004), *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Brossard M. (2005), Vygotski et les didactiques des disciplines : quelques réflexions, dans Reuter Y. (éd), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 205-228.

Brousseau G. (1998/2004), *Théorie des situations didactiques. Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield*, Grenoble, La pensée Sauvage.

Bru M., Altet M. & Blanchard-Laville C. (2004), À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, Paris, INRP, p. 75-87

Bruner J.-S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

Chervel A. (1988), L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, dans *Histoire de l'éducation*, n°38, Paris, INRP, p. 59-119.

Chevallard Y. (1985/1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Coll C. & Marti E. (2001), Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse, dans Bernié J.-P.

BIBLIOGRAPHIE

(dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 43-59.

Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, dans *Revue française de pédagogie* n°154, Lyon, INRP, p. 97-110.

Daunay B. (2002b), *Éloge de la paraphrase*, Saint Denis, Presses Universitaires de Vincennes.

Daunay B. (2010b), Apprentissage, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 17-23.

Daunay B. (2010c), *La construction des contenus d'enseignement et de formation*, Ouverture du séminaire de la MESHS Lille. [En ligne] <http://www.meshs.fr/page.php?r=22&id=1081&lang=fr> (dernière consultation le 13 janvier 2012).

Daunay B. (2010d), Activités-pratiques, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 11-15.

Daunay B. & Fluckiger C. (2011), Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique, dans *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, n°11, Université Charles de Gaulle, Presses du Septentrion, p. 7-15.

De Vecchi G. & Carmona-Magnaldi N. (1996), *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette.

Delcambre I. (2010b), Contenus d'enseignement et d'apprentissage, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 45-51.

Denizot N. (2011), *La dissertation, déclinaison disciplinaire d'un genre scolaire. Analyse de discours d'enseignants*, Communication orale du séminaire de l'équipe Théodile-Cirel, Université de Lille 3.

Develay, M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, E.S.F.

Develay M. (1997), Origines, malentendus et spécificités de la didactique, dans *Revue Française de pédagogie*, n°120, Paris, INRP, p. 59-66.

Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.) (2004), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec 26 au 28 août 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval. [En ligne] <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php> (dernière consultation le 15 avril 2012).

Figaro Magazine (2011), *Cette histoire de France qu'on n'enseigne plus à nos enfants*, Dossier du 27 août 2011.

Flessas J. & Lussier F. (1995), *Épreuve de simultanéité verbale : les styles cognitifs en quatre quadrants*, Montréal, service des publications de l'Hôpital Ste-Justine.

BIBLIOGRAPHIE

Forest D. (2006), Analyse proxémique d'interactions didactiques, dans *Carrefour de l'Éducation*, n°21, Amiens, Université de Picardie, p. 73-94.

Forquin J.-C. (1991), Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux, dans *Sociologie et société*, vol. III, n°1, p. 25-39.

Forquin J.-C. (2003), Le rôle des travaux de synthèse dans la recherche en éducation: synthétiser quoi et pourquoi ?, dans *Perspectives documentaires en éducation*, n°60, Paris, INRP, p. 113-119.

Forquin J.-C. (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.

Grossen M. (2001), La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point, dans Bernié J.-P. (dir.), *Apprentissage, développement et signification, hommage à Michel Brossard*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 59-76.

Hasni A. (2000), Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires, dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII, 2, p.1-12. [En ligne]. <http://acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/06-Hasni.html> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Hugonie G. (2002), Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires ?, Communication au colloque *Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires ?*, IUFM, Paris. [En ligne] <http://aphgcaen.free.fr/chronique/hugonie.htm> (dernière consultation le 25 février 2012).

Jorro A. (1999), *Le lecteur interprète*, Paris, Presses Universitaires de France.

Lahanier-Reuter D. (2010), Contexte, milieu, dans Reuter Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 53-58.

Lahanier-Reuter D. (2011), *Les balances, bascules etc. Reconstructions de contenus mathématiques disciplinaires à partir d'extraits de manuels scolaires*, communication orale du séminaire de l'équipe Théodile-Cirel, Université de Lille 3.

Lebeaume J. (2011), Les élèves « sujets épistémiques » ou « sous-instruits normalement doués » : deux désignations datées avec leur épaisse gangue sociale, dans *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, n°11, Université Charles de Gaulle, Presses du Septentrion, p. 35-48.

Lebeaume J., Martinand J.-L. & Reuter Y. (2007), Contenus, didactiques, disciplines, formation. Entretien, dans *Recherche et formation* n°55, Lyon, INRP, p. 107-117.

Legendre M.-F. (2008), La notion de compétences au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?, dans Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 27-50.

Leutenegger F. (2009), *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*, Berne, Peter Lang.

BIBLIOGRAPHIE

Martinand J.-Ln. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne.

Martinand J.-L. (1998), Didactique, dans Champy P. & Etévé C., (éds), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.

Mercier A. (2002), La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°141, Paris, INRP, p. 135-171.

Mercier A., Schubauer-Leoni M.-L. & Sensevy G. (2002), Vers une didactique comparée, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°141, Lyon, INRP, p. 5-16.

Moro C. (2001), La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien, dans *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 23 (3), p. 493-512.

Petitjean A. (1998), La transposition didactique en français, *Pratiques* n°97-98, Metz, CRESEF, p. 7-34.

Prost A. (2001), *Pour un programme stratégique de recherche en éducation: rapport du groupe de travail constitué par Antoine Prost*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

Reuter Y. (2001), La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux, dans *Repères* n°23, Paris, INRP, p. 9-31.

Reuter Y. (2004), Analyser la discipline : quelques propositions, dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éds.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec 26 au 28 août 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

Reuter Y. (2007), La conscience disciplinaire, dans *Éducation et didactique*, vol 1 - n°2, Presses Universitaires de Rennes, p. 57-71. [En ligne]
<http://educationdidactique.revues.org/175> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Reuter Y. (éd.), (2010a), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

Reuter Y. (2010b), Conscience disciplinaire, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 41-44.

Reuter Y. (2010c), Disciplines scolaires, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 69-73.

Reuter Y. (2010d), Didactiques, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-89.

Reuter Y. (2010e), Élève-apprenant-sujet didactique, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 91-94.

BIBLIOGRAPHIE

Reuter Y. (2011), A propos de la notion de performances en didactiques. Éléments de discussion, dans *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, n°11, Université Charles de Gaulle, Presses du Septentrion, p. 129-142.

Reuter Y. et Lahanier-Reuter D. (2004), L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique, dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éds.) *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec 26 au 28 août 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

Rey B. (2007), Autour du mot contenu, dans *Recherche et formation* n°55, Lyon, INRP, p. 119-133.

Sachot M. (2006), Les disciplines scolaires, les modèles et les contre-modèles des curriculums de formation professionnelle, dans Lenoir Y. & Bouillier-Oudot M.-H., *Savoirs professionnels et curriculums de formation*, Presses de l'Université de Laval.

Schneuwly B. (1988), Activité langagière et séquence didactique, dans *La production d'écrits à l'école*, Actes des journées d'étude, Anthony.

Schneuwly B. (2008), Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 21-34.

Sensevy G. (2011), *Le sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

Sensevy G. & Quilio S. (2002), Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, dans *Revue Française de Pédagogie*, 141, Lyon, INRP, p. 47-56.

Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

5 Méthodologie

Beaud S. & Weber F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte.

Danvers F. (2010), Autour des mots de la formation : « Clinique », dans *Recherche et Formation* n°63, Lyon, INRP, p. 105-116.

Dolz J., Schneuwly B. & Thevenaz-Christen T. (2008), L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 143-156.

Goody J. (1979), *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.

Kerbrat-Orrechioni C. (2002), Contexte, dans Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p. 134-136.

BIBLIOGRAPHIE

Kohn R.-K. (1998), *Les Enjeux de l'observation*, Paris, Anthropos.

Mialaret G. (2004), *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF.

Mosconi N. (2010), Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre, entretien par Pagoni M., dans *Recherche et Formation* n°63, Lyon, INRP.

Pagoni M. (2000), La méthode clinique en Sciences de l'Éducation, 1^{ère} partie : Objectifs et mode de questionnement, dans *Les cahiers Théodile* n°1, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille3, p. 189-213.

Pagoni M. (2001), La méthode clinique en Sciences de l'Éducation, 2^{ème} partie : Analyse de corpus, dans *Les cahiers Théodile* n°2, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille3, p. 67-86.

Reuter Y. (2005), Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique, dans *Les cahiers Théodile* n°6, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille3, p. 33-40.

Reuter Y. (2006a), Penser les méthodes de recherche en didactique(s), dans Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y., (éds), *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 13-26.

Reuter Y. (2006b), A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion, dans *Pratiques* n°131-132, Metz, CRESEF, p. 131-154.

Reuter Y. & Delcambre I. (2006), L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique », dans Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T., *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 233-246.

Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T. (2006), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.

Schneuwly B., Dolz J. & Ronveaux C. (2006), Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés, dans Perrin-Gorian M.-J. & Reuter Y. (éds), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 175-190.

Schubauer-Leoni M-L. & Leutenegger F. (2002), Expliquer et comprendre dans une approche clinique expérimentale du didactique ordinaire, dans Leutenegger F. & Saada-Robert M. (Eds), *Expliquer, comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 227-251.

Sensevy G. (2007), Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, dans Sensevy G. & Mercier A., *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Tiberghien A., Malkoun L., Buty C., Souassy N. & Mortimer E., (2007), Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps, dans Sensevy G. & Mercier A., *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, p. 93-122.

BIBLIOGRAPHIE

Toledo Jofré M.-I. (2009), Implicites des méthodes ethnographiques dans la recherche en didactique : le cas de l'enseignement du temps présent, dans Cohen-Azria C. & Sayac N. (éds), *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 173-187.

Tutiaux-Guillon N. (2010), Réflexions sur les méthodologies pour l'analyse des résultats et pour la mise en évidence des processus d'apprentissage en histoire, dans *Jahrbuch-Yearbook-Annales, Wochenschau-Verlag*, p. 215-232.

6 Documents professionnels

Changeux F., Fleury C. & Humbert H. (2004), *Histoire, cycle 3*, Paris, Magnard.

Falaize B., Cauwet N. & Loubes C. (2002), *Les Savoirs de l'école. Histoire. Cycle 3: CE 2, CM 1, CM 2*, Paris, Hachette Éducation.

Inspection générale de l'éducation nationale (2005), *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire*, Rapport n° 2005-112.

Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Documents d'application des programmes, Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire*, Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002, Paris.

Ministère de l'Éducation nationale (2006), *Le socle commun des connaissances et de compétences*, décret du 11 juillet 2006.

Ministère de l'Éducation nationale (2007), Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège, dans *Éducation & formations*, n° 76.

Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire*, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, Paris.

Ministère de l'Éducation nationale (2012), *École primaire, Programmes d'enseignement : modification*, Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°1 du 5 janvier 2012, Paris.

Bibliographie alphabétique

Aisenberg B. (2004), Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire, dans *Le Cartable de Clio* n°4, Lausanne, Éditions LEP, p. 60-71.

Allieu-Mary N., Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (2006), Vingt-cinq ans de recherches en didactique de l'histoire à l'INRP : quel bilan pour quelles perspectives ?, dans *Historiens et Géographes* n°394, p. 185-208.

Artière P. & Laé J.-F. (2004), L'enquête, l'écriture et l'arrière-cuisine. Chronique d'une enquête sur une correspondance, dans *Genèses*, n° 57, Paris, Belin, p. 89-109.

Astolfi J.-P. (2010), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Audigier F. (1993a), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse, Université Paris VI.

Audigier F. (éd.), (1993b), *Documents : des moyens pour quelles fins ?* Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Paris, INRP.

Audigier F. (1995), Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, dans *Spirale* n°15, p. 61-89.

Audigier F. (dir.), (1998), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, Paris, INRP.

Audigier F. (2001), Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ?, dans Baillat G. & Renard J.-P. (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Reims, Centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.

Audigier F. (2005), Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire, dans Maulini O. & Montandon C., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-122.

Audigier F. (2011), Regards personnels sur une journée d'échanges et quelques thèmes de débat et de recherche, dans *Le cartable de Clio* n°11, Lausanne, Éditions Antipodes, p. 235-240.

Audigier F., Fink N., Hammer P., Haeberli P. & Heimberg C. (2004), *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement, rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*. [En ligne].

<http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/publications/2004/cyclehistorerapport.pdf>

(dernière consultation le 24 février 2012).

BIBLIOGRAPHIE

Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon, INRP.

Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), (2008), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck.

Bachelard G. (1938/2003), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.

Bakhtine M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Barrère A. (2006), Déceptions réciproques, chantiers communs, dans *XYZep*, n° 2, Lyon, INRP.

Bautier E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, l'Harmattan.

Bautier E. (2001), Pratiques langagières et scolarisation, Note de synthèse, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°137, Lyon, INRP, p. 117-161.

Bautier E. (2005), Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale, dans Ramognino N. & Vergès P. (éd.), *Le Français hier et aujourd'hui. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*, Aix en Provence, Publications Université de Provence.

Bautier E. (2006), Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées, dans *Recherche et formation*, n°51, Lyon, INRP, p. 105-118.

Bautier E. (2008), *Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage*, Communication aux Journées scientifiques de l'Université de Nantes.

Bautier E. & Goigoux R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°148, Lyon, INRP, p. 89-100.

Beaud S. & Weber F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte.

Bernié J.-P. (2001) Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, dans Bernié J.-P., *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 155-171.

Bernié J.-P. (2002a), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communautés discursives : un apport à la didactique comparée ? dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, Lyon, INRP, p. 77-88.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernié J.-P. (2002b), *Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle*, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 155-197.
- Bernié J.-P. (2005), « Les situations différées » de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation, dans Reuter Y. (éd), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, p. 141-168.
- Bernstein B. (2007), *Classes et pédagogies : visible et invisible*, CERI, OCDE, 1975, reproduit dans Deauvieau J. & Terail J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute.
- Bernstein B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval, P.U.L.
- Berthelot J.-M. (1996), Cumulativité et normativité, dans Ramagnino N. & Houle G., *Sociologie et normativité scientifique*, Toulouse, PUM, p. 73-90.
- Bloch M. (1949, 2007), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin.
- Bonnéry S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Bousquet S., Cogis D., Ducard D., Massonnet J. & Jaffré J.-P. (1999), Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°126, Paris, INRP, p. 23-38.
- Braudel F. (1949), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin.
- Bres J. (2005), Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... dans Bres J. & al., *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles, De Boeck Duculot, p. 47-62.
- Bronckart J.-P. & al. (1985, 1994), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J.-P. (1998), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J.-P. & Bota C. (2011), *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*, Genève, Librairie Droz.
- Brossard M. (2004), *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Brossard M. (2005), Vygotski et les didactiques des disciplines : quelques réflexions, dans Reuter Y. (éd), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 205-228.

BIBLIOGRAPHIE

Brousseau G. (1998/2004), *Théorie des situations didactiques. Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield*, Grenoble, La pensée Sauvage.

Bru M., Altet M. & Blanchard-Laville C. (2004), À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, Paris, INRP, p. 75-87

Bruner J.-S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

Brusa A. (2011), Les didactiques difficiles. Evénements du passé lointain et du temps présent, dans *Le cartable de Clio n°11*, Lausanne, Éditions Antipodes, p. 211-223. (Traduit par Charles Heimberg).

Bruter A. (1997), *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin.

Bruter A. (2001), Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui, dans *Perspectives documentaires en éducation, n° 51 : 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*, Paris, INRP, p. 39-44.

Bruter A. (2007), *Pédagogies de l'histoire, XVIIIème-XXIème siècles*, Lyon, INRP.

Caillier

J. (2002), Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires, dans Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, p. 53-72.

Cariou D. (2003a), *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne.

Cariou D. (2003b), Représentations sociales et didactique de l'histoire, dans *Le cartable de Clio n°3*, Lausanne, Éditions LEP, p. 169-178.

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

Cariou D. (2006a), Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves, dans Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y., *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 124-158.

Cariou D. (2006b), Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée, dans *Le cartable de Clio n°6*, Lausanne : Éditions LEP, p. 174-184.

Cariou D. (2006c), Un modèle d'apprentissage de l'histoire à l'épreuve des différenciations sociales et scolaires, Communication au colloque de didactique HGEC, *Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie. Nouvelles perspectives de recherche*, Reims. [En ligne].

BIBLIOGRAPHIE

<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/2006%20reims/communications-reims-2006/cariou-didier.pdf/view> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Cariou D. (2007), Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans une recherche de terrain en didactique de l'histoire, Communication au colloque de didactique HGEC *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*, Valenciennes. En ligne]. <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/savoirs-pratiques-de-references-et-didactiques/les-references-a-l2019epistemologie-de-l2019histoire-et-des-sciences-humaines-dans-deux-recherches-en-didactique-de-l2019histoire> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Cariou D. (2010), Historisation de la didactique de l'histoire. Les démarches de pensée historienne et l'apprentissage de l'histoire, Communication au colloque *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Université de Cergy-Pontoise. [En ligne]. http://www.versailles.iufm.fr/colloques/colloque_didactiques/textes-com_didact.html (dernière consultation le 19 mai 2012).

Castro Siman L. (2007), La lecture du texte historique en salle de classe : les médiations de l'enseignant, Communication au colloque de didactique HGEC *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*, Valenciennes. [En ligne]. <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/activites-langagieres-et-apprentissages-disciplinaires/la-lecture-du-texte-historique-en-salle-de-classe-les-mediations-de-l2019enseignant> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Certeau (de) M. (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.

Cesari-Ogier A. (2005), *Le manuel scolaire dans la leçon d'histoire à l'école élémentaire de 1880 à 1998 : rôle et usages dans la classe*, Thèse de l'université Paul Valéry, Montpellier III.

Cesari-Ogier A. (2006), Les manuels peuvent-ils aider les maîtres à enseigner l'histoire à l'école élémentaire ? dans *Le Cartable de Clio* n°6, Lausanne, Éditions LEP, p. 201-211.

Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dir.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF.

Changeux F., Fleury C. & Humbert H. (2004), *Histoire, cycle 3*, Paris, Magnard.

Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.

Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Chervel A. (1988), L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, dans *Histoire de l'éducation*, n°38, Paris, INRP, p. 59-119.

BIBLIOGRAPHIE

- Chevallard Y. (1985/1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Clot Y. (1999), De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine, dans Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La dispute.
- Coll C. & Marti E. (2001), Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse, dans Bernié J.-P. (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 43-59.
- Cooper H. & Capita L. (2003), Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons, dans *Le Cartable de Clio*, n°3, Lausanne, Éditions LEP, p. 155-168.
- Corbin A. (1998), *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot*, Paris, Flammarion.
- Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, dans *Revue française de pédagogie* n°154, Lyon, INRP, p. 97-110.
- Dancel B. (1996), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIème République*, Paris, PUF.
- Danvers F. (2010), Autour des mots de la formation : « Clinique », dans *Recherche et Formation* n°63, Lyon, INRP, p. 105-116.
- Daunay B. (2002a), *Le lecteur distant. Position du scripteur dans l'écriture du commentaire*, dans *Pratiques*, Metz, CRESEF, p. 113-114.
- Daunay B. (2002b), *Éloge de la paraphrase*, Saint Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- Daunay B. (2007), Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français, dans *Le Français aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, n° 157, p. 43-51.
- Daunay B. (2010a), Communauté discursive, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 29-33.
- Daunay B. (2010b), Apprentissage, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 17-23.
- Daunay B. (2010c), *La construction des contenus d'enseignement et de formation*, Ouverture du séminaire de la MESHS Lille. [En ligne]
<http://www.meshs.fr/page.php?r=22&id=1081&lang=fr> (dernière consultation le 13 janvier 2012).
- Daunay B. (2010d), Activités-pratiques, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 11-15.
- Daunay B. & Fluckiger C. (2011), Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique, dans *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, n°11, Université Charles de Gaulle, Presses du Septentrion, p. 7-15.

BIBLIOGRAPHIE

De Cock L. (2009), Avant-propos, dans De Cock L. & Picard E., *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, p. 1-17.

De Cock L. & Picard E. (2009), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone.

De Vecchi G. & Carmona-Magnaldi N. (1996), *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette.

Debray R. (2010), *Éloge des frontières*, Paris, Gallimard.

Delacroix C. & Garcia P. (1998), L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ?, dans *EspacesTemps*, n° 66/67, p. 111-136.

Delcambre I. (2010a), Pratiques langagières, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 167-172.

Delcambre I. (2010b), Contenus d'enseignement et d'apprentissage, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 45-51.

Deleplace M. (2006), Les apprentissages conceptuels en histoire. La « révolution » entre sens commun et sens scolaire, dans Haas V. (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, PUR, p. 91-103.

Deleplace M. (2007), Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique, dans *Pratiques* n°133/134, Metz, CRESEF, p. 33-53.

Deleplace M. & Niclot D. (2005), *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au Lycée*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne.

Denizot N. (2011), *La dissertation, déclinaison disciplinaire d'un genre scolaire. Analyse de discours d'enseignants*, Communication orale du séminaire de l'équipe Théodile-Cirel, Université de Lille 3.

Develay M. (1997), Origines, malentendus et spécificités de la didactique, dans *Revue Française de pédagogie*, n°120, Paris, INRP, p. 59-66.

Develay, M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, E.S.F.

Dias-Chiaruttini A. (2010), *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, Thèse de doctorat, Université Lille 3.

Dolz J., Schneuwly B. & Thevenaz-Christen T. (2008), L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique, dans Brossard M. & Fijalkow.J., (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 143-156.

Doussot S. (2009), *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.

BIBLIOGRAPHIE

Doussot S. (2011), *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR.

Duby G. (1983/2011), Ego-histoire. Première version inédite, mai 1983. Présenté par Patrick Boucheron, dans *Le débat* n°165, Paris, Gallimard, p. 101-120.

Duby G. (1991), *L'histoire continue*, Paris, O. Jacob.

Ducrot O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit.

Durand J.-M. (2001), Construction de la formulation et construction de savoirs, dans Grandaty M. & Turco G. (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, INRP.

Falaize B. (2005), La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio* n°5, Lausanne, Éditions LEP, p. 217-227.

Falaize B., Cauwet N. & Loubes C. (2002), *Les Savoirs de l'école. Histoire. Cycle 3: CE 2, CM 1, CM 2*, Paris, Hachette Éducation.

Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.) (2004), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec 26 au 28 août 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval. [En ligne] <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php> (dernière consultation le 15 avril 2012).

Farge A. (1989), *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil.

Febvre L. (1953), *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin.

Ferguson C. (1959), Diglossia, dans *Word* 15, p. 325-340

Figaro Magazine (2011), *Cette histoire de France qu'on n'enseigne plus à nos enfants*, Dossier du 27 août 2011.

Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (2008), Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques, dans Filliettaz L., & Schubauer-Leoni M.-L., *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-39.

Fink N. (2008), *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*, Thèse, Université de Genève, FPSE.

Fink N. (2010), Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire, dans Pages J. et Gonzales N. (coords.), *La construccio de les identitas i l'ensenyament de les Ciencies Socials de la Geografia i de le Historia*. Université de Barcelone, p. 85-99.

Fish S. (2007), *Quand lire c'est faire*, Paris, Les prairies ordinaires.

BIBLIOGRAPHIE

Flessas J. & Lussier F. (1995), *Épreuve de simultanéité verbale : les styles cognitifs en quatre quadrants*, Montréal, service des publications de l'Hôpital Ste-Justine.

Forest D. (2006), Analyse proxémique d'interactions didactiques, dans *Carrefour de l'Éducation*, n°21, Amiens, Université de Picardie, p. 73-94.

Forquin J.-C. (1991), *Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux*, Sociologie et société, vol. III, no 1, p. 25-39.

Forquin J.-C. (2003), Le rôle des travaux de synthèse dans la recherche en éducation: synthétiser quoi et pourquoi ?, dans *Perspectives documentaires en éducation*, n°60, Paris, INRP, p. 113-119.

Forquin J.-C. (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.

Foucault M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

François F. (2004), Où est la pensée ? Dans la tête, dans les mots, entre les mots, dans leur circulation, entre nous, les mots et les choses... ? dans Rabatel A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 115-141.

Froment M. (2003), Mouvements discursifs et mouvements de pensée dans des dialogues en CE2, dans *Didactiques de l'oral*, CRDP de Basse-Normandie.

Froment M. & Carcassone M. (2002), Genres et mouvements discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire, dans Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, p. 145-162.

Garcia P. & Leduc J. (2003), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris, Armand Colin.

Gérin-Grataloup A.-M. & Tutiaux-Guillon N. (2001), La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse, dans *Perspectives documentaires en Éducation*, n°51, Paris, INRP, p. 5-11.

Gibello B. (1995), *La pensée décontenancée. Essai sur la pensée et ses perturbations*. Paris, Bayard Éditions.

Ginzburg C. (1989), *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion.

Ginzburg C. (2001), *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Paris, Gallimard, collection NRF.

Goody J. (1979), *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.

Grize J.-B. (1996), *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF.

BIBLIOGRAPHIE

Grossen M. (2001), La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point, dans Bernié J.-P. (dir.), *Apprentissage, développement et signification, hommage à Michel Brossard*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 59-76.

Guernier M.-C. (2006), Introduction, dans Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P., *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 15-28.

Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P. (2006), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

Guyon S., Mousseau M.-J. & Tutiaux-Guillon N. (1993), *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*, Paris, INRP.

Halbwachs M. (1950), La mémoire collective, édition électronique réalisée en 2001 par l'Université du Québec, Chicoutimi. [En ligne]. http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.pdf (dernière consultation le 10 avril 2012).

Hartog F. (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil.

Hasni A. (2000), Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires, dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII, 2, p.1-12. [En ligne]. <http://acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/06-Hasni.html> (dernière consultation le 12 avril 2012).

Hassani Idrissi M. (2005), *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan.

Hassani Idrissi M. (2007), Introduction, dans *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, Horizons Universitaires vol.3, n°4, Université Mohammed V-Souissi, Rabat. [En ligne] <http://www.int-soc-hist-didact.org/docs/Introduction.pdf> (dernière consultation le 2 mars 2012).

Heimberg C. (2001), Piaget, Vygotski et l'histoire enseignée : un rapport de Piaget et ses prolongements, dans *Le Cartable de Cléo n°1*, Lausanne, Éditions LEP, p. 78-83.

Heimberg C. (2002), *L'histoire à l'école. Mode de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Heimberg C. (2008), Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en didactiques de l'éducation*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 199-216.

Heimberg C. & Opériol V. (2010), La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir, Communication au colloque *Les didactiques en questions : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Université de Cergy-Pontoise. [En ligne] <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/pdf/manifestations2010/Heimberg.pdf>, (dernière consultation le 15 avril 2012).

BIBLIOGRAPHIE

Hery E. (1999), *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Houdé O. (2004), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, Que sais-je ?

Hugonie G. (2002), Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires ?, Communication au colloque *Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires ?*, IUFM, Paris. [En ligne] <http://aphgcaen.free.fr/chronique/hugonie.htm> (dernière consultation le 25 février 2012).

Inspection générale de l'éducation nationale (2005), *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire*, Rapport n° 2005-112.

INRP (1989), *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.

Jaubert M. (2000), *Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques – Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, Thèse de Doctorat, Université Victor Segalen – Bordeaux II.

Jaubert M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

Jaubert M. & Rebière M. (2002), Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un " oral réflexif " ? dans Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, p. 163-186.

Jaubert M. & Rebière M. (2011), Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? dans *Pratiques* n°149-150, Metz, CRESEF, p. 112-128.

Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. (2003), L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? dans *Cahiers Théodile*, n°4, Villeneuve d'Ascq, Université Lille3, p. 51-80.

Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. (2004), Significations et développement : quelles « communautés » ? dans Moro C. & Rickenmann R. (dir.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-102.

Jodelet D. (1989), Les représentations sociales : un domaine en expansion, dans Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 31-61.

Jorro A. (1999), *Le lecteur interprète*, Paris, Presses Universitaires de France.

Jovchelovitch S. (2005), La fonction symbolique et la construction des représentations : La dynamique communicationnelle Ego/alter/objet, dans *Hermès* n°41, *Psychologie sociale et communication*, Paris, CNRS Éditions, p. 51-58.

BIBLIOGRAPHIE

Kerbrat-Orrechioni C. (2002), Contexte, dans Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p. 134-136.

Kessas P. (2007), *Écriture autonome de la synthèse des informations du cours et construction du savoir historique en classe de cycle 3*, mémoire de master 2, Université Paris 7-Denis Diderot.

Kessas P. (2008a), Écriture, raisonnement et constructions du concept de croisade à l'école élémentaire, dans *Le Cartable de Cléo n°8*, Lausanne, Éditions LEP, p. 170-181.

Kessas P. (2008b), *Pratiques langagières pour penser l'histoire dans une situation de comparaison au cycle 3*, Communication au colloque de didactique HGEC, *Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques ?*, Nantes.

Kessas P. (2010), *Performances et apprentissages en histoire au cycle 3 : un regard sur les pratiques langagières d'élèves de CM2*, Communication orale du séminaire de l'équipe Théodile-Cirel, Université de Lille 3.

Kohn R.-K. (1998), *Les Enjeux de l'observation*, Paris, Anthropos.

Kosseleck R. (1997), *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil.

Kuhn T.-S. (1970, 2008), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

Lacour P. (2005), *Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit*. [En ligne] <http://espacestemps.net/document1337.html> (dernière consultation le 25 février 2012).

Lahanier-Reuter D. (2010), Contexte, milieu, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 53-58.

Lahanier-Reuter D. (2011), *Les balances, bascules etc. Reconstructions de contenus mathématiques disciplinaires à partir d'extraits de manuels scolaires*, communication orale du séminaire de l'équipe Théodile-Cirel, Université de Lille 3.

Lalagüe-Dulac S. & Rebière M. (2010), Négocier savoirs et points de vue pour enseigner et apprendre l'histoire à l'école primaire, communication au colloque *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon, INRP, [En ligne] http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/46/09/PDF/LALAGA_E-DULAC_REBIERE.pdf (dernière consultation le 21 avril 2012)

Latour B. & Woolgar S. (1988), *La Vie de laboratoire. La Production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte.

Lautier N. (1994), La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique, dans *Revue française de pédagogie*, n°106, Paris, INRP, p. 67-77.

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

BIBLIOGRAPHIE

Lautier N. (1997b), *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin.

Lautier N. (2001a), Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire, dans *Perspectives documentaires en éducation*, n°51, Paris, INRP, p. 61-68.

Lautier N. (2001b), *Psychosociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin.

Lautier N. (2006a), Un terrain pour la didactique : l'identité professionnelle des enseignants d'histoire, dans *Historiens et Géographes* n°394, p. 217-225.

Lautier N. (2006b), L'histoire en situation didactique, dans Haas V. (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 77-89.

Lautier N. & Allieu-Mary N. (2008), La didactique de l'histoire, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°162, Lyon, INRP, p. 94-131.

Laville C. (2001), La recherche empirique en éducation historique : mise en perspective et orientations actuelles, dans *Perspectives documentaires en Éducation*, n°51, Paris, INRP, p. 53-59.

Le Bourgeois R. (2004), *Analyser l'activité langagière des élèves en classe d'histoire à l'école*, Communication au colloque de didactique HGEC, Caen. [En ligne] <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jedlebourgeois.pdf/view> (dernière consultation 18 septembre 2011).

Le Bourgeois R. & Badia D. (2008), Analyse de pratiques langagières en classe d'histoire à l'école élémentaire, dans *Carrefours de l'éducation*, n°25, Amiens, Université de Picardie, p. 5-16.

Le Marec Y. (2007), *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire*, Communication au colloque de didactique HGEC, Valenciennes, [En ligne] <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/activites-langagieres-et-apprentissages-disciplinaires/problematization-et-processus-de-secondarisation-chez-les-eleves> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Le Marec Y., Doussot S. & Vézier A. (2009), Savoir, problèmes et pratiques langagières en histoire, dans *Education et didactique*, n°3, Rennes, PUR, p. 7-27.

Lebeaume J., Martinand J.-L. & Reuter Y. (2007), Contenus, didactiques, disciplines, formation. Entretien, dans *Recherche et formation* n°55, Lyon, INRP, p. 107-117.

Lebeaume J. (2011), Les élèves « sujets épistémiques » ou « sous-instruits normalement doués » : deux désignations datées avec leur épaisse gangue sociale, dans *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, n°11, Université Charles de Gaulle, Presses du Septentrion, p. 35-48.

Leeds-Hurwitz W. (2009), *Boundary Objects as a Form of Metacommunication : « Going Meta » in Interdisciplinary Collaborations*, Communication aux journées VISA, Lyon, ENS-LSH

BIBLIOGRAPHIE

Legendre M.-F. (2008), La notion de compétences au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?, dans Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 27-50.

Legris P. (2009), Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire, dans De Cock L. & Picard E., *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, p. 28-52.

Leigh Star S. (2010), « Ceci n'est pas un objet-frontière ! » Réflexions sur l'origine d'un concept, dans *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 1, p. 18-35.

Leutenegger F. (2009), *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale de la didactique ordinaire en mathématique*, Berne, Peter Lang.

Levi-Strauss C. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

Livet P. (2010), Cumulativités et dynamiques des sciences sociales, dans Walliser B. (éd.), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Loison M. (dir.), (2006), *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire, Rapport de recherche*, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Université de Lille 3.

Loroux N. (1993), Éloge de l'anachronisme en histoire, dans *Le genre humain*, n°27, p. 23-39.

Marková I. (2004), Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups, dans *Bulletin de psychologie*, tome 57 (3), n°471, p. 231-236.

Marková I. (2005), Le dialogisme en psychologie sociale, dans *Hermès n°41, Psychologie sociale et communication*, Paris, CNRS Éditions, p. 25-32.

Marková I. (2007), *Dialogicité et représentations sociales*, Paris, PUF.

Marrou H.-I. (1954), *De la connaissance historique*, Paris, Seuil.

Martinand J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne.

Martinand J.-L. (1998), Didactique, dans Champy P. & Etévé C., (éds), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.

Martineau R. (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris/Montréal, L'Harmattan.

Mercier A. (2002), La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°141, Paris, INRP, p. 135-171.

Mercier A., Schubauer-Leoni M.-L. & Sensevy G. (2002), Vers une didactique comparée, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°141, Lyon, INRP, p. 5-16.

BIBLIOGRAPHIE

- Mialaret G. (2004), *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Documents d'application des programmes, Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire*, Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002, Paris.
- Ministère de l'Éducation nationale (2006), *Le socle commun des connaissances et de compétences*, décret du 11 juillet 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007), Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège, dans *Éducation & formations*, n° 76.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire*, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, Paris.
- Ministère de l'Éducation nationale (2012), *École primaire, Programmes d'enseignement : modification*, Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°1 du 5 janvier 2012, Paris.
- Moniot H. (1993a), *La didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Moniot H. (1993b), L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire, dans Audigier F. (éd.), *Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, avril 1992, Paris, INRP.
- Moniot H. (2001), La question de la référence en didactique de l'histoire, dans Terrisse A. (dir.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles/Paris, De Boeck, p. 65-76.
- Moniot H. (2006), La didactique, qu'est-ce que c'est ? dans *Historiens & Géographes*, n°394, p. 191-194.
- Moro C. (2001), La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien, dans *Revue suisse des sciences de l'éducation* 23 (3), p. 493-512.
- Mosconi N. (2010), Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre, entretien par Pagoni M., dans *Recherche et Formation* n°63, Lyon, INRP.
- Moscovici S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Moscovici S. (1984), Introduction : le domaine de la psychologie sociale, dans Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.
- Moscovici S. & Hewstone M. (2003), De la science au sens commun, dans Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 545-572.
- Nonnon E. (1995), Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée, dans *Recherches*, n°22, Lille, ARDF.

BIBLIOGRAPHIE

Nonnon E. (2001), La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description, dans Grandaty M. & Turco G. (dir.), *L'oral dans la classe*. Paris, INRP, p. 65-102.

Nonnon E. (2006), Conclusion, dans Guernier M.-C., Durand-Guerrier V., Sautot J.-P. (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

Nonnon E. (2008), Tensions et dynamiques des interactions dans les échanges scolaires, dans Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-65.

Nora P. (2011), Histoire et roman : où passent les frontières ?, dans *Le Débat*, n°165, Paris, Gallimard, p. 6-12.

Olson D.-R. (1998), *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.

Pagoni M. (2000), La méthode clinique en Sciences de l'Éducation, 1^{ère} partie : Objectifs et mode de questionnement, dans *Les cahiers Théodile n°1*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille3, p. 189-213.

Pagoni M. (2001), La méthode clinique en Sciences de l'Éducation, 2^{ème} partie : Analyse de corpus, dans *Les cahiers Théodile n°2*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille3, p. 67-86.

Passeron J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

Passeron J.-C. & Revel J. (dir.), (2005), *Penser par cas*. Paris, EHESS, collection Enquête.

Petitjean A. (1998), La transposition didactique en français, *Pratiques* n° 97-98, Metz, CRESEF, p. 7-34.

Philippot T. (2008), *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*, Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.

Philippot T. (2009), Des enseignants de l'école primaire et l'enseignement des matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante, dans Brassart D. & Legrand G. (éds), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, 6^e colloque international des IUFM, Arras.

Pinson G. (2007), *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*, Paris, Hachette Éducation.

Plane S. (2001), Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive, dans Grandaty M. & Turco G., (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, INRP.

Pomian K. (1984), *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard.

Pomian K. (1989), Histoire et fiction, dans *Le Débat*, n°54, Paris, Gallimard, p. 114-137.

BIBLIOGRAPHIE

Prost A. (1996a), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points.

Prost A. (1996b), Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire, dans *Le Débat* n° 92, 1996, Paris, Gallimard, p. 127-140.

Prost A. (2001), *Pour un programme stratégique de recherche en éducation: rapport du groupe de travail constitué par Antoine Prost*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Pumain D. (2005), Cumulativité des connaissances, dans *Revue européenne des sciences sociales*, tome XLIII, 2005, n°131, p. 5-12.

Rabardel P. (2002), Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie, dans Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.

Rabatel A. (2004), Introduction, l'oral réflexif et ses conditions d'émergence, dans Rabatel A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Rabatel A. (2006), La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine, dans *Revue Romane* 41-1, p. 55-80.

Rancière J. (1998), *La chair des mots : politiques de l'écriture*, Paris, Galilée.

Reuter Y. (2001), La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux, dans *Repères* n°23, Paris, INRP, p. 9-31.

Reuter Y. (2004), Analyser la discipline : quelques propositions, dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec 26 au 28 août 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

Reuter Y. (2005), Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique, dans *Les cahiers Théodile* n°6, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille3, p. 33-40.

Reuter Y. (2006a), Penser les méthodes de recherche en didactique(s), dans Perrin-Glorian M-J. & Reuter Y., (éds), *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 13-26.

Reuter Y. (2006b), A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion, dans *Pratiques* n°131-132, Metz, CRESEF, p. 131-154.

Reuter Y. (2007), La conscience disciplinaire, dans *Éducation et didactique*, vol 1 - n°2, Presses Universitaires de Rennes, p. 57-71, [En ligne]
<http://educationdidactique.revues.org/175> (dernière consultation le 19 mai 2012).

Reuter Y. (éd.), (2010a), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

Reuter Y. (2010b), Conscience disciplinaire, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 41-44.

BIBLIOGRAPHIE

- Reuter Y. (2010c), Disciplines scolaires, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 69-73.
- Reuter Y. (2010d), Didactiques, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-89.
- Reuter Y. (2010e), Élève-apprenant-sujet didactique, dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 91-94.
- Reuter Y. (2011), A propos de la notion de performances en didactiques. Éléments de discussion, dans *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, n°11, Université Charles de Gaulle, Presses du Septentrion, p. 129-142.
- Reuter Y. & Delcambre I. (2006), L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique », dans Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T., *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 233-246.
- Reuter Y. & Lahanier-Reuter D. (2004), L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique, dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éds.) *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec 26 au 28 août 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.
- Rey B. (2007), Autour du mot contenu, dans *Recherche et formation* n°55, Lyon, INRP, p. 119-133.
- Ricœur P. (1983/1991), *Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, Points.
- Ricœur P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- Rorty R. (1996), Le parcours du pragmatiste, dans Eco U. *Interprétation et surinterprétation*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 81-100.
- Sachot M. (2006), Les disciplines scolaires, les modèles et les contre-modèles des curriculums de formation professionnelle, dans Lenoir Y. & Bouillier-Oudot M.-H., *Savoirs professionnels et curriculums de formation*, Presses de l'Université de Laval.
- Schneuwly B. (1988), Activité langagière et séquence didactique, dans *La production d'écrits à l'école*, Actes des journées d'étude, Anthony.
- Schneuwly B. (2000), les outils de l'enseignant, un essai didactique, dans *Repères* n°22, *Les outils d'enseignement du français*, Paris, INRP, p. 19-38.
- Schneuwly B. (2008), Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 21-34.

BIBLIOGRAPHIE

Schneuwly B., Dolz J. & Ronveaux C. (2006), Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés, dans Perrin-Gorian M.-J. & Reuter Y. (éds), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 175-190.

Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T. (2006), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.

Schubauer-Leoni M-L. & Leutenegger F. (2002), Expliquer et comprendre dans une approche clinique expérimentale du didactique ordinaire, dans Leutenegger F. & Saada-Robert M. (Eds), *Expliquer, comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 227-251.

Sensevy G. (2007), Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, dans Sensevy G. & Mercier A., *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Sensevy G. (2011), *Le sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

Sensevy G. & Quilio S. (2002), Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, dans *Revue Française de Pédagogie*, 141, Lyon, INRP, p. 47-56.

Sensevy G. & Rivenc J.-P. (2003), Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques, dans *Revue française de pédagogie*, n°144, Lyon, Paris, p. 69-83.

Stengers I. (éd.), (1987), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Seuil.

Tartas V. (2008), Psychologie du développement et didactique de l'histoire : comment s'organisent connaissances naïves et connaissances scolaires de l'humain en histoire ou comment l'enfant entre dans la culture historique, dans Brossard M. & Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en didactiques de l'éducation*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 217-234.

Tauveron C. (1999), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, dans *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Paris, INRP, p. 9-38.

Thévenaz-Christen T. & Schneuwly B. (2006), L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations au moment de son émergence dans la forme préscolaire, dans Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T., *Analyse des objets enseignés*, Bruxelles, De Boeck, p. 37-65.

Tiberghien A., Malkoun L., Buty C., Souassy N. & Mortimer E. (2007), Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps, dans Sensevy G. & Mercier A., *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, p. 93-122.

Todorov T. (1981), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Seuil.

Toledo Jofré M.-I. (2009), Implicites des méthodes ethnographiques dans la recherche en didactique : le cas de l'enseignement du temps présent, dans Cohen-Azria C. & Sayac N.

BIBLIOGRAPHIE

(éds), *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 173-187.

Trompette P. & Vinck D. (2009), Retour sur la notion d'objet-frontière, dans *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol.3, n°1, p. 5-27.

Trompette P. & Vinck D. (2010), Retour sur la notion d'objet-frontière (2). Fécondité de la notion dans l'analyse écologique des objets innovants, dans *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 1, p. 11-15.

Tutiaux-Guillon N. (1998), *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société de l'Ancien régime et de la société du XIXème siècle*, Thèse, Université de Paris 7.

Tutiaux-Guillon N. (2001), Emprunts, recompositions... : les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins, dans *Perspectives documentaires en Éducation*, n°51, Paris, INRP, p. 83-93.

Tutiaux-Guillon N. (2004), *L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses d'une inertie scolaire*, Mémoire pour l'Habilitation à diriger les recherches.

Tutiaux-Guillon N. (2008a), L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités. La tradition du XXème siècle, dans *Formation et profession*, vol.15, n°2, p. 33-37.

Tutiaux-Guillon N. (2008b), Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français, dans Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 117-146.

Tutiaux-Guillon N. (2008c), Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie, dans *Les Cahiers Théodile* n°9, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, p. 61-78.

Tutiaux-Guillon N. (2009), L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités. Les mutations fragiles et incertaines du temps présent, dans *Formation et profession*, vol.16, n°1, p. 44-46.

Tutiaux-Guillon N. (2010), Réflexions sur les méthodologies pour l'analyse des résultats et pour la mise en évidence des processus d'apprentissage en histoire, dans *Jahrbuch-Yearbook-Annales, Wochenschau-Verlag*, p. 215-232.

Tutiaux-Guillon N. & Mousseau M-J. (1998), Dans la classe, l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif, dans Audigier F. (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, Paris, INRP, p. 33-67.

Tutiaux-Guillon N. & Fourmond T. (1998), Du côté des élèves : apprendre, expliquer, rédiger, dans Audigier F. (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, Paris, INRP, p. 69-110.

Vernant J.-P. (2004), *La traversée des frontières*, Paris, Seuil.

BIBLIOGRAPHIE

Veyne P. (1978/1991), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, Points.

Vézier A. (2007), Image et interprétation à l'école primaire, Communication au colloque *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*, Valenciennes. [En ligne] http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/vezier.pdf (dernière consultation le 25 février 2012)

Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

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

Vygotski L.S. (1933/1985), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, dans Schneuwly B. & Bronckart J.-P., (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris : Delachaux & Niestlé, p. 95-117.

Walliser B. (éd.), (2010), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Wineburg S. (2001), *Historical thinking and other unnatural acts*, Philadelphia, Temple.

