

**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 1

**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*

*A la mémoire  
de Louise et Joseph,  
mes grands-parents.*

## **Remerciements**

De manière incessante, une thèse se nourrit de la somme des échanges, formels ou informels, avec autrui. En s'adressant à ceux qui furent dans ma proximité durant ce travail de thèse, ces remerciements n'oublient pas pour autant ceux dont le nom n'apparaît pas ici.

Accepter ma pensée, la reconnaître et favoriser son développement, c'est ce qu'ont permis Nicole Tutiaux-Guillon et Bertrand Daunay, par leur accompagnement et leurs apports complémentaires. Leur bienveillance, leur confiance et leur rigueur scientifique me furent précieuses. C'est avec un grand respect et beaucoup de sympathie que je leur adresse ma gratitude.

Je tiens également à remercier Nicole Lautier et Christian Grataloup qui ont guidé mes premiers pas vers la recherche en didactique de l'histoire, dans le cadre du Master Didactique des Disciplines à l'Université Denis Diderot - Paris 7.

Cette recherche n'a pu être mise en œuvre que grâce aux enseignantes qui m'ont ouvert la porte de leur classe, et aux élèves qui ont accepté ma présence. Ils sont au cœur de ma réflexion et je leur dois beaucoup.

Ce parcours de doctorat m'a offert la chance d'intégrer l'équipe Théodile-CIREL ; ma reconnaissance va vers les membres de cette équipe de recherche. Par leurs échanges, leurs réflexions, leurs questionnements lors des séminaires, et le climat de bienveillance qu'ils installent, ils ont fertilisé ma réflexion. Merci à chacun d'entre eux, mais aussi à Edith Delamarre pour sa présence discrète et efficace. De plus, les rencontres et temps de travail au sein des séminaires des doctorants ont été des moments précieux de convivialité, d'écoute, de réflexions partagées. Pour cela, je remercie très particulièrement Dominique Lahanier-Reuter, Maria Kreza, Ana Dias-Chiaruttini, Audrey Bigot-Destailleur, Marie Dufour, Véronique Lemoine, Pierre Kessas.

En me tournant vers mon milieu d'activité professionnelle, je remercie Blandine Poivret pour son travail volontaire et Isabelle Nédélec-Trohel pour la valeur qu'elle accorde à la recherche, ainsi que pour avoir assuré le relais de certaines de mes fonctions. Chacune à leur manière, elles ont facilité mon parcours de recherche.

Cette thèse ne prend réellement vie que par la lecture que les membres du jury en font. Je les remercie de l'attention qu'ils ont accepté de porter à mon travail.

Beaucoup de personnes ont accordé un intérêt manifeste à mon travail de recherche ou ont accepté de me relire, certaines d'entre elles ont déjà été citées, mais je tiens à nommer également Richard Assmus, Claudine Clavet, Chantal Cotte-Villers, Frédéric Dargaisse, Dominique Guilbaud-Witaszek, Claudine Favier, Gervaise Knoff, Catherine Pattinier, Pierre Pattinier, Virginie Soufflet, Alain Villers.

Pour finir, des pensées très particulières vont vers Marco, Lisa et Thomas, sources inépuisables d'énergie et de joie de vivre, ainsi que vers mon compagnon de vie, sans qui ce travail n'aurait pu aboutir, cela est certain. Merci.

## **Sommaire**

Remerciements .....	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
PARTIE 1 Considérations épistémologiques pour opérationnaliser des hypothèses de recherche .....	18
INTRODUCTION de la PARTIE 1 .....	19
CHAPITRE 1 L’histoire scolaire, considérations disciplinaires et didactiques pour permettre une recherche.....	22
Introduction .....	22
1 La discipline <i>histoire scolaire</i> .....	23
2 La didactique de l’histoire .....	33
3 S’arrêter à l’école élémentaire.....	44
Conclusion du chapitre 1 .....	55
CHAPITRE 2 Penser le langage dans l’élaboration de connaissances en histoire .....	57
Introduction .....	57
1 Pratiques d’historien.....	59
2 Des historiens aux élèves .....	67
3 Les productions langagières des élèves, éléments théoriques.....	73
4 Des indicateurs linguistiques.....	79
5 Cadre d’analyse didactique retenu, hypothèse générale.....	90
Conclusion du chapitre 2.....	91
CHAPITRE 3 Aspects méthodologiques : contraintes et choix.....	92
Introduction .....	92
1 Les contraintes corrélées au questionnement de recherche.....	93
2 La constitution du document .....	97
3 Formalisation des outils méthodologiques .....	103
Conclusion du chapitre 3.....	116
CONCLUSION de la partie 1 .....	118
PARTIE 2 Processus d’élaborations de savoirs et d’apprentissages. Analyse des données. .	121
INTRODUCTION de la partie 2 .....	122
CHAPITRE 4 Première exploration du corpus : de la compréhension du (des) contexte(s) à la fictionnalisation .....	124
Introduction .....	124
1 Le contexte didactique disciplinaire.....	125
2 De l’espace d’enseignement et d’apprentissage disciplinaire aux leçons d’histoire...	129
3 Penser la notion de fictionnalisation dans la discipline <i>histoire scolaire</i> .....	135
Conclusion du chapitre 4.....	144
CHAPITRE 5 Les savoirs scolaires élaborés .....	145
Introduction .....	145

1 Vision générale des données .....	146
2 Notions théoriques caractérisant les savoirs historiques scolaires de la classe .....	149
3 Les savoirs historiques scolaires élaborés .....	152
4 Synthèse des savoirs élaborés .....	164
5 Les savoirs scolaires méthodologiques .....	168
Conclusion du chapitre 5 .....	171
CHAPITRE 6 Des notions élaborées par une activité cognitivo-langagière dialogique.....	173
Introduction .....	173
1 Une analyse didactique de l'élaboration dialogique .....	175
2 Élaboration dialogique d'objets de savoir .....	178
3 Des obstacles à l'élaboration dialogique .....	187
4 Constitution d'une archive de référence.....	195
Conclusion du chapitre 6 .....	196
CHAPITRE 7 Des modalités individuelles dans l'élaboration dialogique de savoir : gestion et tension au sein des triades dialogiques.....	197
Introduction .....	197
1 Pourquoi Jérusalem est une ville importante pour les Chrétiens : adopter une autre perspective d'analyse .....	198
2 La dialogicité, une théorie de la connaissance sociale .....	202
3 Les obstacles à la prise en charge des tensions .....	209
Conclusion du chapitre 7 .....	228
CHAPITRE 8 Des mondes cognitifs individuels .....	231
Introduction .....	231
1 À propos du monde cognitif des élèves .....	232
2 Anissa : un monde cognitif explicatif scolaire .....	240
3 Fatou : un monde cognitif <i>compréhensif spontané</i> .....	246
4 Kawtar : Un monde cognitif scolaire <i>déshistorisé</i> .....	254
5 Yassine : Un monde cognitif <i>teinté de présentisme</i> .....	260
Conclusion du chapitre 8 .....	264
CONCLUSION de la partie 2 .....	266
PARTIE 3 Spécifier la pratique de la discipline scolaire <i>histoire</i> à l'école élémentaire .....	274
INTRODUCTION de la partie 3 .....	275
CHAPITRE 9 Les documents au sein des leçons d'histoire : rôles et effets.....	278
Introduction .....	278
1. Des supports didactiques d'apprentissage.....	279
2. Supports didactiques d'apprentissage et compréhension/interprétation .....	282
3. La classe, « un espace social de création de signifiés collectifs ».....	289
4. Effets particuliers des supports didactiques d'apprentissage de l'histoire scolaire ...	309
Conclusion du chapitre 9 .....	321
CHAPITRE 10 Formalisation d'une pratique de l'histoire scolaire à l'école élémentaire : constats, variations, perspectives.....	325
Introduction .....	325

## Sommaire

1 À propos des processus d'apprentissage des élèves dans les leçons d'histoire .....	326
2 Le professeur d'école élémentaire et la discipline scolaire.....	341
3 Apprentissage, savoirs, contenus .....	347
4 La configuration disciplinaire de l'histoire scolaire.....	357
5 Retour sur des modèles de la didactique de l'histoire.....	361
Conclusion.....	368
CONCLUSION de la partie 3 .....	370
CONCLUSION GENERALE .....	373
INDEX .....	385
TABLE DES FIGURES.....	390
BIBLIOGRAPHIE .....	393
Bibliographie thématique .....	394
Bibliographie alphabétique .....	416
ANNEXES .....	437
Annexe 1 Programmes .....	442
Annexe 2 Vision générale de l'année .....	454
Annexe 3 Séquence 0 .....	457
Annexe 4 Séquence 1 .....	459
Annexe 5 Séquence 2 .....	479
Annexe 6 Séquence 3 .....	565
Annexe 7 Séquence 4 .....	603
Annexe 8 Tableaux chronodiscursifs .....	665
Annexe 9 Enoncés individuels .....	692
Table des matières.....	737

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**



## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

### **L'objet de recherche**

L'histoire à l'école élémentaire, encore insuffisamment explorée, constitue au sein de la didactique de l'histoire un domaine ouvrant potentiellement sur de nombreux questionnements de recherche. Dans ce domaine, le chemin que je choisis d'emprunter prend comme objet d'étude les processus d'apprentissage des élèves. Cette préoccupation fait écho à des constats émanant de réflexions et de recherches antérieures. Ainsi, pour François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004, p. 315), « c'est du côté des élèves que nos disciplines et les didactiques qui leur sont propres ont le plus besoin de se développer. Il y a là un fort déficit qu'il convient de combler ». Dans leur note de synthèse sur la didactique de l'histoire, Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary (2008, p. 121) soulignent l'importance de la « connaissance [...] des activités cognitives attendues » et de « la connaissance plus précise des opérations de pensée ». Certes, ce choix occulte d'autres dimensions, mais « le didacticien ne peut à la fois observer et contrôler l'acquisition d'une démarche rigoureuse, critique de l'histoire, et l'acquisition naturelle, spontanée de l'élève. L'une masque nécessairement l'autre. Au risque de ne rien voir, il faut choisir son angle d'observation. » (Lautier, 1997, p. 11). On peut opposer à cela que, depuis la formulation de cette remarque, des théories didactiques ont vu le jour, qui permettent de réfléchir conjointement action de l'enseignant et apprentissage des élèves, notamment le développement de la théorie de l'action conjointe (Sensevy et Mercier,

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

2007 ; Sensevy, 2011). Pour autant, cette théorie ne dispense pas de la nécessité d'une connaissance fine des processus des acteurs en situation, processus inévitablement corrélés à la discipline mobilisée, à ses contraintes tout comme à ses possibilités.

Mon exploration des processus d'apprentissage en histoire, à l'école élémentaire, relève de la didactique de l'histoire et mobilise les cadres théoriques de ce champ scientifique. Néanmoins, depuis quelques années, considérer les apprentissages en situation scolaire est fréquemment corrélé à la question du langage. *Le langage pour apprendre* devient un objet de recherche, en cours d'élaboration théorique, qui concerne les didactiques disciplinaires et interpelle particulièrement la didactique du français (Falardeau, Fisher, Simard, Sorin, 2004 ; Jaubert et Rebière, 2011). De nombreux travaux<sup>1</sup> examinent ce lien entre langage et apprentissage, et s'inscrivent généralement dans la lignée des théories de Lev S. Vygotski. J'y ai puisé des éléments de compréhension des phénomènes à l'œuvre dans les leçons d'histoire que j'ai analysées. Parmi ces travaux, je me suis plus particulièrement appuyée sur ceux de Martine Jaubert, de par leur proximité avec mes préoccupations initiales. Sa recherche, qui fut l'objet d'une thèse (2000) et de la publication d'un ouvrage (2007), s'intéresse à « l'activité langagière des élèves au cours de la construction de savoirs disciplinaires en contexte scolaire, plus précisément en classe de sciences à l'école élémentaire » (Jaubert, 2007, p. 17). Tout, ou presque, y est : le lien langage-apprentissage, la prise en compte d'une discipline, le contexte de l'école élémentaire. Mais, si les constats avancés par Martine Jaubert ont souvent constitué pour moi des brèches pour entrer dans la construction, l'analyse et la compréhension de mes données, il m'a fallu procéder à des reconfigurations. Nos entrées diffèrent : d'une perspective initiale centrée sur l'analyse de l'activité langagière dans le processus de construction de savoirs disciplinaires pour Martine Jaubert, à une perspective initiale centrée sur l'apprentissage dans la discipline histoire et l'examen de ce processus au travers des productions langagières en ce qui me concerne. Au fil de la réflexion, ces reconfigurations sont soulignées ; pour autant mon travail ne vise aucunement une perspective comparative.

Mieux comprendre les processus d'apprentissage de l'histoire, en situation, d'élèves d'école élémentaire, en se penchant sur leurs productions langagières, tel est l'objet de ma recherche.

---

<sup>1</sup> Entre autres : Bautier, 1995 ; Nonnon, 1995 ; Grandaty et Turco, 2001 ; Bernié, 2002 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Rabatel, 2004 ; Guernier, Durand-Guerrier, Sautot, 2006 ; Jaubert, 2007 ; Hassan, 2011 ; des numéros de la revue *Repères*, 1995, n°12 ; 1998, n°17 ; 2002, n°24-25.

## Inscrire l'objet de la recherche dans une continuité scientifique

Une recherche doit pouvoir être située dans le domaine où elle se développe, autant en termes de légitimité, que d'articulation avec d'autres maillons de la chaîne déjà existante, pour reprendre les propos de Gaston Mialaret (2004). De plus, s'il est possible d'avancer qu'en didactique de l'histoire, discipline qui se trouve en phase d'affirmation de sa maturité, les « connaissances se sont précisées et surtout beaucoup affinées » (Lautier, Allieu-Mary, 2008, p. 125), il n'en reste pas moins nécessaire, pour poursuivre sur ce chemin, d'enrichir ces connaissances, mais aussi d'en clarifier les modalités de construction. Cela oblige à montrer les « emprunts et recompositions » (Tutiaux-Guillon, 2001, p. 83), souvent issus d'autres champs disciplinaires, qui permettent l'élaboration de la recherche et des conclusions qui en découlent.

En premier lieu, la revue de questions au sein du champ de la didactique de l'histoire, qui constitue l'objet du chapitre 1, ne peut être totalement exhaustive. Elle se voit approfondie là où la recherche envisagée se situe. Dans mon cas, il s'agit avant tout de la question des processus d'apprentissage en histoire, tous niveaux de classe confondus, et de l'état des lieux des travaux concernant l'école élémentaire. Mobiliser les ressources existantes autour de l'objet de recherche contribue à raisonner, à construire, à affiner le questionnement initial, mais aussi à le situer plus clairement, afin de comprendre en quoi il peut étoffer l'état des connaissances par l'apport de nouveaux éléments. Si des recherches ont déjà exploré finement les processus d'apprentissage en histoire, elles sont essentiellement tournées vers le secondaire (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993 ; Lautier, 1997 ; Tutiaux-Guillon, 1998 ; Cariou, 2003). L'intérêt pour les pratiques de l'histoire à l'école élémentaire n'est nullement exclu de la didactique de la discipline, mais cela est souvent abordé au sein d'un questionnement plus large (Doussot, 2009), ou de manière plus ponctuelle (Cooper et Capita, 2003 ; Aisenberg, 2004 ; Castro Siman, 2007 ; Le Marec, 2007 ; Le Marec, Doussot, Vézier, 2009 ; Le Bourgeois, 2004, 2008), voire en contrepoint par rapport à un modèle déjà existant (Kessas, 2007). Ce recensement succinct, dont les références sont développées par ailleurs, montre que, dans l'état actuel des connaissances, choisir d'analyser les processus d'apprentissage des élèves d'école élémentaire n'a pas encore constitué l'objet central d'une recherche, et que ce choix, s'il peut enrichir le champ de la didactique de l'histoire, s'appuie sur une cumulativité de résultats, un *déjà-là*.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le terme de cumulativité mérite un arrêt. Le dix-septième congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation, qui se déroule à Reims en 2012<sup>2</sup>, fait référence, dans son appel à communication, à cette notion de cumulativité, en l'associant aux enjeux épistémologiques des recherches en éducation. Elle y est évoquée en lien avec l'idée de validité scientifique de résultats. Mais la notion peut également être associée aux rapports convoqués, et construits, entre différentes disciplines contribuant à une recherche, ce qui renvoie au processus même, tout comme à l'intégration de nouvelles connaissances dans un corpus existant, c'est à dire les résultats. Les deux aspects sont mobilisés dans une recherche.

En ce qui me concerne, la cumulativité de résultats, esquissée *supra*, permet de donner forme à l'objet de recherche. La cumulativité se traduit dans ce cas par une forme d'empilement qui correspond, comme l'explique Jean-Michel Berthelot (1996, p. 74), à « la possibilité d'intégrer les résultats d'un grand nombre d'observations et d'expériences dans l'unité d'un modèle susceptible de les déduire ». Néanmoins, au-delà d'une simple accumulation de résultats, qui rejoint une conception positiviste de la science, la cumulativité, pensée en termes de processus, se décline autant de manière intra-disciplinaire, lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans la discipline de recherche, qu'interdisciplinaire, en mobilisant des disciplines voisines. Cela correspond à un usage de la cumulativité selon un mode dynamique, tel que l'évoque Pierre Livet<sup>3</sup>(2010). Pour lui, cette conception va de pair avec des révisions plutôt qu'avec des empilements, et se traduit par une « mise à l'épreuve des propositions précédentes et leur reformulation de manière à tenir compte des conflits avec l'expérience » (Livet, 2010, p. 24), ce qui oblige à accepter et à raisonner « l'influence de constants apports externes et de diverses restructurations internes » (Walliser, 2010, p. 7).

Si l'on ramène ces considérations vers la didactique de l'histoire, celle-ci, comme d'autres disciplines probablement, s'illustre par une forme d'hétérogénéité « des apports externes » dans la cumulativité théorique (Tutiaux-Guillon et Gérin-Grataloup, 2001 ; Tutiaux-Guillon, 2001, Lautier et Allieu-Mary, 2008). Par conséquent, la didactique de l'histoire oblige à la fréquentation de champs théoriques voisins, en l'occurrence la psychologie sociale et l'épistémologie de l'histoire scientifique. Cette cumulativité interdisciplinaire devient intradisciplinaire, lorsque des apports initialement hétérogènes ont

---

<sup>2</sup> La thématique de ce congrès s'intitule « Les recherches en éducation et en formation : Enjeux et défis aujourd'hui ».

<sup>3</sup> La notion de cumulativité dans les sciences sociales a été interrogée par les contributeurs, dont Pierre Livet, de l'ouvrage paru en 2010, *La cumulativité du savoir en sciences sociales* (Walliser B., dir.). Il y est précisé, en avant-propos, que « le savoir ne se présente pas comme un empilement amorphe de propositions, mais est formé d'énoncés articulés les uns aux autres pour former des objets conceptuels diversifiés. Ainsi, le savoir ne s'accroît pas par une simple accumulation des faits, des lois ou des principes, mais il évolue sous l'influence de constats apports externes et de diverses restructurations internes. ».

## *INTRODUCTION GÉNÉRALE*

été reconfigurés. Concrètement, et à titre d'exemple, c'est parce que des éléments de la psychologie sociale, notamment les représentations sociales et la polyphasie cognitive, avaient déjà été intégrés par la didactique de l'histoire, formant une première strate de cumulativité, que j'ai pu poursuivre en opérant d'autres emprunts et recompositions. J'ai introduit un nouvel élément théorique issu de la psychologie sociale, à savoir la théorie de la dialogicité d'Ivana Marková (2007), avec son modèle de la triade dialogique que j'ai également importé dans mon analyse.

D'autres emprunts, ou cumul de ressources, furent nécessaires. Ainsi, pour examiner mon postulat initial d'un lien entre le langage et l'élaboration de connaissances dans une discipline, il m'a fallu investir cette question vue du côté de la didactique du français langue maternelle, empruntant elle-même à la linguistique et la sociolinguistique. Cela m'a conduit, entre autres, vers la prise en compte du dialogisme, théorie empruntée à Mikhaïl Bakhtine (1978, 1984)<sup>4</sup> et reconfigurée pour et par des recherches en didactiques. Cette prise en compte s'est avérée féconde, et a contribué à mener ma réflexion et mon interprétation vers la notion, citée plus haut, de la dialogicité (Marková, 2007). De fait, la construction de ma méthodologie d'analyse croise les références à la didactique et l'épistémologie de l'histoire avec celles relatives aux pratiques langagières.

Pour autant le cumul de ces investigations ne vise pas à trouver une procédure répliquable, ce qui convergerait de manière exclusive vers une cumulativité par empilement. Il s'est agi avant tout de rassembler des éléments issus de différents horizons, horizons voisins plutôt que divergents, pour construire la méthodologie de recherche et les outils d'interprétation des données.

Ce détour épistémologique par la notion de cumulativité permet d'esquisser mon positionnement en tant que chercheuse et ma méthodologie de travail. Si la notion de cumulativité ne constitue pas un objet de réflexion désigné au sein de ma recherche, elle est illustrée par la mobilisation d'éléments théoriques issus de différents champs scientifiques.

---

<sup>4</sup> Les références aux ouvrages de Mikhaïl Bakhtine apparaissent, dans mon texte, telles qu'elles sont communément admises. La parution de l'ouvrage de Jean-Paul Bronckart et Cristian Bota (2011) pourrait conduire à réviser ces références, mais la temporalité de la recherche ne m'a pas permis de le prendre en compte.

## La discipline scolaire *histoire* à l'école élémentaire

La didactique de l'histoire est bien au cœur de cette thèse, même si les détours, imposés par les nécessités du travail d'interprétation des données, pourraient parfois laisser penser que l'on s'en éloigne. Au travers du questionnement qui vise à mieux comprendre les processus d'apprentissage des élèves, c'est la question de l'enseignement de la discipline *histoire* à l'école qui est sous-jacente. En poursuivant sur le chemin de la cumulativité, il est permis d'envisager que cette recherche, selon la manière dont se dérouleront sa réception, sa diffusion et son intégration dans les connaissances déjà établies au sein de la didactique de l'histoire, contribuera à enrichir les réflexions, à susciter de nouvelles interrogations, sur cette question de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. Mais cela appartient à d'autres.

Si la discipline scolaire *histoire* est ici examinée, interrogée, c'est davantage pour être confortée, dans sa spécificité et sa finalité éducative, que remise en question. L'interrogation consiste avant tout à se demander si la pratique d'une discipline scolaire est une et commune à tous les niveaux et contextes d'enseignement. Je ne le pense pas. En cela, la notion de configuration disciplinaire développée par Yves Reuter (Reuter, Lahanier-Reuter, 2004 ; Reuter, 2007) s'avère heuristique. L'histoire scolaire enseignée repose sur un *noyau dur*, expression par laquelle Yves Reuter (2007, p. 88) désigne des éléments stabilisés et invariants. Pour l'histoire, il peut s'agir du temps historique, temps révolu qui oblige à une gestion de la distance entre présent et passé, et les documents historiques, traces qui introduisent un monde du passé et qui demandent interprétation. Mais, on peut y ajouter des particularités, ou des variables, et l'école élémentaire en présente deux incontournables : d'une part, l'âge des élèves et d'autre part, des enseignants polyvalents.

Par ailleurs, la nature des savoirs construits dans la leçon d'histoire demande à être questionnée pour étudier en quoi ceux-ci sont historiens. Cela peut ramener vers la notion de transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) qui permet « d'identifier les contraintes qui pèsent sur les processus qui mènent des savoirs savants aux savoirs enseignés » (Doussot, 2011, p. 15), et qui a constitué un modèle interprétatif dans des travaux de didactique de l'histoire (Gérin-Grataloup, Tutiaux-Guillon, 2001, p. 9). Mais il semblerait qu'elle n'est pas suffisante lorsque l'on s'intéresse aux savoirs à l'école élémentaire. Dans leur recherche sur les disciplines histoire-géographie et éducation civique à l'école élémentaire, François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004) montrent que les pratiques et les savoirs relèvent d'une forme de transposition de l'histoire du secondaire vers l'élémentaire, avec des modèles

faiblement interprétés, peu de références épistémologiques et historiographiques, ou issues de l'expérience scolaire du professeur dans le secondaire. Dans ce cadre, les savoirs prescrits, s'ils constituent une référence certaine, sont difficilement interprétables et les enjeux et modalités de leur apprentissage mal connus. Dans les faits, cela se traduit par un processus de reconstruction d'un savoir scolaire disciplinaire qui mérite d'être interrogé. Le caractère historien doit-il être perçu et lu à l'aune des savoirs disciplinaires scolaires prescrits, voire des savoirs disciplinaires scientifiques, ou à partir des contraintes de l'école élémentaires, celles que j'ai désignées comme *incontournables*, en y ajoutant le fait que les enseignants de l'école élémentaire ne sont pas des historiens, et que leur formation initiale ne laisse guère l'espace d'apports didactiques disciplinaires réfléchis. La question n'est certes pas résolue, mais, à partir des analyses produites, des pistes s'esquissent et sont évoquées dans la partie 3.

### **Organisation et choix d'écriture**

Cette introduction a pour vocation essentielle de permettre au lecteur de situer la recherche menée, tout autant au regard des nouveaux éléments de connaissance qu'elle peut introduire dans le champ de la didactique de l'histoire que dans son rapport à d'autres disciplines. L'organisation générale a déjà été esquissée, je la précise plus explicitement.

La première partie permet, d'une part, d'exposer le cadre théorique général contribuant à la construction du questionnement de recherche et de la méthodologie adoptée, et d'autre part, de préciser les modalités du recueil des données. Le chapitre 1 est consacré à la didactique de l'histoire, il précise la conception de la discipline scolaire qui est privilégiée dans mon travail. Ce chapitre peut être pris comme une revue de questions, pratique d'usage dans une recherche ; des références à l'épistémologie de l'histoire et à la psychologie sociale y sont introduites. La question des pratiques langagières est ensuite traitée dans le chapitre 2, en lien avec les pratiques des historiens et celles des élèves en histoire. La référence aux travaux de Martine Jaubert y est développée. La fin de ce second chapitre permet de croiser références de la didactique de l'histoire et de l'analyse des pratiques langagières afin d'énoncer une hypothèse générale. Il faut noter que, si ces deux chapitres exposent les principales références théoriques qui forment le cadre structurant de cette recherche, cet exposé n'est pour autant pas exhaustif ; d'autres éléments théoriques sont introduits dans la suite, mais à chaque fois, selon les besoins du travail d'interprétation. Enfin, le chapitre 3 de cette première partie donne à voir la méthodologie adoptée et la construction des outils utilisés pour l'analyse des données. Néanmoins, tout comme pour les références théoriques, il

## *INTRODUCTION GÉNÉRALE*

s'est parfois avéré nécessaire de penser des outils méthodologiques complémentaires, cela est évoqué le moment venu.

Le travail d'analyse et d'interprétation des données fait l'objet de la deuxième partie. L'analyse des éléments langagiers, pris comme trace des processus d'apprentissage, s'est révélée heuristique, mais elle ne fut néanmoins pas dénuée de complexité. Cette complexité découle du fait qu'en amont de l'analyse, l'activité langagière en elle-même est complexe dès qu'elle est considérée comme une activité humaine, avec toute son épaisseur. De plus, nombre de tensions inhérentes à des apprentissages s'y joue : tension entre les dimensions collective et individuelle de l'apprentissage, tension entre la gestion des différents contextes et représentations en présence, tension entre savoirs prescrits et savoirs construits, tension entre affirmation d'une identité de l'élève et prise en compte de l'altérité au travers des acteurs de l'histoire. Ces tensions sont étroitement imbriquées en situation. Pour pouvoir les identifier et les analyser, les données sont interprétées à partir de différents angles : une reconstruction des savoirs élaborés par la classe, les processus collectifs de leur élaboration considérée comme activité cognitivo-langagière, des processus individuels en se centrant sur quelques élèves.

Le chapitre 4 constitue l'entrée dans le travail d'analyse, il expose le contexte du recueil de données, et permet une réflexion sur la notion même de contexte et de l'usage qui en est fait dans mon travail. Le chapitre 5 montre les objets enseignés dans les leçons d'histoire et propose une reconstruction des savoirs élaborés en situation. Les processus qui permettent d'aboutir à ces savoirs sont développés dans le chapitre 6, pour ensuite montrer plus précisément les tensions présentes dans cette activité et la manière dont elles sont gérées au sein de mouvements collectifs, avec l'identification des obstacles qui en découlent (chapitre 7). Le dernier chapitre de cette partie, le chapitre 8, s'intéresse aux processus individuels d'apprentissage, à partir d'une étude des productions langagières de quatre élèves de la classe observée.

La troisième et dernière partie ramène les constats issus de l'analyse et de l'interprétation des données vers la discipline scolaire histoire. Les constats en question ont été élaborés, conformément au questionnement initial, en considérant ensemble productions langagières et apprentissages des élèves. Mais au fil de ce processus, un autre aspect s'est dégagé : les supports de travail, textes pédagogiques et documents, influent de manière certaine sur les phénomènes observés. Par conséquent, il a été nécessaire de reprendre les données du corpus et les premiers constats en adoptant une autre entrée : l'étude des modalités



## *INTRODUCTION GÉNÉRALE*

d'interprétation des documents utilisés et les effets qu'ils induisent. Cela permet de se pencher sur une des spécificités de l'histoire, connaissance par traces (Bloch, 1949/2007, p. 71), les documents tenant lieu de traces en contexte scolaire. C'est l'objet du chapitre 9. Le chapitre 10 propose une synthèse et une formalisation des différents constats qui ont émergé, en revenant sur les notions théoriques initialement mobilisées.

Les introductions et conclusions de chacune des trois parties permettent de resituer le moment de la réflexion dans la perspective générale mais aussi de souligner, voire stabiliser, les choix et les constats, que ce soit en termes de sens attribué à un mot, ou d'éléments contribuant à une formalisation des phénomènes analysés.

En annexe, se trouvent les éléments du corpus des données recueillies.

**PARTIE 1**  
**Considérations épistémologiques**  
**pour opérationnaliser des hypothèses de recherche**

## **INTRODUCTION**

### **de la PARTIE 1**

*« Quand on ne peut pas reproduire les causes, il ne reste plus qu'à les inférer à partir des effets. » (Ginzburg, 1989/2010, p. 276)*

L'objet principal de ma démarche de recherche est large puisque je vise à mieux comprendre les processus des élèves en situation d'apprentissage de l'histoire.

L'apprentissage y est entendu d'un point de vue didactique. À partir des éléments de la définition proposée et développée par Bertrand Daunay (2010b), l'apprentissage, tel que j'envisage de l'étudier, est référé à « une situation intentionnelle d'enseignement », en milieu scolaire, et à des « contenus spécifiés disciplinairement » (*ibid.*, p. 17). Par ailleurs, mon projet de recherche ne s'attache pas à un objet particulier d'apprentissage. Il ne s'agit pas d'étudier comment apprendre la romanisation de la Gaule, les Croisades, ou la Révolution française, mais d'éclairer comment les élèves apprennent durant les leçons d'histoire. Par conséquent, cela réfère davantage à « l'apprentissage comme processus (le fait d'apprendre) » qu'au « résultat ou effet du processus » (*ibid.*, p. 17).

Ces choix impliquent de se confronter à la réalité de situations d'enseignement-apprentissage. C'est à partir de ces situations qu'un corpus de recherche est constitué et

soumis à interprétation. Alors, un nouveau choix s'impose : déterminer le type de situations qui seront constituées en données de recherche. Sur ce point, il convient de préciser les options retenues.

Je n'ai procédé au recueil des données ni à partir d'un échantillonnage représentatif, ni à partir d'une série large d'observations. Plutôt qu'une collecte horizontale, j'entends par là un nombre significatif de données recueillies selon les mêmes modalités, j'ai procédé à une collecte verticale, proche de la métaphore du carottage. La constitution du corpus de recherche s'est opérée à partir d'une classe d'école élémentaire du niveau CM1, dont les leçons d'histoire ont été observées tout au long d'une année scolaire. Elles ont ensuite été retranscrites, intégralement pour la majorité d'entre elles (les transcriptions figurent dans les annexes), puis soumises au travail d'analyse.

Ce choix s'inscrit dans le cadre général de la pensée par cas, développée par Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (2005). Alors, le cas ne constitue pas un exemple, au titre d'illustration d'une théorie ; il ne s'agit pas non plus d'une singularité comme les autres, ni du cas entendu de manière commune, qui désigne une situation anormale. Dans ce cadre théorique, le cas est une singularité unique qui, en fonction d'un problème posé et après interprétation, permet de produire une construction théorique, ou, pour le dire en reprenant leurs mots : « l'exploration et l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation » permet d' « extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions seront réutilisables » (ibid., p. 9).

En situation de recherche, le cas n'est finalement pas posé *a priori* et en amont de la réflexion, c'est la décision du chercheur, ses choix et l'étude interprétative d'une situation déterminée qui en font un cas.

Le cadre théorique de la pensée par cas est adopté dans d'autres recherches en didactique de l'histoire. Ainsi Sylvain Doussot (2009) spécifie que « pour la présente étude, il s'agit donc de faire des situations de classe observées des cas qui font problème » (p. 119). Pierre Kessas souligne également cet ancrage théorique : « un raisonnement à partir de singularités (Passeron et Revel, 2005) est une perspective qui se prête à l'analyse de pratiques langagières car il ouvre sur une analyse du cas en contexte » (2008b, p. 10).

Cette perspective de la pensée par cas converge avec l'esprit du paradigme indiciaire tel que Carlo Ginzburg (1989/2010) l'a exploré. Pour Carlo Ginzburg, les « disciplines indiciaires » (ibid., p. 250) que sont la médecine, l'histoire et la philologie sont qualitatives, basées sur des études de cas, des situations et documents individuels, donc soumises à une

marge aléatoire dans leurs résultats. Il oppose le paradigme indiciaire à la rigueur du paradigme galiléen, quantitatif et anti-anthropocentrique, tout en questionnant cette rigueur postulée : est-elle possible à atteindre, voire souhaitable pour des formes de savoir liées à l'expérience quotidienne et dans lesquelles entrent des éléments impondérables ?

D'une certaine manière, mon étude didactique repose sur l'analyse d'une situation unique, dans le sens où elle ne s'intéresse qu'au même groupe d'individus, dans un lieu unique et sur un seul type de relation (l'enseignement-apprentissage en histoire). Cette situation est à la fois définie, par les choix initiaux de la recherche, et aléatoire car les sujets n'ont pas été sélectionnés et les leçons n'ont pas été prédéfinies. Les *traces* récoltées pour l'analyse résultent de réalités vécues. Il me semble que ce cadre de travail peut épistémologiquement se ranger sous couvert de la pensée par cas et du paradigme indiciaire.

Ce paradigme indiciaire est mobilisé dans le cadre théorique d'autres recherches didactiques. On le retrouve chez Maria Luisa Schubauer-Leoni et Francia Leutenegger (2002) pour l'étude des phénomènes didactiques qu'elles qualifient d'*ordinaires*. Dans une perspective similaire, Francia Leutenegger (2009) évoque les « études de cas » qui mettent « en évidence des “faits” permettant d'attester de phénomènes didactiques » (*ibid.*, p. 67). C'est ensuite l'analyse des traces de ces faits (issues de la *récolte* de l'observation) qui permet qu'« à partir de l'individualité du phénomène ou de la chose observée, il est possible de remonter à des caractères généraux » (*ibid.*, p. 68).

Prendre ensemble pensée par cas et paradigme indiciaire oblige à l'interprétation de traces, ou indices, dans une perspective singulière. Cela permet d'accéder à la compréhension de domaines de l'activité humaine, ce qui constitue un des soubassements de la recherche en didactique, en se caractérisant sous la forme d'apprentissages, et en pensant cette activité humaine au niveau collectif comme au niveau individuel.

Ce projet de recherche s'opérationnalise au travers d'un corpus constitué des leçons d'histoire d'une classe d'école élémentaire, cela a été dit. Les traces que sont les productions langagières sont le support de l'analyse. Cette première partie permet de développer les options théoriques qui ont conduit à ce choix, du côté de la didactique de l'histoire, objet du chapitre 1, et de l'analyse de productions langagières, objet du chapitre 2. Le chapitre 3 présente ensuite la construction des outils méthodologiques retenus autant pour le recueil des données que pour l'interprétation qui en est faite ensuite.

## **CHAPITRE 1**

### **L’histoire scolaire, considérations disciplinaires et didactiques pour permettre une recherche.**

#### **Introduction**

Dans la communauté des didacticiens de l’histoire, Henri Moniot peut être considéré comme un fondateur de ce champ de recherche. De par sa position particulière d’historien qui s’est penché avec intérêt sur des questions didactiques, il a contribué à une première institutionnalisation des travaux menés dans ce domaine, entre autres en encadrant les premières thèses de didactique de l’histoire au sein de l’université Paris 7. Il définit la didactique d’une discipline ainsi : « Il s'agit de connaître les opérations qui se passent quand on apprend une discipline et, au service de cet apprentissage, de mieux cerner et maîtriser les problèmes qui se posent quand on l'enseigne. » (Moniot, 1993, p. 5). Didacticien d’une autre discipline, le français, Yves Reuter (2010d) recentre la définition sur la question des contenus en spécifiant les didactiques comme des « disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu’ils sont objets d’enseignement et d’apprentissages, référés/référables à des matières scolaires », ce qui, à ses yeux, en fait des « domaines scientifiques caractérisés par des questions spécifiques [...], des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques » (*ibid.*, p. 69). Cela pose

les didactiques comme domaines de recherches, avec leurs spécificités selon les disciplines, la question des contenus étant centrale.

Inscrire la production d'une thèse dans le champ de la didactique de l'histoire, m'amène, en préalable, à interroger la manière dont on peut le caractériser, le circonscrire. Ce chapitre a pour but, dans un premier temps, de clarifier d'un point de vue conceptuel les notions mobilisées et de positionner mes choix.

Pour cela, c'est tout d'abord la question de la discipline scolaire que j'examine du point de vue de la didactique de l'histoire. Je sou mets ensuite cette dernière à examen, non pas dans une visée exhaustive, mais pour identifier les concepts, théories et modèles qui s'y sont développés et qui sont mobilisés dans mon travail. Cela m'amène à développer les traits particuliers attachés à l'histoire à l'école élémentaire, qui constitue le milieu de mon projet de recherche.

## **1 La discipline *histoire scolaire***

Penser la discipline scolaire n'est en aucun cas l'apanage des didacticiens ; elle peut être interrogée d'autres points de vue (sociologique, historique, épistémologique). Je ne prétends pas développer cette question de manière exhaustive. C'est un point de vue situé, depuis la didactique de l'histoire, qui sera développé. Ce point de vue constitue également un choix, car, au sein même de la communauté des didacticiens de l'histoire, plusieurs conceptions de la discipline scolaire peuvent cohabiter. Il s'agit donc de préciser la manière dont le concept de discipline scolaire est entendu dans cette thèse, en le référant à l'histoire scolaire.

### **1.1 Une conception de la discipline scolaire**

Différentes références peuvent fournir des grilles de lecture et d'analyse des disciplines scolaires selon qu'elles sont davantage marquées par la sociologie de l'éducation ou du curriculum, l'histoire de l'éducation, l'épistémologie de la discipline de recherche. Toutefois, ces références peuvent apparaître de manière imbriquée, c'est le cas de l'histoire scolaire.

Un premier constat : l'histoire s'enseigne depuis bien longtemps (Bruter, 1997, 2001 ; Dancel, 1996 ; Hery, 1999 ; Garcia et Leduc, 2003), bien avant que la notion de discipline ne

se formalise. L'histoire de cet enseignement révèle des visées et des pratiques bien différentes de celles que l'on connaît aujourd'hui. Cela contribue à en éclairer les fondements épistémologiques et pédagogiques, qui varient selon les moments.

Néanmoins, depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle, des représentations et des finalités prégnantes se sont installées. Ainsi, il est entendu qu'« en France, l'histoire forme le citoyen » (Tutiaux-Guillon, 2008a p. 36). À ce propos, Laurence de Cock (2009, p. 7) rappelle qu'aujourd'hui encore « la fonction matricielle de l'histoire enseignée, en tant que fondement du sentiment d'appartenance nationale, est loin d'avoir disparue ». Dans l'ouvrage dont est extrait le propos précédent, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Patricia Legris montre le rôle essentiel de la politique dans le processus d'élaboration des programmes, processus construit par « des va-et-vient entre différents projets et négociations entre les acteurs concernés » (Legris, 2009, p. 52). Des controverses publiques récentes ont cristallisé cet aspect, à l'occasion de la parution de certaines lois<sup>5</sup>.

Ces éléments convergent vers les analyses de la sociologie du curriculum qui met en évidence que l'organisation du savoir répond à des motivations sociales (Forquin, 1991, 2008). De manière évidente, l'histoire scolaire traduit des enjeux sociaux, politiques au travers du curriculum qui est le sien. Mais elle est aussi « objet d'une forte demande sociale » (Lautier, Allieu-Mary, 2008, p. 97), régulièrement mobilisée dans les débats publics. En atteste un dossier récent publié par le Figaro Magazine en août 2011, intitulé « Ces "pédagogues" qui ont eu raison du roman national », dossier qui est introduit par un regard nostalgique sur Saint Louis, soi-disant inconnu de la jeune génération<sup>6</sup>. Cela reflète une vision, relevant plutôt du sens commun, d'une filiation directe entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires. Mais cette conception n'est pas que l'apanage du sens commun ; selon le point de vue choisi, la discipline scolaire peut se voir considérée comme un prolongement de la discipline scientifique, voire sa propédeutique. L'histoire scolaire devrait alors simplement enseigner le savoir validé dans les sphères savantes.

Face à cette position, est affirmée l'idée que les disciplines universitaires « ne se projettent pas naturellement sur » les disciplines scolaires (Daunay, 2010c). À propos de l'histoire-géographie, discipline scolaire, Bertrand Daunay (2010c) ne manque pas de souligner une contradiction qui met à mal cette conception de la discipline scolaire se

---

<sup>5</sup> Deux lois ont focalisé ces controverses : celle du 21 mai 2001 qui pose la reconnaissance de la traite et de l'esclavage comme crime contre l'humanité, et celle du 25 février 2005 qui vise inscrire le rôle positif de la présence française dans les colonies.

<sup>6</sup> <http://www.lefigaro.fr/lefigaromagazine/2011/08/27/01006-20110827ARTFIG00532-ces-pedagogues-qui-ont-eu-raison-du-roman-national.php>



développant sous l'aile de la discipline savante, puisque il existe *une* discipline scolaire mais *deux* disciplines universitaires<sup>7</sup>. François Audigier a largement contribué, par ses travaux de recherche, à montrer qu'en histoire-géographie, « le référent des savoirs scolaires n'est pas la construction scientifique des historiens et des géographes : il est le vaste monde et les traces que les hommes d'hier et ceux d'aujourd'hui y ont laissées. C'est un grand bazar où l'on fait ses courses selon les besoins et les opportunités » (1993, p. 119).

Par ailleurs, la position des historiens, si elle n'est pas homogène face à cette question (la conception descendante savoirs universitaires-savoirs scolaires pouvant rester vivace), s'avère néanmoins frileuse à l'égard de considérations didactiques. En effet, si certains d'entre eux ont témoigné d'un intérêt pour l'enseignement de la discipline, en participant à des commissions de réflexion<sup>8</sup>, peu nombreux sont ceux qui se sont penchés sur ces questions de transmission scolaire de la discipline<sup>9</sup>.

Dans cet entrelacs, il est nécessaire de clarifier la conception retenue pour cette recherche, puisqu'elle constitue l'arrière-fond de l'analyse menée.

Ma position n'est pas celle d'une historienne de la discipline scolaire *histoire* ; des travaux fertiles, rapidement évoqués, ont déjà enrichi cet axe. Elle n'est pas non plus référée à des approches sociologiques, sans s'en détourner pour autant. En effet, les propos précédents montrent bien que la sélection des contenus, la construction du curriculum de l'histoire scolaire sont socialement, voire politiquement, déterminées. Et, puisque l'histoire a résolument à voir avec la formation du citoyen, des considérations sociales ne peuvent être exclues. Mais, mon étude ne vise pas à « comprendre pourquoi à telle époque, dans tel contexte, on enseigne à tel public telle chose plutôt que telle autre » (Forquin, 1991, p. 38), un tel questionnement relevant de la sociologie du curriculum. Cela n'exclut pas pour autant que les constats issus de cette thèse puissent ramener à questionner ce que l'on enseigne à un public donné. Néanmoins, mon choix initial est d'installer le questionnement de recherche dans la discipline *histoire scolaire* en entrant par les pratiques effectives et par l'analyse des savoirs.

---

<sup>7</sup> Pour évoquer la discipline lorsqu'elle n'est pas la discipline scolaire, de nombreux qualificatifs ont déjà été utilisés, savante, scientifique, universitaire. Cela répond avant tout, ici, à un besoin issu des exigences de l'écriture pour éviter les répétitions successives d'un même qualificatif. Pour autant, la question du choix d'un terme n'est pas clarifiée, chacun d'entre eux pouvant introduire des nuances. Ces différentes expressions sont à prendre, dans mon écrit, simplement comme une façon de différencier la discipline scolaire et la discipline éponyme en dehors du champ scolaire.

<sup>8</sup> Notamment la commission présidée par Philippe Joutard (et, avant lui, Jacques Le Goff) et dont les travaux sont à l'origine des programmes de 2002 pour l'histoire à l'école élémentaire.

<sup>9</sup> Deux noms dominant, Henri Moniot et Antoine Prost, qui, chacun à leur manière, se sont penchés fructueusement sur l'histoire comme discipline scolaire. Mais quelques chercheurs en didactique de l'histoire sont aussi des historiens, ainsi de Marc Deleplace, Yannick Le Marec.

Par conséquent, la conception retenue est celle développée majoritairement par la didactique de l'histoire : « L'histoire scolaire est tout à la fois le produit de connaissances validées par la recherche universitaire, d'élaborations proprement disciplinaires remises régulièrement en cause par la demande sociale, mais aussi pour tous – élèves, enseignants, parents – un moyen de “connaissance et de reconnaissance” (Moniot, 1996, 2001). » (Lautier, Allieu-Mary, 2008, p. 96).

Cette position s'inscrit dans la lignée des travaux d'André Chervel qui, à partir d'un point de vue historique, considère la discipline scolaire comme un produit autonome de l'école et s'attache à le développer dans son article de 1988. Il montre et affirme que les disciplines scolaires « sont des créations spontanées et originales du système scolaire » (Chervel, 1988, p. 70). Il introduit des éléments descriptifs de la discipline scolaire : modalités d'exposition de contenus d'enseignement associés à la notion de vulgate ; exercices liés à ces contenus ; pratiques de motivation et évaluation. Mais il pointe également des questions qui restent encore largement ouvertes, telles que la tension entre « finalités effectives » et « finalités d'objectif » (*ibid.*, p. 77) ; des problèmes de délimitation et de désignation des disciplines scolaires ; une interrogation relative à leur transformation inscrite « entre deux pôles: l'objectif à atteindre, et la population d'enfants et d'adolescents à instruire » (*ibid.*, p. 88) puisque, même si elles font preuve de stabilité, les disciplines scolaires ne sont pas figées dans le temps. Je reviens, dans le dernier chapitre de cette thèse, sur certains de ces éléments, non pas dans le but d'analyser une discipline scolaire<sup>10</sup>, mais pour proposer une image de la discipline *histoire scolaire*.

S'attacher à une conception de la discipline scolaire comme produit autonome conduit à repenser la phrase d'André Chervel, qui écrit dans son introduction : « dans l'opinion commune, l'école [...] enseigne l'histoire des historiens » (1988, p. 65). Car, finalement, en adoptant un point de vue didactique, peut-être que l'école n'enseigne pas vraiment l'histoire des historiens. Nicole Tutiaux-Guillon (2008a, p. 35) affirme, dans cette perspective, qu'« une discipline scolaire n'est pas le reflet d'une discipline universitaire. Elle est installée selon un projet de société et configurée par les prescriptions et par les pratiques des enseignants et des élèves », mais elle est bien le « produit d'une interaction entre les disciplines scientifiques, la société et l'école » (Hasni, 2000, p. 115).

---

<sup>10</sup> La théorie d'André Chervel s'attache initialement à rendre compte de l'histoire des disciplines scolaires. Pour autant, il introduit des éléments utiles aux didacticiens pour l'analyse d'une discipline. Yves Reuter (2004), a étoffé cette perspective d'un point de vue de didacticien en proposant six axes possibles pour analyser une discipline scolaire : les visées de la discipline, son fonctionnement institutionnel, sa mise en œuvre, ses relations à l'espace des théories, ses rapports aux pratiques extra-scolaires, ses effets.

Pour autant, tenir à distance une conception d'une continuité entre discipline universitaire et discipline scolaire ne signifie pas gommer toute référence historiographique ou épistémologique dans le cadre d'une réflexion sur la discipline scolaire, mais il s'agit alors moins d'affiliation que de mobilisation de références pour comprendre ce qui se passe lorsqu'un élève apprend en histoire à l'école.

## **1.2 Caractériser la discipline *histoire scolaire* d'un point de vue didactique**

### **1.2.1 À propos des finalités de la discipline *histoire scolaire***

La présentation de la conception de la discipline *histoire scolaire* laisse percevoir que la question des finalités constitue un enjeu au sein de l'espace public. La finalité civique, associée à la construction du sentiment d'appartenance à une communauté et à la formation d'un citoyen éclairé, focalise les controverses, cela a été dit *supra*.

De manière effective, toute discipline scolaire articule ses finalités à des contenus et des pratiques (Reuter, 2010c). Pour ce qui est de l'histoire scolaire, les travaux de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon contribuent à éclairer la compréhension de la manière dont ces paramètres s'articulent dans l'espace scolaire des classes, en se plaçant dans une perspective de la discipline scolaire considérée comme produit autonome, tel que cela a été développé dans le paragraphe précédent. Ainsi, François Audigier (1993) a développé le modèle des « quatre R », qui montre qu'histoire et géographie sont des disciplines réalistes<sup>11</sup>. Ce modèle a été conforté par celui de l'interaction didactique (Tutiaux-Guillon, 1998) qui explique comment ce réalisme transparait et s'installe au travers de la dynamique des échanges entre enseignant et élèves. Ces références restent partagées et, plus récemment, Nicole Tutiaux-Guillon (2008b, p. 125) a insisté sur le fait que l'histoire scolaire est considérée comme disant la réalité du monde passé « comme si aucun obstacle, aucune médiation ne s'interposaient entre la réalité et celui qui veut la connaître », ce qui l'amène à emprunter à Olivier Orain (2000) l'expression d'un « rapport de plain-pied au monde ».

Dans sa réflexion, Nicole Tutiaux-Guillon (2008b, p. 136-145) propose une modélisation qui articule les contenus, les méthodes et les finalités de l'histoire-géographie. Cette modélisation s'appuie sur la notion de paradigme pédagogique telle qu'elle a été

---

<sup>11</sup> François Audigier a montré dans sa thèse (1993) que l'histoire et la géographie sont traversées par la règle des « quatre R » : le réalisme (elles sont censées transmettre la réalité du monde), les résultats (les savoirs transmis sont tenus pour vrais sans être interrogés), le refus du politique (les enjeux politiques sont tenus à distance), un référent consensuel (qui transmet l'image d'un monde accepté par tous).

proposée par Annie Bruter (1997, 2001)<sup>12</sup>. À partir de recherches descriptives, Nicole Tutiaux-Guillon (2008b) décline deux propositions de paradigmes pédagogiques, pouvant permettre de rendre compte d'un changement potentiel, lié au contexte culturel, social et politique : un paradigme pédagogique positiviste et un paradigme pédagogique constructiviste critique. Le paradigme pédagogique positiviste, au sein duquel les connaissances sont tenues comme légitimes, vraies et au service d'une citoyenneté commune, reste dominant. Par ses propositions, Nicole Tutiaux-Guillon réinterroge la question des finalités de la discipline, en soulignant l'écart entre l'ambition déclarée d'une « histoire qui a une valeur éducative pour former le citoyen » (Lautier, 2006a, p. 220) et les pratiques effectives. Si les enseignants revendiquent toujours ces finalités de la discipline que sont la formation d'un citoyen responsable en lui donnant les moyens de comprendre le monde, et l'exercice d'un esprit critique<sup>13</sup>, il n'en reste pas moins que le constat actuel tend à refléter un enseignement qui « tourne à vide » (Tutiaux-Guillon, 2008b, p. 137).

Ces analyses reposent de manière explicite sur des constats issus du secondaire. Elles sont une référence pour réfléchir globalement la discipline scolaire *histoire*, mais ne peuvent s'appliquer par *copier-coller* à l'école élémentaire. Bien trop de paramètres différents : les programmes, l'âge des élèves, les modalités de travail, la formation et l'identité professionnelle du professeur, les pratiques. Alors, la notion de configuration disciplinaire semble mieux appropriée (Reuter, Lahanier-Reuter, 2004 ; Reuter, 2010c). Cette notion permet de penser qu'une discipline scolaire peut prendre des formes différentes selon l'espace dans lequel elle est appréhendée ; elle désigne les variations de la discipline et ses actualisations selon, entre autres, les moments du cursus, les filières, le mode de travail pédagogique. Elle ne fige pas les modèles mais en fait des entrées possibles pour une description ou une interprétation dans un contexte donné.

---

<sup>12</sup> L'expression *paradigme pédagogique* est issue des travaux d'Annie Bruter (1997, 2001) : « la notion de paradigme pédagogique ... désigne le modèle, l'idéal pédagogique (car aucune réalisation scolaire concrète n'est jamais totalement conforme à l'idéal) en fonction duquel s'Orientent enseignants et familles » (1997, p. 41). Annie Bruter a élaboré la notion de paradigme pédagogique dans le cadre de son travail sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire, dans l'Ancien Régime. Le mot même de paradigme est emprunté à Thomas Kuhn (1970), mais il est transposé dans une perspective pédagogique pour « rendre compte de pratiques enseignantes [celles de l'Ancien Régime] qui ne rentraient pas dans le cadre disciplinaire » actuel (Bruter, 2001, p. 43). Dès lors, il ne s'agit plus du paradigme pédagogique de Kuhn, référé aux sciences expérimentales, mais bien du paradigme pédagogique de Bruter. Cette reconfiguration a permis à Annie Bruter de tenir ensemble des éléments d'ordre divers à mobiliser pour rendre compte de pratiques enseignantes que nous ne comprenons plus, « certains sont d'ordre social, d'autres sont d'ordre épistémologique, d'autres encore d'ordre méthodologique » (*ibid.*, p. 42). Elle ne manque pas de préciser qu'elle considère cette notion de paradigme pédagogique comme une construction idéal-typique, qu'il faut confronter à la réalité.

<sup>13</sup> Cela est réaffirmé dans le dossier n°183 de la DEPP (2007), *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*.

Si d'un point de vue formel, je continue à évoquer ici la discipline scolaire, je rapporterai davantage les constats issus de mon analyse à cette notion de configuration disciplinaire.

### 1.2.2 La discipline *histoire scolaire* à l'école élémentaire

Une recherche menée dans le cadre de l'INRP<sup>14</sup> a permis de dégager des caractéristiques de l'enseignement de l'histoire<sup>15</sup> à l'école élémentaire, par une enquête menée auprès des enseignants et par l'observation de pratiques de classe. Ainsi, pour reprendre les termes d'André Chervel (1988), il semble bien qu'une vulgate de l'histoire à l'école élémentaire soit visible, ce « corpus propre d'outils, liés aux exercices types et à la vulgate dont certains de ces exercices font partie » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004, p. 123). Ce constat est confirmé par quelques sujets d'étude dominants et permanents : le Moyen-Âge, largement en tête<sup>16</sup>, la Préhistoire, le couple Gaulois-Romains, la Renaissance et la Révolution. Des exercices proposés aux élèves apparaissent de manière récurrente : lecture et recherche d'informations dans les documents, repérage sur la frise. Quant aux évaluations, il s'agit là d'un point sensible, elles sont considérées « comme une contrainte subie, une réponse aux attentes de l'institution, [...] sans y voir une partie intégrante de l'enseignement » (*ibid.*, p. 224). Les enseignants expriment leur difficulté à évaluer la compréhension, la construction de sens pour les savoirs de la discipline. D'ailleurs, « la plupart du temps le travail demandé aux élèves n'est pas spécifique de l'histoire ; même s'il porte sur des objets d'histoire, il relève plutôt de la lecture-compréhension travaillée en français à laquelle s'ajoute la restitution de connaissances » (*ibid.*, p. 201-202). Il existe donc une contradiction entre ce que les enseignants souhaitent faire, c'est à dire évaluer la compréhension en histoire, et ce qu'ils savent faire, qui équivaut à évaluer l'apprentissage de faits ponctuels. Les auteurs de l'ouvrage émettent l'hypothèse que cette tension résulte d' « une conception floue de la spécificité des apprentissages » et « une insuffisante maîtrise de ce que sont les raisonnements en histoire » (*ibid.*, p. 224).

Cela renvoie à un « flou disciplinaire » (*ibid.*, p. 208) au sein duquel les finalités de la discipline semblent s'être dissoutes, ou tout au moins apparaissent très vagues : « La compréhension des finalités de l'enseignement primaire glisse ou a glissé d'une priorité

---

<sup>14</sup> Cette recherche a fait l'objet d'une publication, *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, sous la direction de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004).

<sup>15</sup> Mais aussi de la géographie et de l'éducation civique.

<sup>16</sup> Cela se voit confirmé par cette thèse puisque la quasi-totalité des leçons observées traitent du Moyen Âge.

ancienne donnée à la formation du citoyen à une priorité plus récente d'épanouissement de l'individu » (*ibid.*, p. 311). Ce constat, qui n'est pas sans rappeler les deux paradigmes pédagogiques de Nicole Tutiaux-Guillon (2008b), se trouve finalement en adéquation avec la réalité de la profession qui construit son identité autour d'une centration sur l'élève. Il en ressort que les traits de cette histoire scolaire à l'école élémentaire correspondent au concept de la discipline scolaire, mais d'une « discipline molle », « proche du sens commun » (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004, p. 308).

Ce portrait général pourrait amener à penser que l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire est une forme de transposition de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire, avec des modèles proches mais faiblement interprétés, des savoirs issus principalement de l'expérience scolaire des enseignants donc peu de références scientifiques. Les constats de ma recherche ne contredisent nullement ce portrait général, même s'ils peuvent en nuancer certains aspects.

### **1.3 Des acteurs de la discipline scolaire : enseignant et élèves**

Considérer la discipline scolaire comme construction autonome induit de prendre en compte les acteurs de cette construction, d'une part les enseignants avec leurs pratiques, d'autre part les élèves.

Du côté des enseignants du secondaire, l'attachement à la culture disciplinaire et à ses spécificités est fortement marqué (Lautier, 2006a), même si des profils différenciés peuvent se dégager. Lorsque Nicole Tutiaux-Guillon (2008b) relève un « défaut de réflexion sur le lien entre ce qui s'enseigne et les finalités » (*ibid.*, p. 137), elle souligne également le consensus quant au rôle des savoirs de l'histoire, leur structure et l'objectif de leur maîtrise par les élèves restant un marqueur fort.

Ce marqueur est moins prégnant chez les enseignants du premier degré, car dans les faits, il semble bien que polyvalence et gestion du groupe-classe centrent l'identité professionnelle des professeurs des écoles, ce qui a pour conséquence que l'enseignant perçoive les disciplines « à travers le filtre général de la pédagogie qui [...] devient une sorte de compensateur à la non-spécialisation » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004, p. 123). En effet, une approche plus disciplinaire « demande à des enseignants polyvalents un approfondissement [...] très coûteux pour ceux qui s'y emploient » (*ibid.*, p. 225). Les objets épistémologiques de l'histoire (chronologie, document, concept, récit) et leur traitement en situation d'enseignement nécessitent indubitablement un regard spécifique. La formation des

enseignants d'école élémentaire et la polyvalence des enseignements conduit à ce que « les préoccupations de bonne gestion de la classe dominant très largement. Celles-ci n'ont que faire de l'épistémologie des sciences de référence » (*ibid.*, p. 100).

Dans ses travaux, Thierry Philippot (2008, 2009) s'est particulièrement intéressé à ces enseignants du premier degré, au travers de leurs pratiques d'enseignement, notamment de la géographie. Ses constats rejoignent ceux de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004) à propos de la prégnance de la gestion de la classe, de la forme qui domine sur le fond, du manque de maîtrise épistémologique, et il s'interroge sur la visibilité et « l'empreinte d'un modèle disciplinaire<sup>17</sup> dans les pratiques d'enseignement des maîtres polyvalents » (Philippot, 2008, p. 153). Mais quel devrait être ce modèle disciplinaire ? Pour circonscrire cette question autour de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, ce sont essentiellement des modèles généraux, élaborés sur la base de travaux menés dans le du secondaire, qui sont disponibles. De plus, s'inscrire dans la perspective d'une configuration disciplinaire oblige à penser l'idée d'un modèle disciplinaire avec ses variations possibles. La question reste donc ouverte.

Un autre acteur doit être considéré, celui que je nommerai momentanément l'élève. Puisque l'histoire a tant à voir avec le social et le civisme dans ses finalités, quel est l'élève auquel elle s'adresse ? Il est certes un sujet apprenant ou sujet didactique, tel que le définit Yves Reuter (2010e, p. 91), « constitué par des relations d'enseignement ou d'apprentissage institutionnalisées à des contenus, référés à des disciplines ». Mais les pratiques de l'histoire scolaire introduisent des ambiguïtés à propos de ce sujet didactique. Il est reconnu avec un savoir déjà-là, dans la mesure où il lui est demandé de faire référence à son expérience du monde durant la classe d'histoire pour construire des savoirs, et c'est alors la dimension sociale du sujet qui est mobilisée ; mais, simultanément, selon le principe du réalisme, prépondérant dans les leçons d'histoire, il doit adhérer aux savoirs qui lui sont enseignés, ce qui rend alors saillant le sujet scolaire qui doit se plier aux coutumes scolaires. Il résulte de cette tension que, s'il est fait appel à son expérience mondaine (Tutiaux-Guillon, 2008b), celle-ci ne devient pas pour autant un objet de travail scolaire.

---

<sup>17</sup> L'expression « modèle disciplinaire » est prise ici au sens de François Audigier (1993), comme une reconstruction qui formalise une grille d'interprétation de l'enseignement de la discipline questionnée, et qui intègre les éléments de la discipline scolaire.

Il convient alors de s'interroger sur la part réelle « faite à l'enfant (à ses pratiques culturelles et langagières notamment) dans la mise en apprentissage de l'élève » (Daunay, Fluckiger, 2011, p. 8).

L'opposition que Joël Lebeaume (2011, p. 39) décrit entre l'élève « réduit à un sujet apprenant désincarné » et le savoir qui « peut faire l'objet d'une intervention épistémologique et historique afin, dans l'affirmation d'un principe développemental, d'identifier les obstacles susceptibles d'être graduellement dépassés » mériterait d'être surmontée. Identifier des obstacles associés aux autres dimensions du sujet que celle de l'apprenant pourrait permettre de mieux éclairer le niveau du savoir.

Dans cette perspective, la configuration disciplinaire, puisqu'elle vise à penser les variations selon les contextes et les pratiques, permet aussi la considération de variations rapportées à ce sujet didactique. Alors, bien des dimensions interviennent : le processus d'acculturation disciplinaire qui se construit à l'école élémentaire, l'âge, l'histoire familiale, les connaissances individuelles. Impossible de penser le sujet didactique de manière unique, impossible de le rapporter exclusivement aux finalités de la discipline.

Sans apporter de réponses à cette problématique, si tant est qu'il faille en apporter une, une partie de mon analyse s'attachera à quelques-uns de ces sujets apprenants, mais pris individuellement. Il en ressort que, dans leur attitude scolaire d'apprenant, s'esquissent des particularités culturelles, sociales, cognitives très personnelles, qui éclairent en retour le processus de construction de savoirs.

## 1.4 Éléments de conclusion

Il apparaît clairement que la didactique de l'histoire a élaboré ses modèles, et que l'histoire à l'école élémentaire peut, si on la regarde rapidement, s'inclure dans ces modèles.

Mais certains points restent sensibles : le constat qui a été fait d'une discipline *molle*, *floue* ; la question de l'approche disciplinaire menée par des enseignants généralistes ; et celle, effleurée, de l'élève d'école élémentaire.

Est-ce que la discipline *histoire scolaire* est un tout au sein duquel s'insère sa pratique à l'école élémentaire, avec peut-être quelques spécificités soulignées ; ou est-ce que l'histoire à l'école élémentaire doit se distinguer, soit comme étant une transposition de ce qui se passe dans le secondaire (ce qui en ferait une forme de propédeutique), soit avec ses caractères particuliers ?



Abdelkrim Hasni (2000), en reprenant les propos de Maurice Sachot (1997) plaide pour « une didactique du primaire, une didactique qui puisse proposer des modèles susceptibles d'éclairer la nature et les modalités de la formation que reçoivent les enfants au niveau primaire et de ne pas laisser le modèle surdéterminé par les disciplines universitaires envahir le primaire comme s'il s'agissait d'une extension naturelle » (Hasni, 2006, p. 116). Mais peut-être faut-il aussi ne pas laisser envahir l'école primaire par un modèle surdéterminé par les disciplines scolaires dans le secondaire.

Pour éclairer ces interrogations, il s'agit donc de croiser plusieurs préoccupations : l'actualisation de la discipline scolaire à l'école élémentaire, la spécificité de l'enseignant généraliste et celle des élèves. Le tout peut contribuer à proposer une image de l'histoire scolaire située à l'école élémentaire. Si l'objectif de cette thèse n'est pas de proposer une analyse de la discipline, car c'est alors un autre type de corpus qu'il faudrait utiliser, je tente par contre d'en proposer une image au sein de la configuration disciplinaire.

Les considérations de cette première partie permettent de se positionner en tant que didacticienne au sein de la discipline histoire scolaire et d'ouvrir quelques réflexions. La partie suivante précise ce positionnement, mais à partir de recherches didactiques existantes, des constats qu'elles proposent et des problématiques qu'elles ouvrent.

## **2 La didactique de l'histoire**

Trois textes parus au cours de ces dix dernières années, et sur lesquels je m'appuierai, permettent à la fois de suivre et de comprendre l'évolution et les problématiques de la didactique de l'histoire, en proposant un panorama des recherches menées. Les textes en question ont été produits par des didacticiens et la place prépondérante de l'INRP y apparaît nettement. Si la didactique de l'histoire s'est développée à partir des années 1970-1980, l'INRP en est le lieu principal de rencontre et de diffusion, en instituant comme *date-origine*, si besoin en est, 1986, année des premières rencontres nationales sur la didactique de l'histoire et de la géographie<sup>18</sup>.

Ainsi, *La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse* (Gérin-Grataloup et Tutiaux-Guillon, 2001) est un article paru dans « Perspectives documentaires en éducation », publication de l'INRP. L'article *Vingt-cinq ans de recherches*

---

<sup>18</sup> Intitulé précisément « Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie et des sciences économiques et sociales ».

en didactique de l'histoire à l'INRP : quel bilan pour quelles perspectives ? (Allieu-Mary, Audigier, Tutiaux-Guillon, 2006) a paru dans la revue « Historiens et géographes » de l'association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG) ; l'INRP y figure dans le titre même. Quant à *La didactique de l'histoire* (Lautier, Allieu-Mary, 2008), il s'agit d'une note de synthèse de la « Revue Française de Pédagogie », elle aussi publication de l'INRP.

## 2.1 Premier état des lieux : hétérogénéité et diversité

Dans leur article de 2001, Anne-Marie Gérin-Grataloup et Nicole Tutiaux-Guillon soulignent la focalisation des recherches sur des questions en lien avec la pratique, plutôt que sur le « projet de construire un nouveau champ de la connaissance scientifique » (p. 8) ; le déficit de théorisation peut être imputable, d'après leur hypothèse, soit à la relative jeunesse de ces didactiques, soit au fait que les premiers acteurs de ces recherches étaient des enseignants ou des formateurs, ce qui induit une forme de dimension praxéologique. Les auteures mettent en avant la multiplicité des approches dans les recherches menées, ce qui conduit à une réelle hétérogénéité scientifique, sans qu'il y ait une unité dominante, d'autant que les concepts mobilisés sont empruntés à d'autres champs et souvent recomposés<sup>19</sup>.

Cette idée d'emprunts se retrouve dans l'article paru en 2006 dans la revue *Historiens et Géographes*<sup>20</sup>, les auteurs soulignant à nouveau l'absence de cadre théorique unique et admis par tous. Mais, en conclusion, ils constatent une recherche évidente de rigueur dans les méthodologies et référents théoriques mobilisés, ainsi qu'un effort de modélisation, ce qui semble révélateur d'une certaine maturité des recherches en didactiques.

S'il est difficile d'identifier un cadre théorique unique<sup>21</sup>, la confrontation de ces deux articles permet de dégager des récurrences dans les références mobilisées au sein des recherches évoquées : la transposition didactique (théorisée par Chevallard, 1985), la discipline scolaire (à partir de la formalisation de Chervel, 1988), les représentations sociales (théorie issue de la psychologie sociale et développée par Serge Moscovici, 1976, 1984), la question de la référence à la discipline savante, les savoirs enseignés et l'appui sur une réflexion épistémologique. Ces cadres se retrouvent dans l'introduction de la thèse en didactique de l'histoire soutenue par Sylvain Doussot en 2009 (p. 11) :

---

<sup>19</sup> Dans ce même numéro de « Perspectives documentaires en éducation », se trouve un article de Nicole Tutiaux-Guillon (2001), intitulé *Emprunts, recompositions... : les concepts et les modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins*.

<sup>20</sup> 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 ?* *Historiens et Géographes* n°394.

<sup>21</sup> Mais, dans la perspective de laisser des recherches se développer, cela n'est peut-être pas souhaitable.

Dans les débats sur l'École, la place et la nature des savoirs sont parmi les enjeux principaux. Ils sont au cœur de la démarche didactique qui cherche à « raisonner l'enseignement » d'une discipline (Moniot, 1993). C'est pourquoi l'épistémologie tient une place centrale dans cette démarche. Pour l'histoire, la question de la nature des savoirs scolaires s'inscrit d'emblée dans leur relation aux savoirs scientifiques du fait de l'évidence et du poids de cette référence.

[...]

Dans son rôle de critique des contenus de savoir, la didactique doit mettre à jour les contraintes qui pèsent sur les savoirs enseignés lorsqu'on les transpose de l'univers savant. Mais cette transposition (Chevallard, 1985/1991) ne peut se réduire à une perspective textuelle des savoirs et doit prendre en compte les pratiques sociales de référence (Martinand, 1981).

Si la didactique de l'histoire se caractérise donc par une apparente hétérogénéité des recherches menées, des questions spécifiques et communes les traversent (même si elles sont traitées différemment), des préoccupations dominent, des théories et des concepts y sont régulièrement convoqués, même s'ils sont recomposés. Et cela est peut-être à accepter comme une réalité constitutive de la recherche en didactique. Ainsi, si l'on considère les travaux qui se développent en didactique comparée<sup>22</sup>, il apparaît que des concepts circulent d'un domaine scientifique à un autre, d'une discipline à une autre, sur le mode des concepts nomades d'Isabelle Stengers (1987) ; ils sont adaptés aux contextes dans lesquels on les importe, en leur conférant une valeur descriptive et heuristique, et éventuellement en les reconfigurant.

Par ailleurs, l'argument de la jeunesse de la discipline pour expliquer cet état de fait tend à devenir obsolète au fil du temps. Il est probablement temps d'affirmer que les recherches sont nombreuses, explorent de multiples aspects de la didactique de l'histoire (d'où le sentiment possible d'éparpillement) et donnent des points d'appui pour de nouvelles questions à explorer. Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary (2008) en proposent un inventaire, non exhaustif, mais qui reflète des « avancées notables » (p. 96).

Je ne m'attarde pas ici sur certaines thématiques de recherche, éloignées de ma problématique, sans exclure pour autant la possibilité de les évoquer plus avant dans ma réflexion, à savoir les questions liées aux curriculums, l'analyse des manuels, l'enseignement des questions dites sensibles, l'analyse de la pratique enseignante. Je me contente de proposer un état des lieux de la recherche en lien étroit avec mes préoccupations, selon deux axes principaux : les processus cognitifs des élèves, quel que soit le niveau d'enseignement, et les recherches menées sur le terrain de l'école primaire.

---

<sup>22</sup> Le constat de la multiplicité de ceux-ci a pu se faire lors du deuxième colloque de l'ARCD (Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique) qui s'est déroulé à Lille en janvier 2011.

## 2.2 Se mettre d'accord sur ce qui s'apprend en histoire

Clarifier ce qui s'apprend en histoire ne s'entend pas, dans ce paragraphe à partir de pratiques effectives, mais plutôt tel que cela est pensé par les didacticiens.

D'entrée de jeu, il convient de penser l'histoire scolaire est une discipline textuelle, qui articule des textes aux langages variés ; il s'agit de « considérer l'histoire et la géographie scolaires en premier lieu comme des textes, des textes qui se constituent et se négocient en classe à partir de textes déjà constitués, textes qui sont eux-mêmes les références de ceux que les élèves doivent écrire » (Audigier, 1998, p. 11).

Par ailleurs, si l'histoire scolaire se caractérise également par ses connaissances déclaratives et procédurales (Develay, 1992), réduire l'apprentissage à ce type de connaissances en donne l'image d'une forme d'encyclopédisme cumulatif, ce qui n'est en adéquation ni avec les finalités civiques d'un regard critique sur le monde ni avec une conception d'une histoire investigatrice (Heimberg, 2008). Par conséquent, les didacticiens revendiquent la place des modes de raisonnements mobilisés lors de l'apprentissage de l'histoire, ou des modes de pensée. Ces modes de raisonnement ne sont pas sans lien avec la notion de procédure, mais, selon les auteurs, ils deviennent plus ou moins explicitement objet d'apprentissage. Plusieurs expressions désignent cet axe des réflexions didactiques.

La *pensée historienne* en est une. Henri Moniot (1993) la met en avant, en affirmant que « les ressorts de la pensée historienne, eux, sont accessibles à tous, selon l'âge bien sûr et sur un mode très pratique » (*ibid.*, p. 41). Néanmoins, Henri Moniot dissocie cette pensée historienne de la méthode de l'historien puisqu'il juge celle-ci guère accessible, en dehors du métier même d'historien. Mostafa Hassani Idrissi (2005) use également de l'expression pensée historienne mais sur un mode différent puisqu'il la définit comme un « mode de construction des savoirs historiques » (*ibid.*, p. 22). Il la considère comme un objet d'apprentissage en soi et en analyse les différentes étapes (la problématique, l'heuristique ou documentation, l'identification, l'explication et la synthèse) pour proposer un module d'apprentissage correspondant à une didactique de la pensée historienne. Deux perceptions de la pensée historienne se lisent dans ces aperçus. Soit elle est constituée de « ressorts », pour reprendre Henri Moniot, c'est-à-dire d'opérations de pensée que tout un chacun mobilise en histoire, de manière différenciée (Henri Moniot évoque des niveaux de sophistication différents), voire implicite. Soit elle est une modalité en soi, qu'il faut s'approprier et qui constitue alors un objet d'apprentissage identifié.

Robert Martineau (1999) utilise l'expression *pensée historique* qu'il définit comme « 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 » (*ibid.*, p. 154). Chez Robert Martineau comme chez Mostafa Hassani Idrissi, la référence à l'activité de l'historien, en termes de méthode d'élaboration de savoir, est perceptible, et, dans les deux cas, cela est un objet d'apprentissage<sup>23</sup>. La désignation différente peut provenir, pour Robert Martineau, d'une influence de travaux anglo-saxons à propos du « thinking historically ».

Une autre formulation est celle des *modes de pensée de l'histoire* (Lautier, 1997b). Cette expression, fréquemment utilisée par Nicole Lautier, Charles Heimberg, Didier Cariou, désigne plutôt des opérations cognitives, telles que la périodisation, le contrôle du raisonnement comparatif, le contrôle du degré de généralisation, la critique des sources. Ces opérations conduisent vers une démarche d'historisation, en contrôlant la pensée de sens commun. Didactiquement mobilisées, elles permettent la construction de savoirs dans la discipline.

Les nuances, dans les expressions utilisées, ne traduisent pas des positions radicalement opposées. Ces modes de pensée, qu'ils soient entendus comme processus mobilisables ou comme objet d'apprentissage, sont indissociables des connaissances factuelles, car liés, d'une manière ou d'une autre, à leur mode de construction. Ils sont également en corrélation avec les finalités intellectuelles de la discipline scolaire, telle que l'objectif de développer l'esprit critique du futur citoyen.

Je ne considère pas ces modes de pensée comme objet d'apprentissage de manière effective, cela serait incompatible avec ma recherche, descriptive plutôt qu'expérimentale. Je les identifie plutôt comme recouvrant les raisonnements, spontanément ou volontairement mobilisés, dès lors qu'un caractère historien, relevant de l'épistémologie de la discipline scientifique, me semble présent. Quant à la manière de les désigner, j'utilise davantage l'adjectif historien qu'historique, sans que cela induise un positionnement par rapport aux conceptions développées *supra*. Pour éviter toute ambiguïté, je précise l'usage que je fais, dans ma réflexion, de ces deux adjectifs, relativement proches. L'adjectif *historien* désigne, pour moi, ce qui a un rapport avec l'étude du passé, ou qui implique des raisonnements

---

<sup>23</sup> Mais il faut noter que Mostafa Hassani Idrissi se démarque légèrement de la conception de Robert Martineau. Il s'étonne en effet que ce dernier propose quatre déclinaisons de cette pensée historique (hypothético-déductive, argumentative, empathique, narrative) puisque, pour Mostafa Hassani Idrissi, il n'est pas possible de fragmenter ainsi un mode de pensée qui véhicule ensemble ces quatre aspects (*ibid.*, p. 28-30).

permettant de penser le passé ; ainsi j'évoque l'analyse de savoirs historiens ou le recours à une pensée historique. L'adjectif *historique* réfère davantage au fait de situer dans une période précise et identifiée du passé, tel que lorsque j'évoque un document historique, le récit historique, un contexte historique. Néanmoins, ces précisions, indexées à mon usage, n'ont pas vocation à prendre un caractère général en dehors de la réflexion qui est la mienne.

Quoiqu'il en soit, *ce qui s'apprend en histoire* relève d'une construction complexe et cela mène à se pencher sur les processus cognitifs des élèves.

## **2.3 Les processus cognitifs des élèves**

Afin de comprendre ce qui se passe pour les élèves lorsqu'ils apprennent durant les leçons d'histoire, la didactique de l'histoire puise des ressources dans l'épistémologie de la discipline scientifique. J'en évoque ici trois aspects que je mobilise dans mon travail, avant de revenir vers la didactique pour exposer un modèle d'apprentissage élaboré par Nicole Lautier (1997a) à partir de recherches menées dans le secondaire.

### **2.3.1 La référence à l'épistémologie**

*Le récit, comme mode de compréhension du passé*

Par leurs écrits, Paul Veyne (1971) et Paul Ricœur (1983) ont, chacun à leur manière, pensé le récit au sein de l'épistémologie de l'histoire scientifique. Paul Veyne postule que « l'histoire est d'emblée un récit, elle ne fait pas revivre » (1971, p. 14) ; il existe pour lui un rapport naturel, évident, entre histoire et récit. Quant à Paul Ricœur, il justifie la configuration narrative de l'histoire par le recours à notre capacité mimétique à configurer des intrigues. C'est dans ce cadre que s'inscrit son ouvrage *Temps et récit*. Il ne s'agit en aucun cas d'un plaidoyer en faveur du récit, mais d'une étude qui montre en quoi tout savoir historien procède de la compréhension narrative. Dans cette perspective, la référence à Jérôme Bruner (1996) rappelle qu'un récit est une narration, avec l'identification d'un début et d'une fin, et qu'il montre les actions d'un agent face à un (ou plusieurs) obstacle(s), l'obstacle étant un défaut d'ajustement entre l'agent, le cadre, le but et les moyens.

Dans sa démonstration, Paul Ricœur s'appuie sur l'ouvrage de Fernand Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (1949, 1<sup>ère</sup> édition), qui introduit un regard descriptif selon l'échelle temporelle mobilisée, en tenant à distance

l'événement, vu comme l'écume de l'histoire. Paul Ricœur montre que, finalement, ce texte de Fernand Braudel, d'apparence plutôt statique, n'est rien d'autre qu'un récit dans lequel la Méditerranée est l'agent du récit, la mise en intrigue repose sur son déclin (le défaut d'ajustement selon Bruner) et la clôture montre le déplacement des centres de gravité économiques et politiques vers l'Atlantique.

Néanmoins, cette mise en intrigue de tout fait du passé, qui le transforme en récit historique, doit être distinguée du récit quotidien ou du récit de fiction puisque « l'histoire est un récit d'événements vrais » (Veyne, 1971, p. 23). Paul Ricœur nomme pour cela trois coupures épistémologiques, au niveau de la temporalité, avec un temps nettement défini et travaillé par des choix, des périodisations ; au niveau des entités, qui, par analogie, deviennent les acteurs (des quasi-personnages) d'une intrigue ; au niveau des procédures, qui constituent la méthode et le travail spécifique de l'historien.

La mise au jour de ces modalités permet, sans confusion, de manipuler le concept de récit au sein de l'histoire. Cette clarification épistémologique est d'ailleurs admise par la communauté des historiens. Antoine Prost (1996, p. 253) affirme que « toute histoire est narrative, parce qu'elle inclut toujours du changement ». Le récit historique mobilise en premier lieu un mode de compréhension spontané, lié au narratif, mais qui gagne à être contrôlé.

Conséquemment, si comprendre un fait du passé mobilise spontanément des ressorts de la mise en récit, tel que cela est reconnu par les historiens, il convient d'admettre que cette modalité peut aussi se percevoir chez les élèves. Cela constitue un facteur régulièrement convoqué pour analyser les situations scolaires. Ainsi, choisir d'entrer dans des apprentissages historiques par le récit a été mis à l'épreuve par Didier Cariou (2006) au travers d'une recherche empirique menée au lycée. En introduisant un enseignement explicite des ressorts du récit historique, et en invitant les élèves à produire un écrit relevant de ce genre, il montre que cela permet à la fois de construire des connaissances et d'offrir une « voie d'accès à la pensée historique » (Cariou, 2006, p. 184). Cela l'amène à plaider pour une « scolarisation plus large du récit historique » (*ibid.*, p. 184), et converge avec la réflexion de Marc Deleplace (2007) pour qui le récit est « un moyen privilégié pour atteindre à cette connaissance [historique] » (Deleplace, 2007, p. 16). Ce dernier montre comment peuvent s'articuler récit historique, récit didactique des manuels et récit des élèves en situation scolaire. Pour l'école élémentaire, Benoît Falaize (2005) suggère également ce recours au récit, en soulignant les possibilités qu'il offre.

Alors, en classe, le texte de l'histoire peut être reçu, perçu, reconstruit comme un récit, avec des modalités de contrôle, puisque « l'histoire utilise notre compétence à suivre des histoires, même sous les formes les moins raconteuses. Elle appartient à la classe des récits » (Moniot, 1993, p. 73).

### *De la source au document*

En histoire, le document n'existe pas naturellement, « c'est la question de l'historien qui érige les traces laissées par le passé en source et en documents » (Prost, 1996, p. 81). Cela ramène vers la célèbre formule de Marc Bloch de la « connaissance par traces » (1949/2007, p. 71), car la connaissance du passé est « nécessairement indirecte » (*ibid.*, p. 67). De fait, la tâche de l'historien est vaste, tout d'abord parce que la notion de trace s'est particulièrement élargie, il s'agit de « toute source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain » (Marrou, 1954, p. 73), nombre d'historiens s'accordent sur ce point. Alors, au-delà des aspects techniques (ce qu'Henri-Irénée Marrou nomme les servitudes) de l'accessibilité, de la transmission, de la conservation de ces traces, on voit bien qu'il revient à l'historien de savoir quelles traces chercher en fonction de ses questions. Cela lui confère une place de sujet dans sa recherche, car ses questions sont toujours posées depuis son présent et à partir de sa personnalité. Et c'est son « honnêteté scientifique » (Marrou, 1954, p. 240), ses efforts d'impartialité et de recherche de la vérité qui confèrent une rationalité et une validité au savoir qu'il établit. Ces aspects du travail de l'historien ont été fermement affirmés par l'école des Annales face au positivisme de l'école méthodique.

Pour autant, chercher la trace, la désigner comme document répondant au questionnement défini, ne suffit pas. Au-delà de l'observation, il faut savoir interroger le document (Bloch, 1949/2007) pour en tirer une connaissance, « s'en rendre maître », dirait Henri-Irénée Marrou (1954, p. 68) pour l'interpréter et le comprendre.

Henri-Irénée Marrou montre dans sa réflexion que le document historique, la trace qui permet d'« atteindre quelque chose de l'homme d'autrefois » (*ibid.*, p. 79), provoque la rencontre d'autrui. Alors comprendre un document historique engage un mouvement de compréhension, similaire à notre compréhension d'autrui dans le présent, car « nous ne comprenons l'autre que par sa ressemblance à notre moi, à notre expérience acquise, à notre propre climat ou univers mental » (*ibid.*, p. 84). Il souligne que, pour cela, s'impose la nécessité d'une convergence minimale dans les langages, les symboles utilisés. Si la part d'étrangeté, d'inconnu est trop importante, la compréhension devient fragile : « Plus la part de



l'«Autre» ira croissant aux dépens de la catégorie du «meme», comme il arrive à mesure que le document provient d'un passé plus lointain ou d'un milieu plus exotique, plus la compréhension deviendra difficile, hasardeuse, partielle : la langue sera moins bien connue, les réalités évoquées par ces signes appartiendront à un ordre moins familier, deviendront moins aisément concevables » (*ibid.*, p. 88).

Ces réflexions sont celles d'historiens. En classe, les choses diffèrent. En premier lieu, l'élève n'est pas un historien, il ne construit pas un questionnement historique, les sujets d'étude lui sont imposés, et il ne dispose pas de l'arsenal méthodologique de la profession. Le document est la plupart du temps choisi par l'enseignant<sup>24</sup>, placé devant l'élève. Et, de manière inverse au travail de l'historien qui érige une trace au statut de document, ce document revêt pour l'élève le statut de trace, dans le sens où il constitue la médiation qui lui permet d'atteindre le passé, de se trouver dans cette rencontre d'autrui. Reste à voir comment il reçoit le document, le comprend, l'interprète. La coutume pédagogique que décrit Henri Moniot revient à penser qu'à la lecture du document qu'il n'a pas choisi, l'élève « trouve des questions à lui poser, et qu'il en tire des choses... » (1993b, p. 26). Mais si telle est la demande, il reste à mieux comprendre ce qui se joue dans cette rencontre entre l'élève et le document en histoire.

### *Pensée naturelle et raisonnement naturel*

Les deux paragraphes précédents ont montré en filigrane que, bien souvent, faire commerce avec le passé, que ce soit en travaillant sur des documents ou en mettant en intrigue les faits passés pour mieux les comprendre, implique un recours à notre « expérience du présent » (Marrou, 1954, p. 82), à une pensée naturelle, spontanée. Antoine Prost utilise la métaphore de « l'homme de la rue » (1996, p. 158) pour illustrer le fait que l'historien mobilise d'abord sa compréhension *ordinaire* construite par son vécu. Deux éclairages théoriques viennent à l'appui de ce constat.

Cette pensée naturelle prend forme dans un corpus de connaissances partagées, utilisées par tout le monde et sanctionnées par la pratique et elle renvoie en cela à la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1976 ; Moscovici et Hewstone, 2003). Dans ce cadre, il est admis que, face à une situation de compréhension d'une théorie ou d'une connaissance, nous (adulte, enfant, membre d'un groupe social) sommes tour à tour savant éclairé et savant profane, pris dans le jeu des représentations sociales que nous partageons, mobilisons et

---

<sup>24</sup> Mais ce choix de l'enseignant s'opère bien souvent dans un corpus prédéterminé de ressources pédagogiques (manuels ou autres).

construisons. La prise en compte de la pensée naturelle a alors toute sa place dans un processus cognitif, tel que Serge Moscovici (1976) le décrit dans sa théorie de la polyphasie cognitive.

L'histoire use de cette pensée naturelle et elle reste plus ou moins étrangère à une pensée généralisante et logique. Elle mobilise un type de raisonnement qui a recours à une langue naturelle, à une abstraction incomplète car toujours indexée à un contexte du passé, elle étudie des faits « dans des configurations non reproductibles » ce qui exclut « la généralisation inductive » (Passeron, 1991/2006, p. 145). Il n'en reste pas moins possible de lui attribuer un régime de scientificité. C'est ce que Jean-Claude Passeron (1991/2006) s'attache à développer, en montrant qu'une intelligibilité des phénomènes sociaux s'élabore à partir du travail d'interprétation issu de la comparaison entre des configurations singulières. En histoire, cela se traduit par un contrôle de ce raisonnement naturel.

À partir du postulat adopté par la didactique de l'histoire, selon lequel « il n'existe pas une différence de nature entre le raisonnement scientifique des historiens et le raisonnement naïf que les élèves mobilisent en classe, mais seulement une différence de degré » (Cariou, 2007, p. 4), l'enjeu dans un cadre didactique est alors d'identifier les modes de contrôle du raisonnement naturel en situation scolaire.

### *Quelques éléments à retenir*

Récit, documents, raisonnement naturel sont des *outils*, matériel ou intellectuel, de l'historien, épistémologiquement explicités. Ils peuvent être mobilisés par la didactique du côté de l'école, non pas pour justifier d'une démarche ou pour se conformer à la discipline scientifique, mais plutôt en tant qu'*outils* à nouveau, pour comprendre l'activité de l'élève.

### **2.3.2 Un modèle didactique d'apprentissage**

S'appuyant sur ces références épistémologiques, mais aussi sur la psychologie sociale, Nicole Lautier (1997a, p. 213-222) a proposé un *modèle intermédiaire d'appropriation des savoirs de l'histoire*, qui caractérise les modalités de la rencontre d'un individu non spécialiste que peut être l'élève, porteur de son monde, de son stock de connaissances, de sa pensée sociale, avec le monde du texte de l'histoire.

Quelques recherches empiriques, essentiellement menées dans le secondaire, se sont inscrites dans la lignée de cette hypothèse (Cariou 2003a, 2003b, 2006b ; Hassani Idrissi, 2005 ; Deleplace et Niclot, 2005 ; Doussot, 2009). Didier Cariou a exploré, et confirmé, ce

*modèle intermédiaire d'appropriation des savoirs de l'histoire*, avec les ressorts qui le caractérisent. Il le décline par des expérimentations en contexte scolaire sollicitant d'une part les raisonnements par analogie (c'est le sujet de sa thèse) et d'autre part le récit historique, dispositifs visant tous deux des processus de conceptualisation liés à un thème du programme scolaire. Ses analyses mettent en évidence que, pour s'approprier un savoir historique, les élèves le rapprochent « d'éléments de leur pensée sociale pour le transformer en savoir du sens commun. Dans un second temps, ce savoir naïf est formalisé en un savoir valide par le recours aux opérations d'historisation » (Cariou, 2006c, p. 1). Il propose de nommer ce processus *modèle transformatif de l'appropriation du savoir* (Cariou, 2003b, p. 171). Transformatif, pour rendre compte d'un mouvement, associant une phase de socialisation du savoir qui, par le recours à la personnification et la figuration, mobilise un processus d'objectivation, et une phase de rationalisation du savoir avec un phénomène de « mise à distance » repérable par la périodisation et la modalisation (Lautier, 2001a, p. 61).

Toutefois, cela ne fonctionne pas de manière linéaire et continue. Si Nicole Lautier (2001a) parle d'un double mouvement, c'est qu'il peut s'opérer simultanément ou consécutivement, mais sans privilégier de hiérarchie : une connaissance de sens commun peut être rationalisée par un apprentissage, mais un savoir scientifique peut être réapproprié sous forme de savoir de sens commun. Didier Cariou évoque plutôt l'idée d'un processus spiralaire. Dans ce processus, le savoir de sens commun est en quelque sorte un niveau premier, qui correspond au moment où les élèves rapprochent un savoir historique nouveau de leurs représentations sociales et de leurs schèmes d'accueil. En permanence, ce savoir de sens commun revient au sein de l'activité de rationalisation qui tend vers un niveau plus élaboré, où des opérations d'historisation doivent intervenir pour favoriser un apprentissage.

Apprendre en histoire équivaut alors à mobiliser, dans un contexte donné, un mixte de pensée naturelle et pensée plus formalisée, au sein duquel « les élèves s'approprient l'histoire selon des ajustements, des allers et retours entre le registre de la pensée représentative et le registre de la pensée informative<sup>25</sup>, et [...] ce mixte se poursuit tout au long de la scolarité »

---

<sup>25</sup> Moscovici et Hewstone (2003) nous fournissent les caractères de cette pensée représentative : elle est validée de manière consensuelle (par le contexte social), elle cherche à fournir une explication, elle fonctionne en mobilisant des images et des symboles, elle est véhiculée par un vocabulaire et un discours ordinaires et ne se soumet pas à une rigueur mentale. Par tous ces attributs, Moscovici et Hewstone l'opposent donc à la pensée informative, qui, elle, se situe dans un contexte scientifique et se veut plus rigoureuse, en maniant des concepts, un vocabulaire et une syntaxe spécifiques, en tachant de décrire (répondre au « comment ») plutôt que d'expliquer (ce qui est la volonté de la pensée représentative avec le « pourquoi ») et en tirant sa validité de données scientifiques.

(Lautier, 2006b, p. 77). Ce « mixte » est une illustration de la polyphasie cognitive telle qu'elle a été théorisée par Serge Moscovici<sup>26</sup>.

Le rôle attendu d'une situation scolaire d'apprentissage en histoire serait de favoriser des procédures d'historisation que sont la mise à distance, les procédures mentales de contrôle, une rationalisation, afin de ne pas rester sur un niveau lié au sens commun. La finalité est d'aboutir à un niveau plus élaboré pouvant correspondre à un niveau scientifique, ou raisonné, du savoir. Ce savoir valide peut ensuite rester à un niveau de rationalisation ou intégrer à nouveau le niveau de sens commun pour constituer une structure d'accueil permettant l'élaboration d'un autre savoir.

## **2.4 Éléments de conclusion**

Au sein de la didactique de l'histoire, les recherches empiriques sont nombreuses, quelques-unes ont déjà été citées ; des formalisations des acquis de ces recherches sont proposées ; les notions mobilisées font l'objet de développements théoriques, s'appuyant sur des emprunts épistémologiques ; des modèles ont été construits ; des questions sont explorées au travers d'expérimentations. Alors, la didactique de l'histoire converge avec la proposition d'Yves Reuter (2010d, p. 69) pour qui les didactiques des disciplines sont des « domaines scientifiques caractérisés par des questions spécifiques [...], des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques ».

De fait, les éléments explorés dans ce bref survol sont des points d'appui qui permettent d'élaborer et d'étayer un objet de recherche. Par conséquent, je les mobilise au fil de ma réflexion, autant pour inscrire mes constats dans une continuité des questionnements de la didactique de l'histoire que pour construire une méthodologie de travail.

## **3 S'arrêter à l'école élémentaire**

Cela a été souligné à plusieurs reprises, les recherches évoquées jusqu'alors ont majoritairement été menées à partir de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire. Si l'école élémentaire n'a jamais été exclue de la réflexion des didacticiens de l'histoire, c'est

---

<sup>26</sup> La polyphasie cognitive a été énoncée comme une hypothèse par Moscovici (1961, 1976) dans son étude sur la réception de la psychanalyse par le grand public où il observe que « différents modes de pensée coexistent couramment chez le même individu ».

essentiellement dans les années 2000 que cette préoccupation investit davantage le paysage. Assez logiquement, les recherches et publications analysant des situations issues de l'école élémentaire prennent pour référence les acquis antérieurs, à savoir les réflexions et constats élaborés à partir du second degré, sans conférer à cet emprunt de valeur hiérarchique. Il pourrait en découler une forme de filiation descendante, en cohérence avec des hypothèses déjà posées, à savoir que « les ressorts de la pensée historique, eux, sont accessibles à tous, [...] selon l'âge bien sûr et sur un mode très pratique » (Moniot, 1993, p. 41-42) et qu'il existe un « continuum entre le novice et l'historien » (Lautier, 2001a, p. 65), le novice pouvant donc tout aussi bien être l'élève d'école élémentaire. Cela rejoint les propos de Jérôme Bruner (1996) qui affirme que l'on peut tout enseigner à n'importe quel élève, quel que soit son âge, à condition que ce soit sous une forme raisonnable. Pour autant, il faut se garder de toute fusion hâtive car, ainsi que le soulignent Nicole Allieu-Mary, François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2006, p. 203), « il est [...] illusoire de penser l'histoire enseignée à l'école primaire dans les mêmes termes que l'histoire enseignée dans le secondaire ». En effet, de nombreux paramètres diffèrent dans le fonctionnement institutionnel, entre programmes, formation des enseignants, horaires, organisation du temps scolaire, et cela affecte les pratiques. L'élève est également à considérer avec prudence, dans ses diverses dimensions d'apprenant et d'enfant.

Pour aborder le versant de l'école élémentaire au sein de la configuration disciplinaire de l'histoire scolaire, il est nécessaire de distinguer ce qui s'y réfère dans les recherches en didactique de l'histoire. C'est l'objectif de cette partie.

### **3.1 Plusieurs axes de recherche**

Ces recherches, bien que probablement encore trop peu nombreuses, proposent des pistes de réflexion riches mais assez hétérogènes, à l'image générale de la didactique de l'histoire, tel que cela a été évoqué plus haut. Je cite rapidement celles qui ne seront pas davantage développées, car plutôt éloignées de ma préoccupation des processus cognitifs pour apprendre en histoire.

Un premier domaine est celui des opérations liées au temps historique, domaine encore peu investi par les recherches, de manière peut-être paradoxale dans la mesure où cette question tient une place d'importance dans l'histoire. Marc Loison (2006) a coordonné une recherche importante sur cette question, qui contribue à montrer qu'il s'agit là d'un apprentissage complexe et, qu'en classe, il est essentiellement mené à partir de l'organisation

du temps vécu de l'élève, plutôt que dans une perspective de construction du temps historique. Cela laisse peu de place à un travail sur la périodisation qui est pourtant une des opérations de rationalisation du savoir dans la perspective d'apprentissage. Les constats que j'avance dans mes analyses ne font que confirmer cet état de fait.

Un autre domaine est celui de l'analyse des manuels scolaires. Angelina Cesari-Ogier (2005, 2006) montre que les manuels, traditionnellement ressource et outil d'aide à la préparation des leçons pour l'enseignant, ont aujourd'hui du mal à remplir ce rôle car ils ont tenté de suivre les changements des théories de l'apprentissage, des finalités de l'enseignement de la discipline mais sans réel mode d'emploi. Elle constate que « le manuel constitue même un obstacle à l'évolution de la discipline historique, mettant en contradiction les finalités et les pratiques pédagogiques en usage, bloquant toute transformation permettant la mise en place d'un nouveau paradigme pédagogique en construction depuis les années 1970 » (Ogier-Césari, 2006, p. 211). Néanmoins, il reste une ressource dominante pour les enseignants, peu d'autres supports dédiés à l'école élémentaire leur étant proposés. Pour autant, on ne peut que souhaiter dépasser la conclusion d'Angelina Cesari-Ogier, lorsqu'elle écrit que « l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire est ainsi sinistré et l'on ne peut être optimiste pour l'avenir de la discipline » (*ibid.*, p. 211).

Pour finir, il paraît utile d'évoquer à nouveau la réflexion, déjà mentionnée, que propose Benoît Falaize (2005) en resituant l'utilisation du récit en histoire à l'école primaire, dans une optique didactique mais aussi épistémologique. Dans cette perspective, Benoît Falaize préconise un récit considéré dans son intertextualité, problématisé, déséthnocentré, et surtout ouvert sur le débat et le questionnement, donc loin du modèle lavissien de l'histoire-récit. Selon lui, cette utilisation du récit permet à la fois l'accès à la culture écrite, et à l'histoire et ses problématiques pour tout élève, notamment les élèves les plus démunis scolairement. Belle invitation, certes spéculative, qui invite à reconsidérer la place du récit dans ses usages effectifs à l'école élémentaire.

Quant à la recherche INRP sur l'enseignement de l'histoire, mais aussi la géographie et l'éducation civique, à l'école élémentaire, objet de l'ouvrage dirigé par François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004), elle est régulièrement mobilisée comme point de référence dans ma réflexion. Outre l'intérêt qu'elle présente d'explicitier les aspects méthodologiques du travail de recherche, elle pose des constats, élaborés à partir de questionnaires, entretiens et observations de classe. Ces constats réfèrent autant à l'identité professionnelle des enseignants d'école élémentaire qu'aux pratiques de classe et aux représentations de la

discipline. Cette recherche aboutit sur deux interrogations fortes, à savoir la possibilité d'un modèle d'action disciplinaire pour les enseignants, et la perspective d'une approche de l'histoire à l'école autre que celle dominée par le sens commun.

### **3.2 Analyser l'activité des élèves de l'école élémentaire : le sens commun**

Ce que recouvre le sens commun n'est autre que le recours à la pensée naturelle, spontanée. Les précisions du paragraphe 2.3.1, *supra*, ont permis de reconnaître la place de ce phénomène dans les procédures de travail de l'historien puisqu'il s'agit en quelque sorte du premier moyen dont il dispose pour comprendre les faits du passé. Rien d'anormal, *a priori*, à ce que les élèves y aient recours également, en situation similaire de compréhension du passé. Néanmoins, il a été souligné que l'historien dispose de méthodologies de travail pour rationaliser son approche et élaborer un savoir valide. Si on ne peut exiger de l'élève qu'il procède à la manière de l'historien, une situation scolaire devrait pourtant lui permettre de contrôler ce mouvement spontané, qui correspond à la phase de socialisation du savoir dans le modèle intermédiaire d'appropriation des savoirs (Lautier, 1997a), pour le mettre à distance et le formaliser.

Les recherches évoquées ci-dessous permettent de montrer les formes prises par ce sens commun en situation scolaire, et comment il peut, ou pourrait, être mis à distance dans l'objectif d'établir un savoir valide. Je ne reprends que les constats évoqués, sans me livrer à une analyse plus approfondie des phénomènes perçus. Il s'agit avant tout de relever les manifestations possibles, et récurrentes, du sens commun.

#### **3.2.1 Des recherches qui montrent le sens commun**

Dans les développements qui suivent, je m'appuie sur quelques recherches qui montrent ce sens commun en situation (ces recherches sont également évoquées dans le paragraphe suivant qui s'intéresse à la question du langage). Je précise dès à présent leurs contextes, notamment un point de convergence puisque ces recherches concernent des situations menées avec des élèves de 9 à 12 ans.

Béatriz Aisenberg (2004) a travaillé avec son équipe (à Buenos Aires) sur une séquence abordant les migrations internes en Argentine entre 1939 et 1960, à partir de témoignages oraux de migrants.

Anne Vézier (2007) analyse une situation de classe dans laquelle les élèves travaillent avec la reproduction d'une gravure de 1796 intitulée « Marchands d'esclaves de Gorée », dans le cadre d'une séquence traitant de la traite négrière atlantique et de l'esclavage.

Roselyne Le Bourgeois (2004, 2008) a mené des observations dans une classe de CM1 dans le cadre de deux recherches successives, *Argumentation et démonstration dans les débats et discussions en classe*<sup>27</sup> et *Gestion des tensions didactiques dans les échanges oraux et apprentissages disciplinaires à l'école*<sup>28</sup>. Lors d'une séquence qu'elle analyse, portant sur les invasions barbares, l'objectif est d'amener les élèves à réfléchir l'opposition barbare/civilisé.

Yannick Le Marec, Sylvain Doussot, Anne Vézier (2009) et Sylvain Doussot (2009) proposent l'analyse d'une séance, également menée en classe de CM1, sur le thème des relations seigneurs-paysans dans le monde médiéval.

Pierre Kessas (2008) interroge la place du raisonnement par analogie chez des élèves de CM2 lorsqu'ils sont en situation de construire les concepts d'*échange* et de *croisade*.

Sylvie Lalagüe-Dulac et Maryse Rebière (2010) cherchent à comprendre comment l'histoire de l'esclavage est travaillée dans les classes de l'école élémentaire. Elles proposent dans ce cadre l'analyse d'une séance de débat, initié à partir de l'observation de documents historiques.

### 3.2.2 Un sens commun lié à des représentations sociales

Les représentations sociales véhiculées au sein de tout groupe se perçoivent sous des aspects différents en classe.

#### *Des représentations des rôles sociaux de chacun*

Yannick Le Marec et al. (2009) relèvent les propos d'une élève lorsqu'elle évoque la relation d'autorité que le seigneur entretient à l'égard du paysan. Dans cette relation, l'élève perçoit la possibilité que le seigneur utilise chez le paysan le sentiment de peur : « S'il [le seigneur] peut le faire parce que sinon, s'il leur fait pas, ils [les paysans] disent oh ben j'le fais pas hein... ». Les auteurs y voient l'expression de « ce que peut signifier l'obéissance à une

---

<sup>27</sup> Recherche coordonnée par Jacques Collomb entre 2000 et 2003, associant cinq équipes IUFM, une équipe d'université et une équipe INRP qui s'est déroulée entre 2000 et 2003. La recherche a été publiée par l'INRP en 2004 dans l'ouvrage *Argumentation et disciplines scolaires* sous la coordination de Jacques Douaire.

<sup>28</sup> Recherche du pôle nord-est des IUFM sous la direction d'Anne Vérin, associant des équipes de l'IUFM de Reims et de l'IUFM d'Amiens.



hiérarchie : s'il n'y a pas de contraintes effectives par la peur, le paysan de l'époque comme l'homme d'aujourd'hui est peu enclin à se soumettre à ses obligations de travail » (*ibid.*, p. 19) ; cela reflète une représentation des comportements humains associés soit à leurs rôles sociaux, soit à une tendance naturelle.

Dans le même ordre d'idée, Anne Vézier (2007, p. 7) constate que dans leurs échanges, les élèves expriment l'idée que la « pauvreté condamne au statut d'esclave, alors que la richesse protège le chef de village ».

La pensée sociale affleure dans les propos des élèves. C'est une grille de compréhension des statuts des individus en fonction de leur place sociale qui sert spontanément de schème d'accueil pour les savoirs.

#### *Des représentations de valeurs à caractère universel*

Ces valeurs à caractère universel correspondent à des théories spontanées et partagées, qui structurent notre système de pensée (Lautier, 2001a) : les droits de l'homme, l'idéal d'une société égalitaire, la condamnation morale de certaines conduites, la cruauté de la guerre. Elles peuvent être mobilisées pour comprendre des faits sociaux, et on les retrouve dans les leçons d'histoire.

Ainsi, les élèves observés par Anne Vézier, s'ils expriment des représentations très normées par les places sociales, finissent par dire, face à cette représentation d'un marchand d'esclaves, que « c'est dégoûtant d'enlever les hommes, c'est cruel » (Vézier, 2007, p. 7).

Beatriz Aisenberg perçoit chez les élèves une première compréhension qui s'élabore au travers de « leurs conceptions des comportements humains, [...] qui fonctionnent comme des "theories" (implicites) pour l'interprétation » (Aisenberg, 2004, p. 63)<sup>29</sup>. Ainsi, naturellement, la ténacité des migrants est valorisée et la discrimination dont ils sont victimes est perçue de manière sensible.

L'idéal du groupe fraternel, qui structure notre système de pensée (Lautier, 2001a), est sous-jacent dans ces exemples.

#### *Des représentations collectives*

Dans son étude, Roselyne Le Bourgeois constate que, malgré une séance pensée pour permettre aux élèves de dépasser l'opposition barbare-civilisé, les élèves peinent à abandonner leurs représentations des méchants barbares. Il s'avère qu'ils mobilisent un cadre

---

<sup>29</sup> Cette idée de théorie implicite du comportement humain évoque les théories de l'esprit auxquelles les enfants font appel pour « décrire, expliquer et prédire les conduites humaines » Houdé (2004).

commun qui est celui de l'opposition gentil/méchant. Cela rejoint une analyse de Pierre Kessas (2008) qui montre que les élèves d'école élémentaire mobilisent une grille de lecture des événements étudiés qui repose sur un modèle binaire. Ainsi, dans les constats qu'il formule, la relation Chrétiens/Musulmans est appréhendée à partir d'un rapport amitié/inimitié. Ce type d'opposition relève d'un modèle proposé par Reinhart Kosseleck (1997) selon qui l'historien interprète les sociétés humaines à partir de catégories d'opposition de nature anthropologique (ami/ennemi étant une de ces oppositions). Amitié/inimitié, gentil/méchant sont des cadres d'interprétation spontanément mobilisés qui revêtent un caractère d'universalité. Ce modèle semble implicitement présent chez de jeunes élèves.

Cette grille de lecture binaire est également perceptible dans l'analyse d'Anne Vézier (2007, p. 3) puisqu'elle explique que, pour identifier les personnages (les esclaves, le marchand), « les élèves s'appuient sur le critère de "bien habillés"/"pas bien habillés" », à partir des détails qu'ils observent.

### **3.2.3 Présence de l'émotion**

Dans la mesure où comprendre les hommes du passé fait appel, par analogie, à notre propre vécu, le registre de l'émotion apparaît parfois. Beatriz Aisenberg le constate : les témoignages des migrants provoquent intérêt et émotion chez les élèves, qui dans un mouvement d'identification, « se mettent à leur place et comprennent leurs motivations et leurs sentiments » (Aizenberg, 2004, p. 69).

Mais elle constate également que si l'émotion permet aux élèves d'entrer dans le contexte de la situation étudiée, elle constitue aussi, à un moment donné, un verrou provisoire dans le processus de rationalisation, dans le sens où les élèves se détachent difficilement du spécifique des témoignages pour envisager le contexte historique des migrations évoquées.

Néanmoins, l'émotion ne se situe pas que du côté des élèves, l'enseignant n'en est pas exempt. Sylvie Lalagüe-Dulac et Maryse Rebière (2010) montrent, dans la séance qu'elles analysent, que, si les élèves restent dans une position d'extériorité par rapport aux documents étudiés, c'est l'enseignant qui tient à les amener sur ce registre de l'émotion, émotion qui paraît à ses yeux inévitable au vu des documents proposés : « Ce choix délibéré de l'enseignant [de documents illustrant la violence et la torture], volontairement dans la provocation, est parti du principe qu'en présentant des images chargées de sens, elles "parleront" d'elles-mêmes [...]. De fait, comme il l'a annoncé au début de la séance, il souhaite faire réagir ses élèves (Mesnard, Désiré, 2007, 18). Aussi fait-il une remarque

étonnante dans le cadre de la discipline enseignée, il demande à ses élèves de “penser à rajouter [leurs] sentiments” » (Lalagüe-Dulac, Rebière, 2010, p. 3).

### **3.2.4 Des procédures de contrôle souhaitables**

Les constats de Beatriz Aisenberg (2004) montrent que, dans la situation où se manifestent de l’émotion et une compréhension spontanée, c’est par l’introduction de nouvelles consignes, qui poussent les élèves à « établir ce qu’il y a de commun et de spécifique », que s’opère un début de « mise à distance des histoires particulières » (*ibid.*, p. 65). La consigne a pour rôle de permettre un travail intellectuel en objectivant les matériaux de travail (les témoignages oraux) pour accéder à une première rationalisation.

Pour Anne Vézier (2007), cette rationalisation fait justement défaut dans la séance qu’elle analyse. Elle constate que les élèves sont restés sur une position d’extériorité face à cette image qu’ils ont simplement regardée, et sur laquelle ils ont accolé des jugements de valeur. Aucun levier ne leur a été proposé pour faire en sorte qu’ils soient en mesure de rationaliser leur approche. Ce levier aurait pu être, selon elle, l’apport d’éléments de connaissance du contexte du passé dans lequel s’insère l’image étudiée. Cela introduirait des éléments de généralisation pour s’éloigner du spécifique de la situation de l’image.

Les documents de travail peuvent parfois revêtir ce rôle de levier. Ainsi, l’analyse de Roselyne Le Bourgeois montre que, même si l’opposition barbare-méchant/civilisé-gentil reste prégnante, les documents proposés ont servi d’appui aux élèves pour qu’ils puissent, dans l’échange, mettre leurs représentations en question et en débat. Cela apparaît lorsque « Gabriel en 212 cherche d’autres causalités que la méchanceté pour expliquer le comportement agressif des Barbares “ils devaient s’ennuyer...” », il suit son raisonnement en 226 : “C’est peut-être pour se venger !” et complète en 228 “se venger des Romains”. Entre les remarques de Gabriel, intervient la remarque de Volkan qui fait entrevoir un autre point de vue en exprimant le fait qu’on ne fait jamais la guerre seul et que les Romains aussi ont fait la guerre » (Le Bourgeois, 2008, p. 11).

Ces constats tendent à induire la perspective selon laquelle il y a nécessité d’introduire un élément didactique, que ce soit un document, une consigne, un apport d’informations, pour que les élèves dépassent le mouvement premier du recours au sens commun, et qu’ils puissent construire un savoir valide.

### **3.2.5 Une porosité entre mouvement naturel de compréhension et mouvement de rationalisation**

Les élèves observés par Beatriz Aisenberg (2007) oscillent parfois entre compréhension première, mue par la mobilisation de valeurs affectives, surgénéralisation spontanée à partir de l'étude de situations individuelles de migrants, et moments d'objectivation des histoires particulières lors de l'application de consignes de travail. Au final, des acquis sont réels, mais avec le sentiment que « les élèves ont incorporé seulement quelques informations partielles, en général avec des erreurs. [...] On a l'impression de contenus "agrafés avec des épingles", qui ne sont pas vraiment intégrés et qui, peut-être seront oubliés » (Aisenberg, 2004, p. 67). Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary (2008) interprètent ces constats comme une illustration de la porosité du sens commun et du sens scientifique dans les processus cognitifs : même si un début de rationalisation est perceptible, le recours au sens commun ne disparaît pas.

De la même manière, lorsque les élèves observent l'image du marchand d'esclaves, Anne Vézier (2007) est amenée à identifier, dans leurs propos, des connaissances élaborées au cours de la séance précédente portant sur le commerce triangulaire. Mais ces savoirs antérieurs, formalisés et validés, interviennent de manière concomitante avec des références spontanées de compréhension des échanges et des relations humaines : nouvelle illustration du mouvement entre sens commun et pensée plus rationalisée, ou de la porosité entre différents registres.

### **3.2.6 Que faire du sens commun ?**

Si le sens commun paraît incontournable, la question est de savoir qu'en faire. Sylvie Lalagüe-Dulac et Maryse Rebière (2010, p. 9) se demandent « si le détour par le sens commun supposé faciliter l'accès à la généralisation et à la contextualisation ne [fait] justement pas obstacle à [la] compréhension ».

Certains des constats évoqués plaident pour la nécessité de le contrôler, de le dépasser, notamment par l'introduction de variables, qui peuvent être de natures différentes. Néanmoins, le statut de ces variables en situation de classe reste à déterminer, selon qu'elles induisent des procédures réfléchies, prédéfinies ou spontanées, voire faiblement conscientisées. De plus si la classe reste au niveau du sens commun, cela signifierait-il alors qu'aucun savoir digne d'intérêt ne se construit ?

Ces questionnements sont évoqués au travers de mon travail d'analyse, en cherchant à mieux comprendre ce rôle du sens commun dont la présence reste inéluctable dans les leçons d'histoire.

### **3.3 Analyser l'activité des élèves de l'école élémentaire : le langage**

Un autre des axes d'analyse des recherches en didactique de l'histoire prend pour focale les activités langagières des élèves. Ce type de préoccupation n'est pas nouveau, même s'il apparaît parfois sous des formulations différentes. Ainsi, dans la recherche menée au sein de l'INRP, « Des nations à la nation » (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993), une partie de l'analyse est consacrée à « l'interprétation des verbalisations individuelles » (*ibid.*, p. 229-239). Quelle que soit la manière de désigner ces activités langagières, c'est à nouveau dans les recherches sur le terrain de l'école élémentaire que je souligne quelques aspects les concernant.

Un premier constat général, à propos du lien potentiel langage-apprentissage chez les élèves, est exprimé par Roselyne Le Bourgeois. Elle émet l'hypothèse « que la mise en mots structure leur pensée, la complexifie et que les échanges langagiers avec le maître et les autres élèves modifient peu à peu leurs conceptions » (Le Bourgeois, 2004, p. 15). Mais elle souligne également que les élèves ne s'expriment pas de manière égale. Ces remarques proviennent de l'analyse de productions orales. Pierre Kessas (2008), lui, focalise son analyse sur les productions écrites des élèves. Il montre que l'écriture est une action qui mobilise les supports travaillés pendant la séquence et qui permet aux élèves d'intérioriser des représentations circulant dans la classe. Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, le langage est alors considéré comme une activité effective.

Je reviens également vers Yannick Le Marec, Sylvain Doussot, Anne Vézier (2009), et leur observation d'une séance menée en classe de CM1. Ils entrent dans une analyse fine d'indicateurs langagiers, notamment au travers des phénomènes de modalisation, et ils étudient l'introduction de la notion de dialogue simulé dans les répliques des élèves. Cela correspond aux moments où, dans ses productions langagières, l'élève fait parler les personnages (il dira...). Les auteurs réfèrent cette modalité à la recherche de Samuel Wineburg (2001) qui, dans son étude des manières de lire un document chez des élèves, chez des étudiants et chez des historiens, remarque que ces derniers se concentrent sur *qui sont les auteurs* des textes, et jouent différents rôles lorsqu'ils lisent les documents. Le dialogue simulé esquisse un parallèle avec ce constat, en ce qu'il permet à l'élève de jouer le rôle de

l'acteur de l'histoire. Ce phénomène peut être interprété comme « la marque d'une activité qui correspond à une opération fondamentale de l'enquête historique qui consiste à travailler la distance et l'altérité par la construction des intentions des personnages et du contexte de leur action » (Le Marec et al., 2009, p. 19). L'activité langagière permettrait d'identifier le recours à cette modalité.

D'autres aspects sont identifiables au travers d'indicateurs langagiers. Ainsi, Sylvie Lalagüe-Dulac et Maryse Rebière (2010) peuvent montrer, au travers des modalisations perceptibles dans les discours des élèves, comment ces derniers se positionnent à la fois par rapport à ce qu'ils comprennent des documents observés et par rapport à l'échange en cours. Elles relèvent également des glissements de sens lorsqu'un mot polysémique est employé (c'est le cas pour le mot *maître*), et constatent que parfois « les mots manquent pour décrire une réalité inconnue » (*ibid.*, p. 7).

Sans réduire l'activité langagière à des considérations d'ordre lexical, la question des mots disponibles apparaît chez Roselyne Le Bourgeois (2004) lorsqu'elle analyse un moment de la séance au cours duquel il est demandé aux élèves de décrire les vêtements des Grecs et des Romains, dans le but de comparer deux modes de vie différents. Il s'avère que les élèves se trouvent en difficulté et recourent même au mime pour tenter de préciser leur description car ils « sont à court de mots » (*ibid.*, p. 10). Ce déficit de lexique spécifique a bien évidemment un impact, sans que la nature de celui-ci soit analysée, sur leur participation et sur la verbalisation de leurs représentations.

Un autre type d'analyse du lexique consiste à catégoriser le vocabulaire utilisé durant les leçons d'histoire. C'est ce qu'ont fait Hilary Cooper et Laura Capita (2003) en observant des classes d'élèves d'environ 11 ans<sup>30</sup>. Elles distinguent trois catégories qui, selon elles, correspondent à « une hiérarchie de concepts historiques de différents types » (*ibid.*, p. 163) : des mots désuets ou vieillis qui sont les termes de l'époque historique étudiée ; des mots qui appartiennent au vocabulaire quotidien mais qui, dans le cadre de leçons d'histoire, peuvent revêtir un sens particulier (tels que « paysan », « république », « butin ») et donc conduire à des malentendus ; un vocabulaire proche d'une forme de métalangage, avec des mots comme « sources », « document historique », « œil critique », « preuve », « comparer », davantage utilisé par l'enseignant.

---

<sup>30</sup> Il s'agissait d'une étude proposant des observations dans différents pays dans l'objectif de mettre en évidence des points communs dans l'enseignement de l'histoire au-delà des différences de culture et de curriculum; les classes observées se situaient à Bucarest, à Cumbria (Grande-Bretagne), à Lyon et à Genève.

Ces différents constats esquissent l'hypothèse de l'impact des ressources lexicales sur les apprentissages, que ce soit en termes de mots disponibles pour exprimer sa pensée, ou d'un niveau supposé du lexique mobilisé en lien avec le processus d'apprentissage.

Pour autant, il ressort des différents aspects évoqués dans ce paragraphe que s'intéresser au langage des élèves, en y voyant le témoignage d'une activité, ne suffit pas pour inférer un apprentissage. S'inscrire dans cette perspective oblige nécessairement à dépasser des constats généraux pour rechercher des indicateurs qui peuvent permettre d'éclairer ce lien postulé entre langage et activité d'apprentissage. Mais cela doit se réfléchir en fonction des particularités du langage dans la discipline histoire, tout autant la discipline scientifique que la discipline scolaire. C'est l'objet du chapitre 2.

## Conclusion du chapitre 1

Plusieurs aspects ont été soulignés dans ce chapitre, aspects qui contribuent à situer mon questionnement de recherche au sein de la didactique de l'histoire. Je les rappelle de manière synthétique.

Tout d'abord, je fais le choix d'inscrire ma réflexion dans la conception d'une discipline scolaire autonome, produit d'une interaction entre différents paramètres. Les constats issus de mon analyse doivent permettre d'examiner, au sein de la configuration de la discipline histoire, une image située à l'école élémentaire, l'image formalisée actuellement étant celle d'une discipline *molle et floue* (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004).

Pour mener cette analyse, je m'appuie sur les modèles déjà élaborés dans la didactique de la discipline, en puisant aux mêmes théories (psychologie sociale, épistémologie), car c'est la cumulativité des cadres utilisés dans un champ donné qui peut contribuer à le renforcer. Cela n'exclut pas l'appropriation actualisée et la reconfiguration de certaines notions selon les besoins de l'analyse, tout comme l'apport d'autres théories. Reproduire à l'identique un modèle existant ne serait guère fécond, sauf à vouloir le confirmer ou le contredire.

Un objectif de mon étude vise à mieux connaître les modalités d'appropriation du savoir par les élèves, dans les leçons d'histoire. Cela appelle deux remarques. Tout d'abord, la question du caractère historien et historique<sup>31</sup> des savoirs a souvent affleuré dans ce chapitre,

---

<sup>31</sup> Je rappelle que, selon le sens que je leur attribue, l'adjectif *historien* désigne ce qui relève d'un rapport au passé, et *historique* la particularité de situer précisément dans le temps du passé. Un savoir peut donc être *historien* et *historique*.

sans être réellement clarifiée. Il s'avère nécessaire de voir comment cela prend forme en situation scolaire, selon les contenus effectifs d'enseignement-apprentissage, pour questionner la caractérisation de ces savoirs du point de vue de l'histoire. Par ailleurs, pour permettre la compréhension des modalités d'appropriation du savoir par les élèves, l'analyse que je propose de mener s'appuie sur leurs productions langagières. Cela nécessite de se doter de cadres théoriques relatifs aux aspects langagiers, à articuler avec la didactique de l'histoire, afin d'identifier des indicateurs.



## **CHAPITRE 2**

### **Penser le langage dans l'élaboration de connaissances en histoire**

#### **Introduction**

Le rapport langage-apprentissage a été esquissé au travers du regard porté sur des recherches en didactique de l'histoire. Si ce deuxième chapitre s'attache à réfléchir et tenter de clarifier ce rapport, c'est avant tout dans une perspective d'analyse de mon corpus de recherche. Pour cela, il est nécessaire de mieux en déterminer la nature afin de dégager des indicateurs susceptibles d'éclairer, tout au moins en partie, et de rendre visible cette hypothèse d'inférences langage-apprentissage dans le travail d'interprétation des données de recherche.

Il faut noter que l'étude du langage en situation d'enseignement-apprentissage n'est pas chose nouvelle en didactique et se manifeste selon divers axes de recherche<sup>32</sup> : le rôle du langage écrit dans le processus d'apprentissage; les interactions orales et les effets qu'elles produisent ; l'apprentissage de l'oral, qui a conduit au développement d'une didactique de l'oral. Les buts communs visent à en étudier les fonctions différentes, que ce soit l'élaboration

---

<sup>32</sup> Quelques ouvrages collectifs rassemblent différentes contributions permettant d'avoir un aperçu de la question, non exhaustif certes, mais déjà bien fourni : Chabanne et Bucheton (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire* ; Grandaty et Turco (2001), *L'oral dans la classe*, Rabatel (2004), *Interactions orales en contexte didactique* ; Guernier, Durand-Guerrier, Sautot (2006), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*.

d'objets communs dans la classe, la fonction communicative ou la trace d'une activité intellectuelle.

En ce qui me concerne, je m'inscris dans un des axes qu'Alain Rabatel a énoncés (2004, p. 14-15) depuis la didactique du français : celui d'une approche cognitive de la transversalité de l'oral. C'est la perspective de comprendre des modalités d'apprentissages à partir d'une analyse de productions langagières que j'adopte, ce que Frédéric François (2004, p. 121) exprime par une formule reprise de Hannah Arendt (1971) : « Les activités mentales, invisibles et consacrées à l'invisible, ne deviennent manifestes qu'à travers le langage ». Mais, à partir de quels indicateurs deviennent-elles manifestes ? C'est ce qu'une analyse didactique se doit d'examiner.

Le chapitre précédent a montré que la préoccupation liée au langage apparaît fréquemment dans les travaux évoqués. Certains d'entre eux ont pour but d'identifier, dans les productions des élèves, des aspects précis, tels que l'explication, la causalité, le raisonnement analogique, la construction d'un concept, les pratiques argumentatives. Ainsi, dans la recherche de l'INRP, « Des nations à la Nation » (1993), l'analyse s'appuie sur les *verbalisations* des élèves, par entretiens ou productions écrites, pour étudier l'élaboration du concept de Nation. D'autres recherches, toujours sous l'égide de l'INRP (Audigier, 1998), se sont intéressées aux productions des élèves, productions écrites d'élèves du secondaire, et leur analyse avait pour objectif de comprendre les formes qu'y prennent l'explication et la causalité. Didier Cariou (2003, 2006) a mené des analyses de productions langagières écrites dans ses recherches sur le raisonnement analogique et le récit. Nicole Allieu-Mary et Roselyne Le Bourgeois (2004) se sont penchées sur l'argumentation en histoire.

Dans mon travail, je ne choisis pas d'étudier un aspect prédéterminé de l'apprentissage au travers des productions langagières des élèves. Je propose plutôt d'examiner de manière ouverte les modalités d'articulation activités langagières-activités cognitives, quel que soit l'objectif d'apprentissage et quelle que soit l'opération intellectuelle visée.

Cela peut introduire un nouvel angle d'analyse des situations scolaires d'apprentissage de l'histoire, tout en s'inscrivant, de manière contributive, dans un cheminement plus général de la didactique de l'histoire.

Dans ce chapitre, cette question de l'élaboration de connaissances historiennes et du rôle du langage dans ce processus est d'abord examinée dans le contexte de la communauté des historiens, ce qui ramène vers un pôle épistémologique. Cet examen me paraît une nécessité dans la mesure où je souhaite analyser « le fonctionnement du langage en contexte »

(Delcambre, 2010a, p. 167). En effet, ce que l'activité langagière de l'élève laisse voir et comprendre de ce qu'il mobilise, construit, s'approprie, reste corrélé à un contexte. Dans mon étude, ce contexte est celui de séances scolaires d'enseignement-apprentissage dans une discipline donnée. Cela ne peut se départir d'un regard épistémologique sur les savoirs disciplinaires mobilisés. De nombreuses recherches s'accordent sur ce point, je ne cite là qu'Élisabeth Nonnon (2006, p. 193) :

C'est par rapport aux spécificités des notions à apprendre, aux types de validité propres à la discipline, au statut des définitions que certains faits de langage peuvent être considérés comme pertinents : on ne peut considérer l'exercice du langage indépendamment des contextes épistémologiques et des contenus de savoir qui en définissent les contraintes et en garantissent la validité.

Un examen « des contextes épistémologiques » peut alors permettre de mieux comprendre les processus des élèves, au travers de convergences possibles entre l'historien et l'élève dans le processus d'élaboration de savoirs.

Dans un deuxième temps, les théories retenues, pour investir la notion de productions langagières d'un point de vue didactique, sont évoquées afin de stabiliser des choix méthodologiques.

## **1 Pratiques d'historien**

### **1.1 Préliminaires**

Porter un regard sur les pratiques des historiens en privilégiant la question du langage revient à s'intéresser à « la langue des géants », pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Astolfi (2010, p. 23) lorsqu'il file la métaphore de la discipline comme géant, en s'appuyant sur une formule de Bernard de Chartres. De fait, dans son usage scientifique ou scolaire, le langage est « un système sémiotique historiquement constitué »<sup>33</sup> (Nonnon, 2008, p. 48), il est tout à la fois héritage et création culturels, et instrument de médiation sémiotique dans la construction de connaissances, mais aussi dans leur communication.

Des travaux didactiques interrogent le lien potentiel entre construction de connaissances chez l'expert, c'est à dire le scientifique, et le novice qu'est l'élève ; entre autres, ceux de Nicole Lautier qui affirme « le continuum entre le novice et l'historien » (2001a, p. 65) dans la démarche d'élaboration de connaissances, tout en identifiant des

---

<sup>33</sup> Cette conception s'inscrit dans la théorie historico-culturelle vygotkienne.

niveaux de sophistication différents tels que Henri Moniot (1993) l'avait déjà suggéré ; et ceux de, Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (2003) qui se sont appuyés sur l'identification des manières d'agir-penser-parler propres à une discipline, qui devraient être perceptibles tout autant dans un contexte scientifique que scolaire, là aussi avec des différences de niveaux, ce pour développer la notion de communauté discursive scientifique scolaire<sup>34</sup>.

Tenter de comprendre en partie le processus d'élaboration du savoir en situation scolaire peut trouver avantage à explorer le travail du scientifique, travail soutenu par les productions langagières. Il faut préciser à nouveau qu'il s'agit plutôt d'un éclairage épistémologique que de la recherche d'une filiation descendante entre discipline scientifique et discipline scolaire.

Martine Jaubert (2007) et Sylvain Doussot (2009) ont tous deux exploré cet aspect, en sciences pour l'une dans un chapitre intitulé « Langage et savoirs dans la communauté discursive scientifique », en histoire pour l'autre dans une partie de chapitre « Langage et savoirs dans la communauté discursive des historiens ». Je ne répéterai pas ici des analyses déjà menées par ailleurs. Mon objectif est plutôt guidé par la nécessité de distinguer des approches épistémologiques, pour une étude didactique, entre histoire et sciences. Cela est dû au fait que mes choix méthodologiques ont été initialement formalisés à partir de certaines propositions de Martine Jaubert, qui a conduit une analyse de ce lien langage-apprentissage, dans le cadre de la discipline *sciences*. Or, il convient de ne pas fondre ensemble deux analyses qui se situent dans des disciplines différentes. Par conséquent, dans la mesure où l'épistémologie de la discipline est convoquée pour apporter un éclairage, c'est parfois l'écart entre sciences et histoire que je m'attache à décrire.

## **1.2 La fabrique de l'histoire**

Ce n'est pas la fabrique *scolaire* de l'histoire qui est évoquée ici, ce point de vue serait plutôt à inscrire sous couvert d'une réflexion autour de la discipline scolaire. Un ouvrage récent (De Cock, Picard, 2009, *La fabrique scolaire de l'histoire*) propose des contributions à cette problématique.

---

<sup>34</sup> Cette notion est développée plus loin, dans le paragraphe 3.3.4 de ce chapitre.

Le titre de ce paragraphe se réfère davantage au nom d'une émission radiophonique de « popularisation de l'histoire en train de se faire »<sup>35</sup>. Tenter de comprendre comment les historiens fabriquent l'histoire, ou élaborent des savoirs, pour donner des pistes de compréhension des procédures des élèves en situation, tel est mon objectif.

De son côté, pour explorer cet aspect, Martine Jaubert (2007) s'appuie sur les travaux de Bruno Latour et Steve Woolgar (1988) à propos de la vie d'un laboratoire de biologie, comme lieu où la science se fabrique. En sciences sociales, il n'existe pas d'étude similaire mais deux aspects de cette vie de laboratoire interpellent si l'on se situe dans la communauté des historiens.

D'une part, la question du lieu même. Il n'est guère difficile de mobiliser une image du travail dans un laboratoire de biologie, pour conserver l'exemple développé par Bruno Latour et Miles Woolgar (1988). Cela est spontanément associé à des locaux spécifiquement équipés, à des outils matériels, à des procédures de travail. Mais il n'en est pas de même en histoire, les lieux de production du savoir sont plus discrets : séminaires, journées d'étude, archives, bibliothèques<sup>36</sup>, voire les bureaux des chercheurs. Par extension, une classe d'histoire peut bien, d'une manière particulière, être un de ces lieux discrets de fabrique de l'histoire, scolaire en l'occurrence.

D'autre part, la question de l'expérimentation. Dans un laboratoire de sciences, celle-ci constitue une médiation qui permet d'accéder de manière concrète aux phénomènes étudiés. En histoire, dans la mesure où « le cours du monde historique est rebelle [...] à l'expérimentation » (Passeron, 1991, p. 145), les configurations des faits historiques ne sont pas reproductibles, à l'opposé des faits scientifiques. Impossible de reproduire directement et à l'identique un événement du passé. Il n'est possible d'y accéder qu'au travers de traces (sources, documents) identifiées dans le cours du travail de recherche, traces qui constituent une médiation indirecte, mais néanmoins concrète.

Par analogie avec une vie de laboratoire en sciences, mais de manière différente, il existe pour l'histoire des lieux, peut-être moins matérialisés, et des médiations, avec leurs spécificités, pour accéder aux faits et élaborer des savoirs.

---

<sup>35</sup> La fabrique de l'histoire est une émission de France Culture, conçue et animée par Emmanuel Laurentin qui a dirigé l'ouvrage *À quoi sert l'histoire ?* (2010). Cet ouvrage rassemble les contributions d'une quarantaine d'historiens pour réfléchir à la question posée.

<sup>36</sup> Notons au passage que ces quelques lieux attestent du fait que l'histoire est une discipline des textes, que ces textes soient des productions orales ou écrites.

Quant aux méthodes de travail, sciences et histoire ont chacune les leurs. La méthode historique de Langlois et Seignobos en est une, à l'instar des protocoles expérimentaux. Elle reste utilisée, peut-être revisitée, et développe une réelle méthodologie de travail, en ne se privant pas des méthodes des sciences auxiliaires (diplomatique, paléographie, épigraphie, statistique).

Au-delà de ces considérations générales, il convient de s'arrêter un peu plus sur le processus du savoir en train de se faire. L'article de Philippe Artières et Jean-François Laé, respectivement historien et sociologue, *L'enquête, l'écriture et l'arrière-cuisine* (2004), donne à voir ce travail d'élaboration du savoir. Les auteurs font le choix de nous montrer leur travail d'investigation à partir d'une correspondance, retrouvée de manière anecdotique chez un bouquiniste, entre deux personnages, Solange et Victor, et la lente reconstitution de leurs parcours de vie dans le cadre d'une histoire sociale. Il devient alors possible de comprendre les différentes phases de leur enquête : toutes les lectures et relectures nécessaires des éléments de leur corpus de travail pour, d'une part, pouvoir mettre à distance l'archive, et, ensuite, reconstituer l'univers évoqué ; le travail fécond de transcription qui oblige à une attention minutieuse et « permet d'entendre la petite musique de l'archive »<sup>37</sup> (*ibid.*, p. 95) ; l'intérêt des échanges, même non intentionnels, avec d'autres chercheurs pour ouvrir des détours qui éclairent différemment leur travail ; les allers retours entre ce qu'ils apprennent de l'archive et la connaissance nécessaire du contexte d'un point de vue historiographique ; tous ces aspects leur permettant une « restitution intelligible » (*ibid.*, p. 90) d'un univers social particulier.

Atelés à cette mise au jour de vies banales, presque anonymes si elles avaient échappé à ce projet d'élucidation, les auteurs revendiquent leur proximité avec des travaux d'historiens, entre autres ceux d'Alain Corbin (1998) qui restitue la vie de Pinagot<sup>38</sup> et livre ses choix méthodologiques, proches de l'enquête et avec la nécessité de *recréer* l'univers et la vie de cet individu:

Ma tâche, ensuite, consistait à s'appuyer sur des données certaines, vérifiables ; à enchâsser en quelque sorte la trace minuscule et à décrire tout ce qui a gravité, à

---

<sup>37</sup> Ce travail de transcription est également évoqué par Arlette Farge pour montrer le rapport à l'archive que cela permet : « comme si la main, en reproduisant à sa façon le moulé des syllabes et des mots d'autrefois, en conservant la syntaxe du siècle passé, s'introduisait dans le temps avec plus d'audace qu'au moyen de notes réfléchies, où l'intelligence aurait trié par avance ce qui lui semble indispensable et laissé de côté le surplus de l'archive » (Farge, 1989, p. 25).

<sup>38</sup> Louis-François Pinagot, sabotier de son état ayant vécu entre 1798 et 1876, est un individu ordinaire, inconnu du cours de l'histoire dans le sens où il n'a pas laissé de traces particulières. Alain Corbin s'attelle à reconstruire sa vie par son travail d'historien.

coup sûr, autour de l'individu choisi ; puis à fournir au lecteur des éléments qui lui permettent de recréer le possible et le probable : d'esquisser une histoire virtuelle du paysage, de l'entourage et des ambiances... (Corbin, 1998, p. 9)

Il s'agit de réflexions de chercheurs confrontés à la matérialité de sources avec un projet d'élaboration de savoirs, mais embarqués dans les méandres de cette fabrique qui les conduit à une véritable enquête pour retrouver l'organisation naturelle des faits (Veyne, 1971). Et l'activité langagière, orale ou écrite, traverse ce travail, que ce soit pour découvrir, interpréter, argumenter ou communiquer.

### **1.3 Les pratiques langagières des chercheurs en situation d'élaboration de savoirs**

Dans le paragraphe précédent, nous avons vu que des écrits de chercheurs permettent de saisir le processus d'élaboration des savoirs dans la communauté scientifique des historiens, et nous permettent d'accéder à ces processus qui relèvent d'aspects cognitifs. Qu'en est-il plus précisément de la question de l'usage du langage chez le chercheur ? Sylvain Doussot (2009, p. 85-102) puise pour cela dans les écrits de Georges Duby (1991), Jean-Pierre Vernant (2004) et Carlo Ginzburg (2001) pour rendre compte de la pratique de l'historien. Il en dégage deux éléments. D'une part, le principe nécessaire d'une « construction contrôlée de la place de l'auteur » (Doussot, 2009, p. 98) qui passe par un travail de gestion de la distance passé-présent et par la construction du point de vue ; le texte intervient à ce niveau en termes de processus. D'autre part, l'organisation du récit pour permettre une compréhension des faits étudiés, le texte intervient alors en tant que produit.

#### **1.3.1 Le langage dans le texte du savoir, produit du processus**

Si l'on poursuit la mise en parallèle du travail de recherche en sciences et en histoire, et en tenant à distance toute vision unificatrice, le texte issu des recherches menées, c'est à dire celui qui sera diffusé, présente quelques caractéristiques communes aux deux disciplines, notamment celle d'une mise en récit. En sciences, « le chercheur parmi toutes les pistes qu'il a explorées, [...] fait des choix, sélectionne ce qui fait sens. [...] Il agence les éléments signifiants, les combine linéairement, les met en intrigue, reconfigurant sa pratique tant sur le plan chronologique que sur celui de la signification » (Jaubert, 2007, p. 67). En histoire, Antoine Prost (1996, p. 266) souligne qu'« il ne faut pas imaginer une continuité linéaire de la

recherche à l'écriture », car l'historien aussi se livre à un découpage, une réorganisation de son sujet et de la chronologie de la recherche. L'écrit final qui rend compte de la recherche, historique ou scientifique, est objectivé, structuré, avec une chronologie interne et une densité informative importante (Antoine Prost, en reprenant Michel de Certeau, évoque « un texte plein, saturé », Prost, 1996, p. 265).

Autre élément du texte : l'établissement de la preuve. En sciences, elle peut s'appuyer sur l'expérimentation mise en place, ou sur des modélisations formalisées ; en histoire, elle se gère autrement, puisque les faits décrits sont non reproductibles, car temporellement et spatialement situés. Faute de référence à un réel potentiellement visible et perceptible, les preuves que l'historien peut avancer dans son argumentation sont alors les marques d'historicité<sup>39</sup> explicitées par Krzysztof Pomian (1989), des pièces à conviction que sont les documents cités, les références bibliographiques, les notes infrapaginales. Cela donne au texte un caractère *feuilleté* (par référence à l'expression utilisée par Michel De Certeau, 1975). L'historien utilise « la parole d'un autre, de plusieurs autres. Mais c'est une parole découpée, démembrée, déconstruite et reconstruite [...]. Il s'approprie ainsi en toute bonne conscience le discours des témoins et des personnages de son intrigue et il l'utilise à sa guise » (Prost, 1996, p. 270), le texte de l'historien prend place dans une sorte d'hypertexte collectif.

Par ailleurs, toujours pour compenser le recours à un réel actualisable pour le récepteur, l'historien peut user de procédés qui lui permettent de « donner de la chair aux mots » (Jacques Rancière cité par Prost, 1996, p. 274). Pour cela, Antoine Prost (1996, p. 273-276) montre que le recours aux détails permet de susciter une évocation du réel passé. Les citations contribuent également à cet effet, elles donnent réalité au discours et peuvent faciliter la représentation. Enfin, pour aider l'imagination du lecteur à se représenter mentalement la scène, l'historien utilise les temps du présent et du futur, temps du discours, plutôt que le passé ou l'imparfait, temps du passé. Mais la prudence s'impose dans la mesure où il s'agit de dire le passé avec des mots du présent. Le risque de l'anachronisme guette lorsque les mots sont les mêmes pour désigner deux réalités différentes selon l'époque dans laquelle elles se situent, ainsi le paysan du Moyen-Âge n'est pas celui de notre époque ; l'incompréhension peut surgir lorsqu'il faut employer les mots d'hier dans un sens que l'on ne connaît pas ou plus, par exemple, le vilain du Moyen-Âge. L'historien doit alors recourir à un

---

<sup>39</sup> « Une narration se donne donc pour historique lorsqu'elle comporte des marques d'historicité qui certifient l'intention de l'auteur de laisser le lecteur en quitter le texte et qui programment les opérations censées permettre soit d'en vérifier les allégations, soit d'en reproduire les actes cognitifs dont ses affirmations se prétendent l'aboutissement » (Pomian, 1989, p. 21).



méta-texte, par des notes de bas de page ou des explications insérées, pour préciser le sens du mot qu'il emploie. Cette question des mots n'est pas sans rappeler les réflexions didactiques du chapitre précédent, notamment le constat selon lequel, parfois, les mots précis manquent aux élèves pour communiquer leur représentation, ou encore à propos des mots qualifiés de désuets (Cooper et Capita, 2003) qui ne sont pas forcément clarifiés.

### 1.3.2 Le langage dans le processus d'élaboration du savoir

Pour élaborer un savoir objectivé, vérifié, validé, l'historien doit gérer la distance entre présent et passé pour ne pas rabattre l'un sur l'autre. Il s'agit d'un travail permanent, tout au long de la recherche, qui permet de construire un point de vue contrôlé et distancié sur les faits étudiés. S'il n'y a pas *une* manière de gérer cette distance, deux exemples proposés par des historiens permettent d'illustrer ce processus.

Carlo Ginzburg (2001) a pour cela recours à la notion d'*estrangement*. Il affirme que construire un point de vue empreint de distance, pour éviter de naturaliser les faits perçus, est nécessaire car « 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). L'*estrangement*, décrit en tant que procédé littéraire, peut, selon Carlo Ginzburg, contribuer à la construction de cette position en ravivant la perception de ce qui nous entoure. Pour montrer cela, Carlo Ginzburg convoque différents récits dans lesquels ce procédé est à l'œuvre, en mettant en évidence qu'à chaque fois cela permet, au travers du personnage littéraire, de proposer une position qui rende étranges des faits familiers. Il en est ainsi du récit de Tosloï, *Kholstomer*, dans lequel se déploie une vision du monde par l'intermédiaire d'un cheval qui raconte des événements ; du paysan quasi-sauvage de Guevara (en reprise d'un texte de Marc-Aurèle) qui apporte sa vision de la société ; tout comme des indigènes brésiliens dans *Des cannibales* de Montaigne, qui voient le monde civilisé de leur regard naïf. À chaque fois, l'objectif souligné par Carlo Ginzburg est le même : regarder les choses « comme si elles étaient parfaitement dénuées de sens » (*ibid.* p. 21). L'*estrangement* « semble susceptible de constituer un antidote efficace à un risque qui nous guette tous : celui de tenir la réalité (nous compris) pour sûre » (*ibid.*, p. 36).

Dans son essai d'égo-histoire, Georges Duby (1983/2011) ne fait rien d'autre qu'avoir recours à ce procédé d'*estrangement*, mais d'une manière bien particulière. À partir de son parcours d'historien dont il fait un objet de connaissance en soi, il s'expose mais en utilisant la troisième personne et en se nommant, au sein de son récit, tout d'abord *Georges Duby* puis

G.D.<sup>40</sup>. Il matérialise ainsi son souhait de « tenir l'écart » (*ibid.*, p. 101), de garder une distance avec les faits qu'il rapporte.

Ces exemples donnent à voir un travail maîtrisé du langage pour adopter un point de vue particulier qui maintienne une distance avec l'objet étudié.

Par le procédé d'*estrangement*, Carlo Ginzburg suggère la nécessité de revenir à une connaissance sensible pour construire la connaissance scientifique. Cela n'est pas sans rappeler les propos de Gaston Bachelard (1938, p. 239) : « L'objet ne saurait être désigné comme un objet immédiat ; autrement dit, une marche vers l'objet n'est pas initialement objective. Il faut donc accepter une véritable rupture entre la connaissance sensible et la connaissance scientifique. ». Sont-ce là deux moments de la connaissance chronologiquement distincts ou simplement différemment convoqués ? Toujours est-il que l'un et l'autre semblent nécessaires, et c'est dans l'activité langagière qu'ils se réalisent.

Dans ce processus, l'écrit semble permettre cette prise de distance, on retrouve là une fonction du langage écrit, développée, entre autres, par David R. Olson (1998) et Jack Goody (1979). L'oral peut également y trouver sa place. Je reviens vers une remarque didactique de Martine Jaubert (2007) qui souligne que, dans un processus d'élaboration de connaissances, l'oral n'est pas absent et est bien une manière de « réfléchir à haute voix et proposer un point de vue nouveau » (*ibid.*, p. 58), donc de marquer une distance par rapport à un premier énoncé. Dans ce type de situation, Martine Jaubert souligne que le langage oral mobilise deux modalités distinctes. La première concerne l'usage métaphorique du langage qui permet les analogies, les emprunts lexicaux à d'autres champs, le recours à l'image. La seconde renvoie à l'usage de modalisations pour dire son indécision, ses incertitudes et avancer des hypothèses par le recours au conditionnel, à des auxiliaires de mode (vouloir, devoir, pouvoir), à des phrases impersonnelles (il est vrai que). Ce sont là des indicateurs qui peuvent attester d'un travail d'élaboration en cours.

---

<sup>40</sup> Patrick Boucheron, en préface à ce texte de Georges Duby, explique qu'il y a plusieurs versions de ce texte, dont une où Georges Duby renonce à ce « il », par crainte de « sembler affecté ».

## 1.4 Éléments de conclusion

Certains des points évoqués au cours de cette brève incursion du côté des pratiques des historiens seront mobilisés dans le cours de ma réflexion, notamment pour mieux éclairer ce qui se passe du côté des élèves. Il me semble donc utile de les rendre saillants.

Tout d'abord, la question de gestion de la distance passé-présent ; chez Carlo Ginzburg au travers de *l'étrangement* ; chez Georges Duby en instituant *l'autre* (même si, dans son texte, l'autre et le moi ne sont qu'un) par l'usage de la troisième personne qui permet de « tenir l'écart » ; mais aussi chez Philippe Artières et Jean-François Laé qui évoquent le travail de mise à distance de l'archive.

Chez ces derniers, est également mentionnée la connaissance nécessaire du contexte du passé pour appréhender l'archive, ainsi que les lectures et relectures du corpus de travail.

Puis advient un moment où il faut se représenter la scène (Prost, 1996), reconstituer l'univers évoqué (Artières et Laé, 2004), pour accéder à une compréhension des faits. Pour cela, le temps grammatical du présent semble favorisé dans les discours.

## 2 Des historiens aux élèves

L'identification des modalités et des effets de l'usage du langage dans la communauté des chercheurs permet de revenir vers l'idée de similitudes possibles entre expert et novice pour comprendre les processus d'élaboration de savoirs.

Il importe de rappeler qu'élaborer un savoir en histoire oblige à une rencontre avec des textes. En ce qui concerne l'historien, il a été mentionné, dans le paragraphe précédent, que son texte prend place dans une sorte d'hypertexte collectif (Prost, 1996). En situation scolaire, François Audigier (1998) souligne qu'un texte du savoir se constitue à partir de textes déjà constitués, que ces textes soient ceux des historiens ou des textes pédagogiques.

Dans ce processus en situation scolaire, les modes de raisonnement, ou modes de pensée, occupent une place identifiée, avec une référence à l'activité de l'historien, en termes de méthode d'élaboration de savoir<sup>41</sup>.

Modes de raisonnement et élaboration de texte sont des moments de travail qui s'appuient la plupart du temps sur des documents, tels que les archives pour l'historien. Quand on entre dans la classe, il y a une forme de transposition à opérer afin de pouvoir

---

<sup>41</sup> Je renvoie là au passage du chapitre 1 qui évoque les différentes désignations des modes de pensée que proposent certains didacticiens.

mettre en parallèle activité des élèves et activité des historiens. Ainsi, si ces derniers recourent à l'archive comme support de travail, je considère les documents importés dans la classe comme des matériaux de travail pour les élèves, en référence aux archives de l'historien. La notion de pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) apparaît ici, dans le sens où, au-delà du savoir construit, c'est la pratique d'élaboration du savoir qui devient référence, avec des écarts.

Pour appuyer mes propos, je présente des moments d'échanges langagiers saisis dans le cadre d'une leçon d'histoire de la classe observée. Les élèves travaillent sur la prise de Jérusalem lors de la première Croisade, en étant confrontés à deux textes historiques d'auteurs différents. Par ces textes, qui sont des matériaux de travail, ils tentent de comprendre l'événement et d'identifier le point de vue de chaque auteur. Plusieurs extraits<sup>42</sup> peuvent permettre de saisir des processus proches de ceux évoqués au travers du regard porté sur la communauté des historiens.

## **2.1 Reconstituer l'univers évoqué, organiser le récit, utiliser les temps grammaticaux**

Un des deux textes étudiés par la classe est anonyme, mais certains éléments permettent de comprendre que l'auteur est chrétien.

**Texte 1 :** Entrés dans la ville, nos pèlerins poursuivaient et massacraient les Sarrasins jusqu'au temple de Salomon (mosquée Al-Aqsa), où ils s'étaient rassemblés et où ils livrèrent aux nôtres le plus furieux combat pendant toute la journée, au point que le temple tout entier ruisselait de leur sang. Enfin, [...] ils coururent bientôt dans toute la ville raflant l'or, l'argent, les chevaux, les mulets et pillant les maisons qui regorgeaient de richesses. Puis, tout heureux et pleurant de joie, ils allèrent adorer le tombeau de notre Sauveur Jésus.

1. Texte extrait de la fiche élève (séquence 2)

---

<sup>42</sup> Les extraits évoqués ici sont recontextualisés ultérieurement ; ils sont importés dans cette partie en choisissant un regard particulier, qui ne mobilise qu'un aspect des phénomènes en jeu.

Dans l'extrait ci-dessous<sup>43</sup>, les élèves sont invités à chercher des indices dans le texte afin d'identifier l'appartenance de l'auteur. En réplique 190, l'élève interprète le passage « [...] pillant les maisons qui regorgeaient de richesses. Puis, tout heureux et pleurant de joie, ils allèrent adorer le tombeau de notre Sauveur Jésus ».

187.	P : alors je dis voyons si dans la suite du texte il y a d'autres indices et tu me réponds ce sont ceux qui vont à La Mecque, donc en fait dans la phrase « voyons si dans la suite du texte... », il fallait comprendre nous poursuivons la lecture et nous cherchons d'autres expressions ...
	....
190.	<b>F : maîtresse ils ont dit qu'ils sont contents parce que ils ont les maisons ça veut dire que c'est les Chrétiens d'Occident</b>
191.	P : et moi là j'ai un ENORME mais énorme indice qui confirme ma pensée
192.	F : maîtresse moi aussi je l'ai l'indice
193.	P : ah bon
194.	F : oui, ben ils adorent le tombeau du Christ ça peut pas être encore les Chrétiens d'Occident
195.	P : ils allèrent adorer le tombeau de NOTRE sauveur Jésus
196.	F : maîtresse c'est à eux le sauveur (les élèves surlignent)
197.	F : maîtresse c'est cette année qu'on va apprendre pourquoi le tombeau du Christ il est là-bas et comment....inaudible...
198.	P : il faudra peut-être d'autres recherches mais en histoire non
199.	P : donc l'événement qui est décrit, on me le rappelle...quelle est la grande chose qui se passe ?
200.	F : qu'ils ont eu leur maison, ils ont gagné la guerre
201.	P : ils ont gagné quoi ?
202.	<b>F : la guerre contre les Arabo-musulmans ça veut dire que maintenant ils habitent à Jérusalem, ils ont répondu à l'appel du pape Urbain II et puis ils ont fait une bonne action et puis on va leur enlever leurs péchés</b>

Arrêtons-nous sur les procédures de l'élève « F ». Dans la réplique 190, elle a tout d'abord recours au discours rapporté, « ils ont dit que », pour appuyer son interprétation, puis l'expression « ça veut dire que » laisse supposer qu'elle mobilise un processus de reconstruction de l'univers évoqué.

Dans les propositions correspondant au discours rapporté et dans son interprétation, c'est bien le temps grammatical du présent qui est mobilisé (« ils ont, c'est, ils adorent »). Par contre, dans la réplique 200, elle recontextualise la situation dans le passé et a recours aux temps du passé (« ils ont eu, ils ont gagné ») ; cela correspond à ce que dit Antoine Prost de l'usage que font les historiens des temps grammaticaux dans leurs textes.

<sup>43</sup> Dans la transcription, P. désigne les répliques du professeur, les autres initiales étant celles des élèves.

Dans la réplique 202, on assiste à une véritable mise en récit, commençant d'ailleurs par le dénouement, au présent, « maintenant ils habitent » avant de dérouler, au passé cette fois, les causes de la situation obtenue, « ils ont répondu, ils ont fait », pour finir en envisageant un futur potentiel « on va leur enlever » ; le tout est ponctué par le connecteur temporel « et puis ». Il y a là une réelle inscription, sauvage car non sollicitée et non intentionnelle, dans une temporalité et une organisation du récit pour élaborer une compréhension de la situation et la rendre présente. La compréhension de l'événement que l'élève élabore au travers de sa production langagière mobilise des ressorts qui ne sont pas étrangers à ceux décrits pour les historiens

## 2.2 Mise à distance de l'archive

Dans le passage ci-dessous (il s'agit de la même séance), un échange montre comment les élèves utilisent un indice, à savoir le possessif « NOS » pour progressivement mettre à distance le texte du document étudié.

170.	P : c'est une personne qui se rend dans un lieu saint, et le tombeau du Christ fait partie de ces lieux saints, oui. Donc, si on dit <b>NOS</b> pèlerins,
171.	F : ça veut dire c'est à <b>eux</b> et pis
172.	Kaw : ça veut dire c'est <b>eux qui</b> massacrent ...
173.	P : ça veut dire que on est forcément dans la partie des ...
174.	F : Arabo-musulmans
175.	Ani : ... (inaudible) ...
176.	? : pèlerins
177.	Ly : des Chrétiens d'Occident
178.	P : des Chrétiens
179.	F : ben maîtresse c'est pas écrit qu'ils vont faire des pèlerins
180.	Kaw : et c'est eux qui poursuivent...
181.	F : ah oui c'est eux qui vont...
182.	P : on essaye de savoir, comme c'est anonyme, on essaie de savoir si la personne qui a écrit ce texte fait partie des Chrétiens d'Occident ou bien des Arabo-musulmans, donc dans cette première longue phrase y a le terme « nos pèlerins », l'expression « massacrer les s », Kawtar ?
183.	Kaw : oui maîtresse la personne qui a écrit le texte il fait partie des pèlerins parce que y a écrit <b>nos</b> pèlerins et c'est <b>leur</b> pèlerin

Au fil de l'échange, le déterminant « NOS » est transformé en pronom complément « à EUX », ce qui revient à changer de catégorie grammaticale mais en conservant une unité sémantique. Il y a déjà là une première forme d'interprétation et de mise à distance du texte puisque l'on sort du discours direct du récit. Le « NOS » est d'abord substitué par l'expression, « A EUX », qui se transforme elle-même pour mettre en évidence l'acteur

mobilisé : « c'est EUX qui ». Dans les répliques 172 et 180, les verbes du texte (massacrer, poursuivre) sont repris pour expliciter l'action du « EUX », ils sont utilisés au présent. Enfin, en 183, un véritable effort de mise à distance est perceptible : « la personne qui a écrit », avec une preuve avancée en citant la source : « parce que y a écrit »<sup>44</sup>.

Il paraît possible de rapprocher cet épisode d'un phénomène de compréhension proche d'une pensée historienne, dans la mesure où, s'il n'y a pas encore vraiment de travail critique sur le document, il y a lecture, mise à distance et réinterprétation.

### 2.3 Allers retours entre l'archive et le contexte du passé

Durant cette séance de travail, les élèves sont confrontés à des textes-archives qui leur montrent des scènes de la prise de Jérusalem, scènes dans lesquelles domine l'idée de violence. Implicitement, dans les répliques 294 et 298 de l'extrait figurant ci-dessous, qui suit les extraits des paragraphes précédents, les élèves resituent cet épisode dans le contexte de la Croisade, contexte qu'ils connaissent car il a été étudié lors d'une séance précédente. On perçoit des éléments de la représentation de la Croisade, qui a été formalisée par la classe, comme un pèlerinage des Chrétiens d'Occident qui vont *délivrer leurs frères*, les Chrétiens d'Orient<sup>45</sup>, avec une référence à la *bonne action qui permettra d'enlever les péchés*. À ce moment, une contradiction apparaît et est développée par deux élèves. En effet l'objectif de « sauver leurs frères » paraît difficilement compatible avec l'idée de massacre, de vol (répliques 299 et 300). Ce mouvement de mise en parallèle de ce que dit l'archive, à savoir une situation de vol, avec ce qui est connu du contexte provoque la perception d'une contradiction qui leur laisse percevoir un autre enjeu dans la situation que celui de la guerre des Chrétiens d'Occident pour sauver d'autres Chrétiens. Cela pourrait faire basculer la compréhension jusqu'alors élaborée, mais ce moment reste fugace, car non repris et discuté au sein du groupe, ou non présenté comme objet potentiel d'un travail intellectuel explicite, ainsi que cela a été évoqué dans le chapitre 1, paragraphe 3.2.3.

294.	F : maîtresse, le pape il a dit qu'ils déclenchent la guerre et qu'ils sauvent leurs frères, mais le pape il a pas dit qu'il prend l'argent, et maîtresse ils ont pas parlé de leurs frères
295.	P : qui n'a pas parlé des frères ?
296.	F : des gens qu'ils devaient sauver, qui faisaient partie de leur peuple, ils ont pas dit

<sup>44</sup> Ce phénomène proche d'un moment où l'on avance une preuve par une citation est régulièrement répété sous une autre forme, à savoir l'usage de l'expression « ils nous disent... » suivie de mots pris dans le texte.

<sup>45</sup> Bien sûr, cette représentation de la croisade n'est pas conforme au savoir historien ; cette « distorsion » sera étudiée plus loin.

	qu'ils les ont sauvés, est-ce qu'ils les ont déjà tués les Arabo-musulmans et puis le pape il a dit qu'ils déclenchent une guerre et qu'ils font la guerre et puis qu'après ils sauvent leur ami, leurs frères
297.	P : ben oui mais là ce sont des extraits...
298.	Kaw : et maîtresse, quand euh, ici, ils ont volé de l'argent, ils ont volé de l'or, eh ben ils vont pas avoir, on va pas leur enlever leurs péchés
299.	F : si parce que ils sont partis à Jérusalem, ils ont gagné la guerre
300.	Kaw : ils sont partis à Jérusalem, mais ils ont volé, ils ont...on va pas leur enlever leurs péchés
301.	P : donc, d'après toi leurs péchés on leur retirera pas parce qu'ils ont volé
302.	Kaw : oui maîtresse
	...
314.	Kaw : oui, mais c'était en temps de guerre, mais aussi ils auraient dû juste faire la guerre, pas voler
315.	P : je suis d'accord avec toi, ils ont été beaucoup plus loin
316.	F : parce que le pape il a pas dit qu'ils volent, ils ont dit qu'ils prennent leurs frères et pis qu'ils font...à Jérusalem et pis qu'ils rentrent avec leur pape et pis après ils ont habité à Jérusalem

L'aller-retour entre l'archive (ici, le texte étudié), objet perceptible dans le présent, et les éléments connus du contexte du passé oblige à reconfigurer la compréhension qui s'établit. Par ailleurs, des valeurs à caractère universel affleurent dans cet échange.

## 2.4 Premiers constats

Certes, affirmer sans ambages que les processus des élèves pour élaborer des savoirs en histoire sont proches de ceux des historiens nécessiterait d'analyser un corpus uniquement avec cette hypothèse. Ce n'est pas mon objet principal. Il ne s'agit pas non plus de forcer le trait et de vouloir obstinément mouler des propos d'élèves dans des procédures d'historiens. Simplement, les quelques extraits proposés permettent, sans surinterprétation, de percevoir que les élèves ne s'y prennent pas très différemment des historiens, et que les similitudes initialement supposées se vérifient, mais à des niveaux différents. Il ne s'agit certainement pas de tout fondre dans *une* procédure valide qui serait celle à adopter. Néanmoins, cela renforce l'intérêt de la référence à l'épistémologie de la discipline dans l'observation et l'analyse des apprentissages disciplinaires.

Ces premiers constats tendent à accréditer la valeur heuristique d'une analyse des productions langagières des élèves dans un cadre disciplinaire pour percevoir les processus mobilisés. La condition est d'avoir au préalable des critères établis qui, en l'occurrence et pour ces extraits, se trouvaient être les éléments déjà identifiés dans la démarche des historiens. Mais le travail d'analyse ne peut se réduire à traquer dans les énoncés des élèves



des procédures similaires à celles de l'historien. Il s'agit de chercher si d'autres types de référence, de modalités se perçoivent chez les élèves au travers de leurs productions langagières.

Un arrêt s'impose sur le choix de cette expression *productions langagières*.

### **3 Les productions langagières des élèves, éléments théoriques**

#### **3.1 Productions langagières versus pratiques langagières**

En premier lieu, il convient d'expliciter le choix, dans mon travail, de l'expression *productions langagières* plutôt que *pratiques langagières*, correspondant à un positionnement au sein de théories déjà largement diffusées.

Les travaux d'Élisabeth Bautier et de l'équipe ESCOL ont contribué à développer, diffuser et installer la notion de pratiques langagières dans le contexte éducatif. Au travers de l'étude de la « question des relations entre le langage (ou la langue) des élèves et leur scolarisation » (Bautier, 2001, p. 117), est analysée l'installation de « difficultés socialement différenciées et scolairement différenciatrices pour les élèves » (Bautier, 2005). Le langage est considéré comme pratique tout autant parce qu'il est mobilisé en situation, en participant simultanément à la construction de cette situation, que parce qu'il est le produit d'une action ou d'une activité du locuteur. Ce locuteur est considéré comme agent social travaillant avec le langage, sans être réduit à l'idée d'un sujet linguistique. L'intérêt d'introduire la notion de pratiques langagières en contexte scolaire est cette prise en compte d'une part de la contextualisation liée à la situation, et d'autre part des différentes facettes de l'individu, qui font intervenir tout autant le sujet scolaire que le sujet cognitif ou le sujet social. Dans cette perspective, les productions langagières de l'élève sont analysées comme une « production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et, de ce fait, normées » (Bautier, 2001 p. 127).

La notion de *pratiques langagières*, développée par des recherches inscrites dans le champ de la sociolinguistique, se trouve également investie par des recherches didactiques. Ainsi, l'équipe LACES-DAESL de Bordeaux utilise cette notion qui permet d'affirmer une « rupture avec la conception du langage héritée de la linguistique structurale » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003, p. 52). Cela tient à distance une conception purement linguistique, peu

opérante si l'on considère que ce n'est pas le degré de maîtrise linguistique qui a une incidence du type cause à effet sur les apprentissages.

Par ailleurs, la notion même de *pratiques* permet de penser le sujet dans une perspective temporelle. Cette perspective revêt une double dimension diachronique, puisqu'il s'agit de prendre en compte l'histoire individuelle du sujet qui s'inscrit dans une histoire sociale collective. Mais est sous-tendue également une perspective synchronique, puisque si l'on s'arrête sur un moment d'une pratique particulière, celle-ci est inévitablement associée aux autres pratiques du sujet (Reuter, 2001).

Par conséquent, si les discours des élèves en situation sont des pratiques, cette notion même de *pratiques* induit la complexité d'une vision systémique à partir de dimensions multiples, sociale, culturelle, temporelle. Sans me détourner de cette référence, je choisis néanmoins de considérer les énoncés des élèves avant tout comme des données d'un corpus, que j'isole provisoirement pour les soumettre à une analyse didactique. C'est pourquoi, par prudence épistémologique, je choisis l'expression *productions langagières*, plutôt que *pratiques langagières*.

### **3.2 Éviter la naturalisation de liens déclarés**

Pour réfléchir aux fonctions heuristiques du langage en situation d'apprentissage, je réitère l'idée de prudence nécessaire pour tenir à distance toute tentation de naturalisation de ce lien postulé langage/activité cognitive. L'activité langagière doit être interrogée et disséquée tout autant que le processus d'apprentissage disciplinaire. Cette interrogation conjointe est, jusqu'alors, peu abordée dans les recherches en didactique de l'histoire. En effet lorsque celles-ci s'intéressent aux productions langagières (ou verbalisations), elles sont alors principalement considérées comme un fait, voire une preuve de l'apprentissage en cours. Ces phénomènes ne sont certainement pas aussi évidents.

Élisabeth Bautier (1995, p. 213) a souligné la difficulté de poser « une relation stable entre forme linguistique et forme de pensée ». De fait, j'adhère aux remarques déjà émises dans le cadre d'autres recherches s'intéressant à cet aspect, notamment par Sylvie Plane (2001), Bertrand Daunay (2002a), et Élisabeth Nonnon (2001, 2008) que je cite ici.

Pour inférer une dynamique d'apprentissage à partir de l'observation des échanges verbaux, on se réfère implicitement au postulat d'une adéquation entre processus langagiers et élaborations cognitives : cette adéquation fonderait la possibilité d'induire, à travers les « traces » langagières, des mouvements d'appropriation des concepts, et d'inférer des déplacements cognitifs suscités par les déplacements de

formulation d'un interlocuteur à l'autre observables dans l'interaction. On se réfère souvent à Vygotski comme garant de cette confiance envers les relations sociales (vues comme relations interpersonnelles) envisagées comme lieu privilégié de développement des apprentissages, et comme lien indissoluble, quasi homothétique, entre processus de pensée et formulations verbales. Cependant, [...] cette relation postulée entre mouvements du dialogue et apprentissages apparaît elle-même comme une évidence généralement peu questionnée. (Nonnon, 2008, p. 43)

C'est cette relation même qu'il s'agit de questionner et d'analyser, mais dans un cadre disciplinaire, comme contexte de l'activité cognitivo-langagière, dans la mesure où « chaque discipline est aussi un "lieu" d'énonciation qui définit (et réciproquement) les conditions d'exercice de la fonction énonciative » (Jaubert, 2007, p. 97).

### **3.3 Opérationnaliser des cadres théoriques pour des indicateurs langagiers d'analyse**

Pour entrer dans l'analyse de cette articulation activité langagière - activité cognitive, ce sont, en premier lieu, les travaux de Martine Jaubert (2000, 2007) que j'ai mobilisés. Ils ont offert des ouvertures fécondes. Les notions que Martine Jaubert<sup>46</sup> a didactiquement articulées dans ses propositions puisent une grande part de leur origine dans les travaux de Mikhaïl Bakhtine (1978, 1984), notamment le dialogisme et l'hétéroglossie qui sont déclinés au travers des notions de communauté discursive scolaire et de secondarisation des discours. Par conséquent, c'est d'emblée d'un point de vue didactique et au travers d'emprunts préalables que les travaux de Mikhaïl Bakhtine sont évoqués. Il faut préciser que celui-ci a développé ses théories dans le domaine de la littérature, avant qu'elles ne soient investies par les théoriciens de l'analyse du discours puis par les didactiques. Il s'agit d'une forme de reconfiguration dans le champ des didactiques, reconfiguration que je prends comme telle dans la mesure où je ne cherche ni à la discuter, ni à m'inscrire dans une perspective linguistique, mais simplement à user de sa pertinence dans une analyse didactique, voire à la façonner légèrement différemment.

De fait, une succession d'emprunts apparaît, de Mikhaïl Bakhtine à la linguistique puis à la didactique pour arriver à une interprétation du rôle du langage dans des apprentissages, en sciences tout d'abord, puis en histoire. Ce type de situation n'est pas unique. Yves Reuter (2006b) a analysé le cas similaire d'emprunts des travaux de Jack Goody. Il montre que ce

---

<sup>46</sup> Il faut préciser à nouveau que ses travaux s'inscrivent en lien et en continuité avec ceux de son équipe de recherche de Bordeaux.

processus d'intégration de théories se révèle heuristique et engendre des effets intéressants. Mais il en souligne toutes les ambiguïtés si ce phénomène n'est ni explicité, ni discuté à l'intérieur du champ disciplinaire intégrateur, notamment « si on prend au sérieux l'autonomie disciplinaire des didactiques et si on s'interroge, en conséquence, sur les modalités de leurs emprunts à d'autres disciplines » (Reuter, 2006b, p. 131). Un autre risque est d'induire une conception réductrice des théories initiales. Mon projet diffère de celui d'Yves Reuter, par conséquent, je ne me livre pas, comme il l'a fait à propos de Jack Goody, à une relecture des travaux de Mikhaïl Bakhtine. Il apparaît que les propositions initiales de ce dernier, à propos du dialogisme et des genres premiers et seconds, ont permis des réinterprétations fertiles en didactique. D'emblée, ce sont bien plus les travaux de Martine Jaubert que ceux de Mikhaïl Bakhtine que je m'approprie. Conséquemment, avant de montrer comment j'investis ces aspects dans mon analyse, il est nécessaire de les présenter tels qu'ils ont été importés puis formalisés par Martine Jaubert.

### **3.3.1 Le dialogisme**

Mikhaïl Bakhtine (1984) considère la question des échanges verbaux en tenant compte tout autant du locuteur que du récepteur<sup>47</sup>, et en resituant l'énoncé, en tant qu'unité réelle de l'échange verbal, par rapport au contexte dans lequel il est produit.

Pour lui, tout énoncé est produit en lien avec les discours antérieurs tenus sur le même sujet mais aussi avec les discours à venir : « un énoncé est rempli des échos et rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal »<sup>48</sup> (Bakhtine, 1984, p. 298). Il évoque l'idée de résonance dialogique repérable au sein des énoncés, et insiste par-là sur leur dimension intertextuelle : « Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi qu'avec les discours à venir, dont il pressent et prévient les réactions » (Todorov, 1981, p. 8, lorsqu'il expose la théorie de Bakhtine).

Alain Rabatel (2006, p. 56-57) formule cela autrement en définissant le dialogisme comme « le phénomène linguistique fondamental de tout énoncé traversé par le dialogue

---

<sup>47</sup> Il reproche d'ailleurs à la linguistique d'avoir relégué la fonction communicative du langage au second plan, après sa fonction formatrice de la pensée, et de ne considérer alors que le locuteur, comme s'il était seul. Il réintroduit donc la place active du récepteur dans l'échange verbal.

<sup>48</sup> Si l'on ramène ces propos vers l'histoire, alors un lien apparaît entre le dialogisme ainsi décrit et le texte feuilleté de l'historien (de Certeau, 1975), empli de références à d'autres textes.

interne ou externe que l'énonciateur entretient avec d'autres énonciateurs passés ou à venir, *in absentia* ou *in praesentia* ».

À l'aune de ces théories, il s'avère donc qu'une production langagière s'établit à partir d'énoncés déjà réalisés et en réponse à des discours antérieurs ou potentiellement à venir. L'importation de ce concept en didactique permet de redonner une dimension sociale au discours du sujet, mais peut-être aussi de suivre, en repérant l'origine des propos tenus et en croisant les discours des différents interlocuteurs, l'évolution et le cheminement, donc le mouvement potentiel, de la pensée de l'énonciateur.

### 3.3.2 Polyphonie / hétéroglossie

Penser les productions discursives au travers de la notion de dialogisme implique d'y reconnaître la présence potentielle de voix d'origines diverses. Cela oblige, dans une analyse didactique, à s'attacher à les identifier et à observer la gestion qui en est faite. En effet, comment ce phénomène peut attester d'un apprentissage en cours de réalisation ?

Martine Jaubert mobilise pour cela le concept d'hétéroglossie, directement issu lui aussi des travaux de Mikhaïl Bakhtine. Elle signale que « Bakhtine parle d'hétéroglossie ou de polyphonie lorsque dans un discours sont mises en scène différentes voix » (2007, p. 295).

Tzvetan Todorov, dans son ouvrage *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique* (1981), explique que Mikhaïl Bakhtine a recours au terme d'hétéroglossie pour désigner la diversité des langues et leurs différences. Ivana Marková (2004) précise cela à partir de l'exemple que Mikhaïl Bakhtine propose au sujet du carnaval médiéval, dans sa réflexion sur le *Gargantua et Pantagruel* de Rabelais. Selon elle, cet exemple « montre un cas particulier d'hétéroglossie, celle qui se dessine entre les cultures officielle et non officielle, représentées par le langage populaire et vulgaire, d'un côté, et le latin châtié, de l'autre » (Marková, 2004, p. 235).

Dans la mesure où l'hétéroglossie accentue l'origine contextuelle et sociale de chaque voix présente dans les discours, cela esquisse une distinction d'avec la polyphonie. Cette dernière désigne plutôt la multiplicité des voix individuelles dans un discours, elle est définie par Alain Rabatel (2006, p. 57) comme « un phénomène langagier, d'essence esthétique, caractéristique de certains discours romanesques dans lesquels le narrateur fait parler des points de vue différents, sans paraître les subordonner au sien propre ».

Par conséquent, l'hétéroglossie répond mieux à la préoccupation didactique de distinguer l'élaboration d'apprentissages dans les énoncés des élèves. Car, plutôt que repérer des voix différentes dans des énoncés, ce qui correspond à une situation de polyphonie, la

question est d'observer comment un élève peut gérer des voix d'origine diverses en coprésence : la sienne en tant qu'élève, sa voix en tant qu'enfant, la voix du professeur, la voix des autres élèves, la voix des textes support de travail, qu'ils soient scientifiques, historiques ou pédagogiques.

Dès lors, pour Martine Jaubert, le processus d'élaboration de savoirs est perceptible au travers de la gestion, ou orchestration, de l'hétéroglossie, qui induit un travail de construction de significations par la réorganisation et la reformulation de discours de provenances sociales diverses (Jaubert, Rebière, Bernié, 2004). Cela mène, ou devrait mener, vers la mise en place progressive d'une pratique socio-langagière plus scientifique et homogène, qui prend en charge les différentes voix présentes dans l'espace de la classe : « Ce sont les textes homogènes, dont les voix sont orchestrées de manière aboutie, qui sont porteurs du savoir attendu. » (Jaubert, 2007, p. 165).

### **3.3.3 Processus de secondarisation**

Pour Martine Jaubert, cette orchestration de l'hétéroglossie se réalise au travers d'un processus de secondarisation des discours. Cette notion articule les genres de discours formalisés par Mikhaïl Bakhtine (1984, p. 265-268), genres premier et second. Le genre premier est celui « du rapport immédiat au réel existant », des échanges spontanés du quotidien ; le genre second apparaît « dans les circonstances d'un échange culturel ...plus complexe et relativement plus évolué ».

En ramenant ces notions dans le champ scolaire, les apprentissages à l'école relèvent du genre second. Élisabeth Bautier (2005) considère d'emblée l'école comme un univers second de pensée, de langage et d'activité. Alors, il ne s'agit pas d'identifier si le discours scolaire de l'élève relève du genre premier ou second mais plutôt de saisir le processus de transformation du discours, ou processus de secondarisation, qui mène l'élève à déplacer des modes de pensée, de dire, d'être, de construction de connaissances. Le rôle de l'école doit favoriser « le travail cognitif et langagier de secondarisation des pratiques langagières initiales des élèves » (Jaubert et Rebière, 2002, p. 168).

En optant pour cette conception, chaque discipline scolaire devrait favoriser pour l'élève ce processus de secondarisation, dans la mesure où « les pratiques familières des élèves ne leur permettent pas d'agir efficacement dans les différentes disciplines. Il leur faut donc les reconvertir pour pouvoir reconstruire les savoirs » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003, p. 69).

Un exemple en histoire peut illustrer de manière particulière cette secondarisation. Marc Deleplace et Daniel Niclot (2005) ont travaillé à identifier le processus de conceptualisation des élèves, au travers d'une étude longitudinale, de la classe de 5<sup>ème</sup> à la Terminale, et à partir d'une analyse de discours. Ils montrent l'émergence progressive d'un vocabulaire plus spécifique qui reflète les catégorisations successives auxquelles est rattaché le concept étudié, en l'occurrence, la Révolution. Cela relève du processus de secondarisation, en soulignant toutefois que, au vu des niveaux de classe, l'analyse induit de prendre en compte une échelle temporelle bien plus longue que celle d'une année scolaire.

### **3.3.4 Communauté discursive**

D'après les travaux de l'équipe de Bordeaux, dialogisme, gestion de l'hétéroglossie, secondarisation se réalisent dans le contexte de la communauté discursive scolaire qui, de leur point de vue, existe naturellement dans le cadre scolaire, au même titre que le contrat didactique. Elle constitue le lieu où se produisent des échanges cognitivo-langagiers, puisque « tout groupe social constitué sur la base d'une pratique sociale quelconque est une communauté discursive [...]. Toute classe fonctionne comme une communauté discursive » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003).

Cette communauté discursive devrait devenir une *communauté discursive disciplinaire scolaire* avec une référence en actes aux pratiques sociales et langagières des communautés de référence, c'est-à-dire à leur mode d'agir-penser-parler. Intervient de fait l'épistémologie de la discipline ainsi que la place et le rôle du langage tel que nous l'avons évoqué plus haut. Cette notion constitue un cadre dans lequel l'élève a la possibilité « d'intérioriser des savoirs et outils élaborés hors de lui, dans l'histoire, et déposés dans la culture » (Bernié, 2002a, p. 78). Elle est à considérer comme outil descriptif dans l'analyse de situations didactiques.

## **4 Des indicateurs linguistiques**

Au fil de ce chapitre, j'ai présenté des paramètres permettant potentiellement d'analyser un processus d'apprentissage. En didactique de l'histoire, ils proviennent principalement de l'épistémologie de la discipline : élaboration d'un texte du savoir à partir de différents textes déjà existants (Audigier, 1998), compréhension et représentation des faits étudiés à partir de documents-archives, contrôle du sens commun, gestion de la distance passé-présent, recours au récit pour organiser les faits. Pour les productions langagières, la

didactique du français langue maternelle suggère des notions qui permettent de décrire les phénomènes à l'œuvre : dialogisme, gestion de l'hétéroglossie, secondarisation des discours, référence aux manières d'agir-penser-parler de la communauté de référence.

Un des nœuds du travail d'analyse du corpus de recherche consiste à articuler ces paramètres. Des hypothèses de correspondance entre les notions précitées peuvent être avancées. Ainsi, convenir que le texte du savoir scolaire historique est élaboré à partir de différents textes trouve une convergence avec le dialogisme qui postule la présence de voix d'origines différentes dans un énoncé. De même, envisager que la compréhension et la représentation des faits étudiés se construit à partir des documents-archives peut être associé à la gestion de l'hétéroglossie qui permet de réorganiser la diversité des éléments des énoncés pour un texte homogène.

Si ce type de correspondance peut répondre au besoin d'articuler des cadres théoriques différents, cela reste néanmoins hypothétique et virtuel, insuffisamment opérationnel pour un travail d'analyse. Il convient alors de trouver par quels indicateurs les paramètres en question peuvent devenir plus précisément identifiables.

La formalisation de ces indicateurs oblige à des emprunts d'outils linguistiques. Ce type d'emprunt dans le cadre d'analyses à visée didactique est présent dans nombre de recherches. Un tour d'horizon de quelques travaux permet de dégager des éléments sur lesquels s'appuyer, mais le choix de ces éléments est corrélé aux contraintes posées par mon corpus. La plus importante tient au fait que ce corpus est constitué d'échanges oraux. Dès lors, il faut, dans les énoncés des élèves, tenter de déceler ce qu'ils nous laissent percevoir de leur activité cognitive et de l'élaboration de savoirs. Cela tient à distance certains aspects que je ne retiens pas dans mon travail, tel que l'identification des genres de discours, l'étude précise des phénomènes d'interaction, une classification éventuelle des actes de langage. Dans le cadre général d'échanges durant des leçons de classe, qui correspond à une situation de communication, ce sont des indicateurs linguistiques énonciatifs qui doivent être déterminés.

Par conséquent, je me suis arrêtée sur des recherches qui ont exploré cette question de l'oral<sup>49</sup>, non pas pour y voir un objet enseigné ou une étude de l'activité de parole en elle-même, mais pour y entrevoir le travail du langage. Ce ne sont pas tant les constats présentés qui retiennent mon attention que les indicateurs retenus pour les élaborer.

---

<sup>49</sup>Entre autres : Grandaty M., Turco G. (dir.), 2001, *L'oral dans la classe* - Chabanne et Bucheton (dir.), (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire. L'écrit et l'oral réflexif* - CRDP de Basse-Normandie (2003), *Didactiques de l'oral* - Guernier M-C., Durand-Guerrier V., Sautot J-P. , 2006, *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*.



Au-delà de la prudence nécessaire qui oblige à ne pas inférer une correspondance terme à terme entre opérations mentales et indicateurs linguistiques, il est indispensable de retenir quelques premiers éléments qui peuvent constituer des outils, au sens propre comme au sens figuré, pour entrer dans l'épaisseur des productions langagières orales, particulièrement labiles, que constituent les échanges menés pendant les leçons. Ces premiers éléments sont proposés ici de manière décontextualisée : ils sont extraits de contextes dans lesquels un usage en a déjà été fait, pour indiquer en quoi ils peuvent s'avérer *employables* dans mon analyse ; mais ils sont ensuite recontextualisés au moment de l'interprétation des données.

La stabilisation de ces indicateurs ne fut pas arrêtée *a priori*, elle résulte d'un travail articulant éléments théoriques et usage de ces éléments théoriques. Mon investigation théorique initiale s'est appuyée sur des constats identifiant et formalisant des indicateurs linguistiques dans le cadre de recherches s'intéressant aux liens entre langage et apprentissage. Mais ces indicateurs ont été mis à l'épreuve de la lecture de mon corpus, constitué essentiellement d'énoncés oraux de jeunes élèves. C'est donc par l'usage et par des allers retours entre théorie et mise à l'épreuve que j'ai retenu, enrichi successivement et stabilisé les indicateurs en question.

Ils sont présentés ici sous forme d'inventaire, afin de les préciser. Leur apparente hétérogénéité peut trouver une unité indexée à la recherche menée. Cette unité est fondée sur la possibilité et la pertinence de l'usage de ces indicateurs au sein de mon corpus et au regard de mon questionnement, plutôt que par une théorie générale proposant des indicateurs linguistiques pour l'analyse de corpus de productions langagières.

#### 4.1 La reformulation

La reformulation se présente sous des formes différentes dans le cours d'échanges oraux. Elle peut se traduire par une reprise mot à mot, par des expressions synonymes, ou par transformations (grammaticales ou sémantiques) des propos initiaux. Dans l'extrait des échanges langagiers proposé *supra*<sup>50</sup>, cette reformulation avec transformation grammaticale est présente lorsqu'une élève passe successivement de « nos pèlerins » à l'expression « à eux » puis « leur pèlerin ». Toujours dans cet extrait, pour désigner les Chrétiens d'Orient, l'élève a recours à l'expression « leurs frères » (les frères des Chrétiens d'Occident), et les

---

<sup>50</sup> Il s'agit de la partie 2 de ce chapitre, intitulée *Des historiens aux élèves*.

« gens qu'ils devaient sauver » ; il y a là reformulation par des expressions synonymes aux yeux de l'élève.

Mais la reformulation est aussi une forme de traduction du dialogisme lorsque des propos d'un locuteur sont repris par un autre. Jean-Michel Durand (2001, p. 268) suggère qu'il y a « reprise de formulation lorsque, quelle que soit la distance qui les sépare, un énoncé x est repris sous une forme identique ou modifiée par un énoncé y », que l'acte paraisse conscient ou non conscient chez les locuteurs. La reformulation n'est pas nécessairement immédiate, elle peut se produire de manière différée ; cela oblige alors à trouver le moyen de suivre les énoncés sur la durée de l'échange. Et, si l'on pense le principe du dialogisme dans les productions langagières, la reformulation circule entre différents locuteurs. Néanmoins, elle est aussi fréquemment le fait du professeur, qui en reformulant les propos des élèves, peut contribuer à clarifier la teneur des échanges ou à en encourager la poursuite.

La reformulation peut traduire diverses intentions implicites : confirmer et valider le propos tenu ; tenir le rôle de *rature* qui révèle une réflexion sur la mise en mot (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003) ; indiquer la prise en compte d'un nouveau paramètre (Jaubert et Rebière, 2002). Maryse Jaubert et Martine Rebière (*ibid.*) proposent une catégorisation des reformulations. Elles distinguent des reformulations syntaxiques qui, selon elles, permettent de réduire l'écart entre point de vue scientifique et représentations ordinaires, notamment par l'utilisation de mots ou expressions tels que « ne...que », « juste », « mais » ; des reformulations lexicales qui traduisent plutôt la recherche du mot juste ; des reformulations floues, indéfinies (« ça », « quelque chose », « c'est ») qui permettent de procéder à des associations, des combinaisons. Ainsi, lorsqu'une élève dit « oui, ben ils adorent le tombeau du Christ ça peut pas être encore les Chrétiens d'Occident » (réplique 194, dans l'extrait du paragraphe 2.1 *supra*), le « ça » permet probablement une association dans l'esprit de l'élève, sans être obligatoirement précisément caractérisée.

Quand Serge Moscovici (1976) expose les caractéristiques de la pensée naturelle<sup>51</sup>, il mentionne également la présence de la répétition et de son rôle, que ce soit en termes de rature, de confirmation de la pensée ou de forme de réflexivité : « Une personne qui écrit a devant elle le texte de ce qu'elle vient d'écrire et peut le parcourir plusieurs fois pour faire le point et continuer. Une personne qui parle, n'ayant pas le "support" de la feuille de papier pour réexaminer son discours passé, se trouve dans l'obligation de le repasser, donc de le répéter, afin de le développer. De là, une reprise constante de quelques segments de

---

<sup>51</sup> Je rappelle que la présence de la pensée naturelle dans les situations d'élaboration de savoirs en histoire est admise, de manière générale, et dans mes hypothèses de recherche.

propositions ou de quelques thèmes. » (Moscovici, 1976, p. 257). Un exemple, toujours issu des extraits proposés dans la partie précédente, montre cela lorsqu'une élève dit : « et maîtresse, quand euh, ici, ils ont volé de l'argent, ils ont volé de l'or, eh ben ils vont pas avoir, on va pas leur enlever leurs péchés », puis elle répète juste après : « ils sont partis à Jérusalem, mais ils ont volé, ils ont...on va pas leur enlever leurs péchés » (répliques 298 et 300 de l'extrait du paragraphe 2.3 *supra*).

Néanmoins seuls le contexte et la prise en compte de la durée globale de l'échange permettent de repérer les reformulations et d'en identifier le rôle, si tant est que faire se peut. De plus, chaque reformulation ne traduit pas systématiquement une activité réflexive. Ce n'est qu'associé à d'autres aspects de l'analyse que ce type d'indicateur peut se révéler heuristique.

La reformulation, sous ses différentes formes, et selon le contexte d'énonciation, peut montrer soit une manifestation du dialogisme, cela a été évoqué ; soit une gestion de l'hétéroglossie, puisque les voix d'origines diverses doivent être réappropriées par le locuteur, ce qui peut obliger à une reformulation ; soit une forme de secondarisation si la reformulation permet un passage à un niveau plus rationalisé.

## **4.2 Reformulation et association de mots**

Les reformulations, sous leurs différentes formes, permettent que, dans le cours de l'échange, des mouvements s'opèrent : des déplacements de thèmes, des changements de catégories lexico-grammaticales. Cela oblige à être attentif autant aux aspects sémantiques que syntaxiques et lexicaux.

Mireille Froment (2003) questionne cette relation entre production discursive et mouvement de pensée notamment à partir d'un mot : « Certains mots sont donc point d'ancrage de mouvements de pensée, le mouvement discursif autour du mot amène un mouvement de pensée qui modifie le contenu notionnel » (*ibid.*, p. 171). Sur ce point, elle évoque des associations qui semblent parfois comme codées et dont l'adulte n'a pas forcément la perception immédiate, voire la compréhension ; elle cite l'exemple d'une association spontanée entre « aimer bien » et « être gentil ». Ces associations de mots peuvent traduire des mouvements discursifs et cognitifs, que ce soit au niveau individuel du locuteur ou au niveau collectif de l'échange. Mireille Froment et Marie Carcassonne (2002, p. 145) constatent que ces mouvements se cristallisent parfois au travers de « relation d'enchaînements sur le discours d'autrui », avec ou sans reformulation. À titre d'exemple, un

court extrait, issu de la séance 13, atteste de cela. On assiste à la formulation successive de mots par des élèves différents, qui enchainent chacun sur l'énoncé précédent, et ces mots semblent surgir par association les uns avec les autres, en passant de « massacre » à « taper », « méchant », « ennemi », « guerre » ; cela participe d'un mouvement, collectif, qui aboutit à la notion de guerre :

- 72 Anissa : ben parce que ... (inaudible)...les massacre les s
- 76 P. : ça veut dire quoi ?
- 77 Anissa : ben, ils les tapaient euh
- 78 P. : qui est-ce qui tapait les s ?
- 80 Khaly : ben les méchants
- 81 ? : les ennemis
- 82 Anissa : en guerre.

Reformulation et association de mots peuvent également se concrétiser sous des formes courantes tels que les phénomènes de négation, d'opposition, de comparaison, de renchérissement, de confirmation, qui attestent de la prise en compte des propos de l'autre.

Ces indicateurs, reformulations, associations de mots sont potentiellement révélateurs d'un mouvement de secondarisation et/ou d'une forme de dialogisme discursif.

### **4.3 Les hésitations**

Les hésitations dans le discours prennent différentes formes, que ce soit par la répétition d'un même mot, avant que la suite de l'énoncé ne soit émise, ou par l'interjection « euh... », voire même par des silences.

Sylvie Plane (2001) en propose des interprétations différentes. Cela peut révéler la mise à distance du propos que le locuteur refuse d'assumer pleinement, comme s'il le mettait entre guillemets, ou encore le souci de mettre en valeur le propos en le faisant précéder d'une attente. Mais, on peut y voir également une difficulté à trouver le mot juste ou la formulation adéquate, indice d'un travail conceptuel en cours : en même temps qu'il parle, le locuteur est occupé à clarifier sa représentation.

Si ces hésitations dans le discours ne traduisent pas une signification particulière, elles peuvent néanmoins désigner un moment réflexif chez le locuteur.

#### 4.4 La modalisation

La modalisation correspond à un phénomène de prise en charge de l'énoncé, elle indique « l'attitude du sujet parlant à l'égard de son interlocuteur, de lui-même et de son propre énoncé » (Maingueneau, 2002), et, par conséquent, traduit une implication personnelle dans l'activité en cours.

Néanmoins, elle est moins aisée à distinguer que les aspects précédents, elle peut revêtir des marques particulières ou rester implicite. Patrick Charaudeau (1992, p. 572) propose quelques-unes de ces marques formelles : des verbes (tel que « je pense que »), des adverbes et locutions adverbiales (« à mon avis », « sans doute », etc.), des expressions adjectivées (« c'est étonnant »). Mais ces marques appartiennent probablement peu au registre langagier spontané d'un jeune élève. Patrick Charaudeau ajoute que, selon la situation, certains indicateurs, qui ont aussi été évoqués à propos de la reformulation, peuvent être interprétés comme des révélateurs de modalisation : les hésitations, les répétitions, des implicites.

Pour Martine Jaubert (2007, p. 181), « les modalisations sont des indices, parmi d'autres, de l'activité dialogique de construction de significations », dans le sens où elles correspondent à une forme de prise en charge d'énoncés d'autrui.

En situation d'apprentissage de l'histoire, cette question de la modalisation est étudiée dans certains travaux. Ainsi, Didier Cariou (2010) montre que la modalisation sert parfois à restituer des informations, par exemple lorsque les élèves disent « d'après les Romains, ... », mais qu'elle peut aussi signaler une entrée dans le processus de compréhension des hommes du passé, par l'usage d'expressions telles que « les Romains pensèrent que », « les Romains se disent que », dans ce cas l'élève se montre alors comme auteur et organisateur de son texte.

Ainsi dans la réplique suivante, « maîtresse, le pape il a dit qu'ils déclenchent la guerre et qu'ils sauvent leurs frères, mais le pape il a pas dit qu'ils prend l'argent, et maîtresse ils ont pas parlé de leurs frères » (réplique 294 de l'extrait du paragraphe 2.3 *supra*), l'élève prend en charge un énoncé d'autrui, en l'occurrence celui du pape, afin de restituer des informations mobilisées pour élaborer sa compréhension du passé. Un peu plus loin, une autre élève réplique « oui, mais c'était en temps de guerre, mais aussi ils auraient dû juste faire la guerre, pas voler » (réplique 314, même extrait). Dans ce cas, l'élève se positionne. Cela correspond à ce que Yannick Le Marec (2009) identifie comme une prise de position du locuteur qui lui

permet d'envisager « d'autres données possibles du problème » (*ibid.*, p. 21), et qui signale un passage vers une posture plus scientifique.

La modalisation peut révéler le processus d'élaboration d'une signification, qui se traduit, dans les exemples évoqués, soit par la prise en charge du discours d'un autre, soit par une position d'organisation de son propre texte du savoir. Il n'est pas à exclure que cela corresponde à une forme de gestion de la distance passé-présent.

#### **4.5 La complexification et la stabilisation des énoncés**

Selon les premières hypothèses retenues, les phénomènes de secondarisation et de gestion de l'hétéroglossie, potentiellement sollicités durant l'activité d'apprentissage, devraient aboutir à la formulation d'énoncés qui se stabilisent, voire se complexifient, et qui correspondent au savoir élaboré : « Au fur et à mesure que les élèves construisent le savoir et l'inscrivent dans un réseau conceptuel, [...] leurs productions langagières deviennent de plus en plus complexes, participant d'une mise à distance de l'activité, de son contrôle. » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003 p. 68).

Reste à préciser les modalités de cette complexification. Je considère qu'elle peut se manifester de manières diverses : la mobilisation d'un lexique spécifique, des reformulations enrichies, des structures de phrases plus complexes. Si la complexification des discours laisse entrevoir un raisonnement qui se construit, cela se traduit par l'articulation de différentes propositions dans un même énoncé à l'aide de connecteurs tels que « parce que », « sinon », « pour que », « et puis si », « ça veut dire ».

À nouveau, pour illustrer ce phénomène, je reprends une réplique d'élève : « La guerre contre les Arabo-musulmans ça veut dire que maintenant ils habitent à Jérusalem, ils ont répondu à l'appel du pape Urbain II et puis ils ont fait une bonne action et puis on va leur enlever leurs péchés » (réplique 202, dans l'extrait du paragraphe 2.1). Différents éléments permettent de voir une forme de complexification dans cet énoncé : un lexique spécifique, la prise en compte de différents éléments déjà connus (l'appel du pape, la notion de péché) et des propositions articulées (par « ça veut dire que », « et puis ») qui attestent d'un effort de l'élève pour établir une représentation cognitive cohérente de l'événement étudié.

Quant à la stabilisation des énoncés au sein du groupe, elle semble se repérer par une verbalisation qui fait consensus, souvent introduite par des expressions comme « en fait », « voilà », « il y a » (Jaubert, Rebière, 2002).

#### 4.6 Les temps grammaticaux

Une attention aux temps grammaticaux s'impose. Dans ce même chapitre, *supra*, l'étude rapide d'un extrait d'échanges langagiers a mis en évidence la manière dont la gestion des temps grammaticaux dans les énoncés révèle l'inscription des faits étudiés dans une temporalité. Sur cette question, Jean-Paul Bronckart (1996) confirme que les temps des verbes expriment des valeurs de temporalité, et qu'il y a une relation entre « le moment de la parole (ou moment de la production) et le moment du *procès*<sup>52</sup> exprimé par le verbe » (*ibid.*, p. 279), que ce soit en termes de simultanéité, d'antériorité ou de postériorité. Cela permet donc de supposer comment le locuteur positionne dans le temps l'événement (ou *procès*) qu'il évoque, et comment il se positionne par rapport à cet événement.

#### 4.7 Des lieux communs

Les lieux communs dans les productions langagières semblent, *a priori*, issus de la pensée naturelle. Serge Moscovici (1976) associe l'emploi d'un stock de clichés, de jugements, d'expressions répandues, à une économie de pensée ou un formalisme spontané : « Les formules conventionnelles facilitent la communication ou épargnent, faute d'information ou de désir d'explication, tout effort nécessaire à l'intégration des notions dans un système cohérent. Le raisonnement devient alors une modalité de traduction qui ramène tout à un schéma commun. » (*ibid.*, p. 256).

Les échanges oraux dans une classe sont proches du genre premier de Mikhaïl Bakhtine, ce sont des productions immédiates, liées au contexte. Bernard Schneuwly (1994) considère que les genres premiers naissent de l'échange verbal spontané. Les lieux communs peuvent potentiellement y prendre une place naturelle.

Dans leur analyse de propos tenus par les élèves, Mireille Froment et Marie Carcassonne (2002) notent, à certains moments, la dominance des lieux communs, sortes de *prêts-à-penser*, ainsi lorsque des élèves affirment que les clochards « savent pas économiser

---

<sup>52</sup> Jean-Paul Bronckart entend par *procès* les états, événements ou actions désignés par le verbe (1996, p. 127).

parce que chaque fois qu'ils ont un peu d'argent i vont [...] s'acheter une bouteille de vin » (*ibid.*, p. 158).

Toutefois, avec un public de jeunes enfants, la notion de lieux communs peut se révéler très relative. Il n'est pas à exclure qu'une même expression risque de passer pour un lieu commun selon les critères de l'observateur alors qu'il s'agit peut-être d'un moment d'appropriation d'une structure particulière ou forme de langage pour l'élève, ou du seul mot disponible pour traduire sa pensée. Cet indicateur *lieu commun*, s'il n'est pas à exclure, demande à être mobilisé avec prudence.

#### 4.8 Éléments de synthèse

Avant de poursuivre, je propose des hypothèses d'articulation des points évoqués. Ces hypothèses, dont l'objectif est de permettre une analyse didactique des apprentissages, envisagent des convergences entre la référence à l'épistémologie de l'histoire, pour comprendre l'élaboration de savoirs scolaires historiques, et le repérage de phénomènes langagiers, potentiellement en lien avec l'élaboration de savoirs. Les indicateurs linguistiques retenus permettent potentiellement de rendre perceptible ces convergences. Tous ces éléments sont réunis dans le tableau suivant, dont chaque colonne est à lire verticalement, les flèches ne signifiant pas un effet de conséquence, mais une convergence possible. Ce tableau n'a d'autre vocation que de proposer une vision d'ensemble des éléments que je retiens ; il n'est pas à considérer en terme d'outil générique ou transférable (sauf à le reconfigurer).

Pour autant, c'est la construction de la méthodologie d'analyse qui donnera la possibilité d'opérationnaliser le tout ; le chapitre suivant évoque cet aspect.



2. Tableau de correspondance entre choix d'éléments didactiques en histoire et indicateurs linguistiques

PROPOSITION DE CORRESPONDANCE ENTRE CHOIX D'ÉLÉMENTS DIDACTIQUES EN HISTOIRE ET INDICATEURS LINGUISTIQUES						
HISTOIRE	Référence à l'épistémologie de l'histoire pour l'élaboration de savoirs scolaires historiens	Texte de l'histoire scolaire élaboré à partir de différents textes déjà constitués (Audigier, 1998)	Compréhension et représentation des faits élaborés à partir des documents-archives	Contrôle du sens commun	Contrôle nécessaire de la distance passé-présent	Mise en intrigue et récit
PRATIQUES LANGAGIÈRES	Phénomène langagier potentiellement en lien avec l'élaboration de savoirs	Dialogisme : présence de voix d'origines différentes dans des énoncés	Gestion de l'hétéroglossie, comme procédé de réorganisation pour un texte homogène du savoir	Secondarisation, comme transformation de discours « déjà-là »	Manières d'agir-penser-parler de la communauté de référence	Organisation du récit
ANALYSE DIDACTIQUE	Convergence envisagée pour une analyse didactique des apprentissages	Nécessité de prendre ensemble des voix ou des textes divers	Production d'un discours homogène pour rendre compte d'un savoir reconstruit. Production d'explications	Production de discours ou de raisonnement tendant vers une rationalisation	Mobilisation de procédures de mise à distance, de contrôle des analogies	Organiser le récit du fait étudié
INDICATEURS LINGUISTIQUES	Correspondance possible avec des indicateurs énonciatifs	Reformulation, association de mots, hésitations, négation, opposition, renchérissement	Reformulations comme rature ou comme prise en compte de nouveaux éléments Complexification des structures syntaxiques	Complexification, reformulations, précisions lexicales	Modalisations, hésitations	Usage des temps grammaticaux, connecteurs temporels

## 5 Cadre d'analyse didactique retenu, hypothèse générale

Deux facettes sont prises en compte conjointement dans le cadre d'analyse didactique que je mobilise. Une trouve son origine dans la didactique de la langue maternelle, et alors, selon les choix qui ont été développés, le processus d'élaboration de connaissances se traduit par la mise en place progressive d'une pratique socio-langagière plus scientifique et homogène, qui prend en charge les différentes voix présentes dans l'espace de la classe et traduirait un apprentissage disciplinaire. Les élèves doivent alors quitter leur « port d'attache », leur « paradigme » (Jaubert, 2007, p. 112) pour s'approprier un système sémiotique particulier au sein d'une communauté discursive qui s'élabore, en lien avec une pratique historique scolaire.

La seconde facette consiste à penser la nature disciplinaire des savoirs construits. Dans ce cadre, il s'avère nécessaire d'identifier des procédures à caractère historien, procédures qui devraient faciliter le contrôle du sens commun, ou une forme de rupture épistémologique dans le processus d'élaboration de savoirs. Entre ce chapitre et le chapitre précédent, j'en ai retenues plusieurs, qui correspondent à des phénomènes constatés : l'élaboration de représentations à partir de la compréhension de documents, la mise en récit pour rendre cohérente la représentation, la gestion de la distance passé-présent et la question de *l'autre* dans cette gestion, les citations dans le texte du savoir, la périodisation, la clarification des mots utilisés, le contrôle du raisonnement analogique.

Il convient également de rappeler que l'appropriation de savoirs en histoire correspond à une forme de polyphasie cognitive (voir chapitre 1, paragraphe 2.3.2), ce qui revient à reconnaître le jeu d'une pensée de sens commun et d'une pensée rationalisée dans un même mouvement. Cela permet de considérer qu'il n'y a pas systématiquement stabilisation définitive d'un niveau d'élaboration de connaissance plus ou moins valide, mais plutôt une dynamique entre des modalités différentes.

En cohérence avec ces considérations, mettre au jour le processus d'appropriation de connaissances en histoire et en situation scolaire, sans introduire de variable particulière, reviendrait à identifier un double mouvement, probablement indivisible dans le cours de l'activité, et répondant aux questionnements suivants : comment les modes de pensée de la discipline s'actualisent dans les productions langagières et, en retour, comment les productions langagières favorisent, plus ou moins, la mobilisation de ces modes de pensée ? Cela amène à s'interroger sur le caractère disciplinaire particulier que prennent les productions langagières.

Le tout peut se résumer ainsi : comment, au sein de situations didactiques, modes de pensée historiens et productions langagières s'articulent dans un double mouvement (ou dans une forme de secondarisation) permettant la construction de connaissances en histoire.

## Conclusion du chapitre 2

Dans le paragraphe 1.1 de ce chapitre, je rappelais deux propositions convergentes pour ouvrir ma réflexion. Celle de Nicole Lautier (2001a) du « *continuum* entre le novice et l'historien », que j'adopte plutôt sous la forme de la mise au jour de convergences, entre le novice et l'historien, dans les modalités d'élaboration du savoir. Quant à l'identification, que Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (2003) estiment nécessaire, de manières d'agir-penser-parler propres à une discipline, je la prends comme possibilité de saisir des éléments au sein de la communauté scientifique historique, qui peuvent devenir des paramètres identifiables ou à identifier dans la communauté scolaire.

Avant de poursuivre, l'exposé des cadres théoriques retenus m'amène à quelques précisions. Ma recherche s'attache à comprendre les processus d'élaboration de savoirs par les élèves en histoire, et pour cela, je propose l'hypothèse que deux cadres de référence puissent être articulés : un attaché aux savoirs historiques scolaires, l'autre au langage en situation d'apprentissage. Si je me situe sans ambiguïté dans le champ de la didactique de l'histoire, je ne postule pas de hiérarchie dans l'articulation de ces deux cadres. Ils sont mobilisés pour accéder à la compréhension des phénomènes observés.

Cela me conduit à mener une exploration *ouverte*, de ne privilégier aucun aspect *a priori*, pour tenter de tout considérer ensemble. Les paramètres mis en évidence ne servent que de repères potentiellement identifiables et révélateurs d'un processus d'apprentissage en histoire.

Ces choix influent sur le recueil des données du corpus de recherche. De fait, ma position de chercheuse se devra d'être la plus neutre possible par rapport aux situations observées. Cette position d'observatrice relève d'un construit méthodologique. De plus, dans les situations que j'analyse, les indicateurs retenus ne sont pas considérés ou choisis *a priori* dans la conception des leçons. Ils sont donc à traquer *a posteriori* et nécessitent la construction d'outils d'analyse des données recueillies. Cette construction, si elle se nourrit de théories et d'outils généraux, se doit d'être spécifique au contexte d'étude de ce projet.

Le chapitre suivant a pour objectif de rendre compte de cette construction méthodologique.

## CHAPITRE 3

### Aspects méthodologiques : contraintes et choix

#### Introduction

La question des méthodes de recherche en didactiques a été explorée à l'occasion de trois séminaires successifs<sup>53</sup> qui se sont déroulés à l'université de Lille 3<sup>54</sup>. De manière tout à la fois introductive et quasiment programmatique, Yves Reuter (2006a) a ouvert cette série de manifestations en questionnant l'intérêt de penser ces méthodes. Au-delà du fait que cela permet de se doter de rigueur scientifique et de se situer dans une perspective ouvrant la possibilité d'analyses comparatives, il insiste sur un aspect fondamental, à savoir qu'il s'agit d'« une nécessité épistémologique pour toute discipline de recherche » (Reuter, 2006a, p. 14), la méthodologie étant une composante structurelle de la recherche. La didactique de l'histoire n'est pas étrangère à cet intérêt pour les aspects méthodologiques. Nicole Tutiaux-Guillon (2010) affirme, comme Yves Reuter, que « plus que de la pratique et des techniques, la méthodologie relève de l'épistémologie » (*ibid.*, p. 215), en soulignant que si cet aspect était au début laissé dans l'implicite, il s'agit bien d'une préoccupation « dans l'air du temps

---

<sup>53</sup> Ces séminaires ont donné lieu à trois publications, en 2006, *Les méthodes de recherche en didactiques, vol.1* ; en 2007, *Les méthodes de recherche en didactiques : questions de temporalité, vol.2* ; en 2009, *Les méthodes de recherche en didactiques : questionner l'implicite, vol.3*.

<sup>54</sup> Ils ont été organisés conjointement par les équipes DIDIREM, Théodile-CIREL et l'IUFM du Nord – Pas-de-Calais.

scientifique », qui arrive à un moment de maturité, tout au moins pour la didactique de l'histoire. Cela présente pour autant plusieurs difficultés.

En premier lieu, il me semble qu'un cadre méthodologique oscille entre la contingence à la situation étudiée, corrélée à la problématique de recherche, et une visée généralisante dans la mesure où ce cadre n'a d'intérêt pour la communauté des chercheurs que s'il peut être réinvesti d'une manière ou d'une autre. Cet équilibre, ténu, dépasse la temporalité même de la recherche.

Un autre point potentiellement problématique découle de la remarque d'Yves Reuter lorsqu'il souligne qu'il n'existe pas de « méthodes de recherche "réservées" aux didactiques » (2006a, p. 21). Cela oblige à gérer une diversité de méthodes et des importations d'autres disciplines, ce qui n'est pas sans rappeler des remarques déjà énoncées dans le premier chapitre à propos de la didactique de l'histoire et de l'hétérogénéité des référents théoriques mobilisés, avec de nombreux emprunts qui conduisent à des recompositions, des reconfigurations. Il en est donc de même pour les questions d'ordre méthodologique.

Toutes ces questions doivent être ramenées à la spécificité de chaque projet de recherche en didactique. Le mien, qui vise à comprendre le processus de construction de savoirs à partir de l'analyse des productions langagières, incite à une réelle prudence méthodologique. En effet, cette problématique ne peut se réduire à un lien de cause à effet, cela a déjà été souligné dans le chapitre 2. Alors, conformément aux choix développés dans le chapitre précédent, la méthodologie de recherche adoptée doit répondre aux exigences posées. Deux principes s'imposent : réfléchir une position d'observateur non-intervenant pour le recueil de données, construire des outils qui opérationnalisent les indicateurs retenus pour l'analyse du corpus.

Ce chapitre a pour visée de donner à voir tout autant le processus, c'est-à-dire le travail d'élaboration de manière diachronique, avec ses réélaborations successives, que le produit final, une méthodologie dont certains éléments peuvent se prêter à être transportés et reconfigurés<sup>55</sup>.

## **1 Les contraintes corrélées au questionnement de recherche**

J'ai souligné, dans la conclusion du chapitre précédent, que le questionnement de recherche et les choix théoriques conditionnent le recueil des données. Pour ce qui me

---

<sup>55</sup> S'il ne s'agit pas d'un objectif en soi, cet aspect peut néanmoins être un enjeu pour les questions de didactique comparée, en termes d'outils communs.

concerne, celui-ci s'opère à partir de l'observation des leçons en classe et de la collecte des productions des élèves.

## **1.1 L'objet observé**

Ce sont les processus d'apprentissage des élèves en histoire qui retiennent mon attention, par conséquent, dans la classe qui sert d'appui à cette recherche, seules les leçons d'histoire ont été observées. Cela a des effets qu'il faut préciser. De fait, l'observation se trouve être à la fois continue, dans le sens où elle concerne toutes les leçons d'une année scolaire et d'une même classe, et discontinue, dans le sens où elle n'a lieu qu'une fois par semaine et qu'il manque alors probablement tout ce qui entoure ces leçons. J'entends par là les références possibles aux séances d'histoire qui interviennent dans d'autres moments de la classe, tout comme la possibilité d'observer comment certaines compétences des élèves sollicitées en histoire (tel que « lire un document ») sont travaillées dans d'autres disciplines. Cela exclut également une perspective comparative de cette articulation langage-apprentissage entre deux disciplines (histoire et sciences par exemple) mais dans la même classe.

Ces choix peuvent paraître restrictifs mais ils ne sont pas pour autant réducteurs. Introduire certains des paramètres cités au-dessus aurait eu un intérêt indéniable, mais alors l'objet de recherche ne serait plus le même. Ce sont les choix opérés qui donnent cohérence et faisabilité à la recherche, et permettent de construire un matériau riche pour l'analyse selon l'objectif visé.

Par ailleurs, les leçons d'histoire observées sont considérées avec le statut de séances ordinaires (Le Marec, 2007), en situation habituelle de classe. D'autres recherches en didactique de l'histoire, déjà évoquées dans les chapitres précédents, ont également appuyé leurs travaux sur ce choix, entre autres celle étudiant la construction du concept de Nation (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993) et celle se penchant sur la notion de causalité dans les productions des élèves (Audigier, 1998), les travaux de Nicole Lautier (1997a) et de Nicole Tutiaux-Guillon (1993).

Yannick Le Marec (2007, p. 1) précise ce qu'il entend par l'emploi de cet adjectif *ordinaire* : « Nous entendons par “ordinaires” des séances à la préparation desquelles les chercheurs n'ont pas été associés ou à l'intérieur desquelles leurs interventions n'ont pas cherché à modifier les effets attendus. ». Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Francia

Leutenegger (2002) utilisent également cet adjectif en suggérant d'étudier *le* didactique ordinaire, en tant que phénomène.

Pour nous, s'intéresser à ce qui se passe et se joue d'ordinaire dans des classes quelconques situe l'entrée du côté d'une démarche dite « descriptive » se démarquant de la prescription [...].

S'intéresser « au » didactique « ordinaire » est alors une façon de s'occuper de « ce qui peut être rencontré partout », en considérant toute circonstance d'enseignement/apprentissage, tout objet de transmission culturelle et donc tout représentant de la situation (enseignant et élèves) comme légitime et pertinent. (*ibid.*, p. 228).

Ma finalité est de décrire ce qui se passe en situation habituelle de classe, à l'école élémentaire, avec le postulat qu'il y a bien apprentissage en situation ordinaire, que ce dernier soit disciplinaire ou autre. Aucun paramètre n'est introduit par le chercheur, en dehors de sa présence, dans le cours des leçons, puisque je ne cherche pas à analyser les effets de dispositifs pédagogiques particuliers.

## **1.2 La question de l'observateur.**

Le principe de l'observation non-participante a été respecté. Lors de ma première entrée dans la classe et selon le souhait du professeur, j'ai exposé aux élèves les raisons de ma présence, en précisant que je n'interviendrai jamais durant les leçons. Cela fut le cas ; positionnée au fond de la classe, je n'ai jamais été interpellée ni par les élèves, ni par l'enseignante. Cela n'excluait pas des échanges possibles, mais en dehors du temps même des leçons, et de manière informelle. En effet, un des choix de la méthodologie est de ne pas mener d'entretien de recherche avec le professeur et de ne pas recueillir son travail personnel de préparation des séances, afin d'éviter un effet de surinterprétation en fonction de ses intentions déclarées.

Pour autant, même avec ce mode de recueil « écologique »<sup>56</sup>, il y a fort à parier que les leçons auraient été autres en dehors de ma présence.

Dans le même ordre d'idée, il est assez évident que certains éléments sont passés inaperçus au cours de l'observation. Je rejoins là les propos de Ruth Kohn lorsqu'elle souligne « la partialité inéluctable de l'observation » (1998, p. 45), tout comme ceux de Francia Leutenegger qui écrit qu'« observer suppose un “regard” porté sur l'objet et donc une action, au moins interprétative, de l'observateur » (2009, p. 33).

---

<sup>56</sup> Je reprends l'expression de Marie-Claude Guernier (2006, p. 17) qui y voit « le fait de perturber le moins possible le projet de l'enseignant ».

Toutefois, le matériau récolté est constitué en tant que donnée de recherche, correspondant à l'objet d'analyse que je me fixe, dans la mesure où il s'agit de situations d'enseignement-apprentissage en histoire dans lesquelles aucune variable didactique pensée par le chercheur n'a été introduite.

### **1.3 La place de l'oral, une contrainte**

L'hypothèse initiale du lien entre apprentissage et langage oblige à recueillir les productions langagières des élèves, celles-ci pouvant être écrites et orales. Dans la classe observée, ce sont les productions orales qui dominent, de manière quasiment exclusive.

Différents travaux pouvaient, en amont de mon projet de travail, laisser présager la prééminence de l'oral dans les leçons d'histoire à l'école élémentaire.

La recherche INRP relative à l'école élémentaire (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004), qui analyse des pratiques observées, propose un portrait général dans lequel domine le cours dialogué enseignant-élève avec une « parole du maître majeure et organisatrice » (*ibid.*, p. 192), ainsi qu'une alternance de travail en groupe et reprise en classe entière, toutes situations qui mettent donc en jeu une pratique de l'oral. L'écrit est présent dans 91% des séances, et si 21% des traces écrites sont dictées par le maître, 71% sont constituées par un dialogue maître-élève.

Par ailleurs, dans une étude du Ministère de l'Éducation Nationale, publiée dans la revue *Éducation et formations* n°76 de décembre 2007, les constats des Inspecteurs de l'Éducation Nationale montrent « la place importante laissée à la réflexion collective au cours des séances d'histoire et de géographie. Cette organisation suppose un usage régulé de la parole, une attention à la précision du vocabulaire employé et à la rigueur du raisonnement, mais, le plus souvent, elle laisse le maître face à quelques élèves, ceux qui sont déjà largement formés à la prise de parole » (*ibid.*, p. 74). De même, lorsque les élèves de cycle 3 sont interrogés sur leur perception du travail de classe en histoire-géographie, ils donnent l'image d'une leçon où « les élèves écoutent l'enseignant raconter, ils répondent aux questions posées pour vérifier que le contenu est bien compris, enfin, ils recopient le résumé proposé par leur enseignant » (*ibid.*, p. 152, 153). Un rapport de l'Inspection Générale de l'éducation nationale (2005)<sup>57</sup> met également en évidence, sur la base d'observations menées par des inspecteurs,

---

<sup>57</sup> Il s'agit du rapport n°2005-112, Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école élémentaire.



que « les élèves écrivent peu dans leurs cahiers d'histoire, de géographie, ou de sciences » (*ibid.*, p. 9).

Il ressort de ces considérations que l'oral est la forme dominante des activités langagières de la classe d'histoire à l'école élémentaire. Si l'écrit est présent, il semble que ce soit davantage sous la forme d'écrit recopié à partir de la proposition de l'enseignant, ou produit collectivement plutôt qu'individuellement, la place de l'écrit-brouillon (ou écrit intermédiaire) restant très minime.

Cela s'est vu confirmé dans la classe observée : toutes les leçons se déroulent sur le mode du cours dialogué. Les productions écrites, sauf quelques exceptions, sont collectives, élaborées de manière conjointe, et recopiées par les élèves à partir du tableau.

De ce fait, cette question de l'oral, forme prise par les productions langagières des élèves, devient une contrainte à intégrer pour le travail d'analyse. Si dans les échanges oraux, la pensée est nécessairement à l'œuvre, leur labilité rend complexe la perspective du lien langage-apprentissage que je m'attache à étudier. En outre, cela produit des corpus longs, d'apparence parfois monolithique ; par conséquent il faut trouver moyen d'y entamer des brèches, c'est le rôle des indicateurs retenus. Enfin, dans la succession de ces échanges langagiers, dimensions individuelle et collective se trouvent étroitement imbriquées ; cela complexifie l'analyse des processus au niveau individuel.

## 2 La constitution du document<sup>58</sup>

Les paramètres initiaux ont été exposés : l'objet observé, à savoir les leçons d'histoire d'une classe d'école élémentaire sur la durée d'une année scolaire ; le principe qui régit l'observation, caractérisé par un recueil *écologique* de pratiques ordinaires ; une contrainte à gérer, la place de l'oral. Ces contraintes posées, dans un premier temps, le chercheur devient observateur de situations dont il collecte toutes les traces, pour les construire ensuite en données de recherche.

### 2.1 La collecte de données

J'ai mené la collecte des données à partir d'une méthodologie proche de l'ethnographie, sans pour autant assimiler mon travail à une recherche ethnographique, mon

---

<sup>58</sup> Une des opérations d'une méthode de recherche, selon Yves Reuter (2006a, p. 17).

cadre théorique ne relevant aucunement de ce champ disciplinaire. Mais l'observation et le recueil de données peuvent se référer au travail de l'ethnographe, dans la mesure où ce dernier « cherche avant tout à comprendre. Parce que l'ethnographe s'astreint à un long travail de description-interprétation, il met au jour la complexité des pratiques sociales les plus ordinaires des enquêtés, celles qui vont tellement de soi qu'elles finissent par passer inaperçues, celles qu'on croit "naturelles" parce qu'elles ont été naturalisées par l'ordre social : pratiques économiques, alimentaires, scolaires, culturelles, religieuses ou politiques, etc... [et]... éclaire la complexité des pratiques, en révèle l'épaisseur » (Béaud S. et Weber F., 2003, p. 9).

J'ai utilisé l'outil qu'est, pour l'ethnographe, le journal de terrain, « journal de bord sur lequel sont notés jour après jour, les événements de l'enquête et la progression de la recherche » (*ibid.*, p. 94). Ce journal de terrain tient le rôle de mémoire par rapport aux événements observés et perçus ; il peut servir de garde-fou contre la réification possible de situations décontextualisées du déroulement chronologique global. De fait une observation de situations de classe reste complexe, cela nécessite une attention outillée et une vigilance qui tienne à distance une surinterprétation rapide. Le travail d'interprétation consécutif doit rester détaché de tout jugement hâtif. De leur position d'ethnographe, Stéphane Béaud et Florence Weber précisent que « l'observation sans armes est vide, l'observation trop armée n'apprend rien : c'est à vous de construire ce que vous devez vérifier. On n'observe pas sans références, sans points de repère. » (*ibid.*, p. 144). Ces points de repère sont mes choix théoriques, développés dans le chapitre précédent, issus de la didactique de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline scientifique, et enrichis des éléments retenus relatifs aux pratiques langagières.

Les acteurs de la recherche INRP concernant l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004) avaient fait le choix méthodologique « d'un outil commun permettant de dégager des constantes et des divergences, y compris par décompte statistique » (*ibid.*, p. 178) pour leurs observations de classes, nombreuses et menées par différentes personnes. Je me situe dans un autre cadre, celui « des analyses plus précises, impliquant notamment des transcriptions écrites des leçons » (*ibid.*, p. 178). Cette perspective, de transcriptions d'échanges oraux durant les leçons, oblige à adopter un mode de recueil adéquat. En ce qui me concerne, j'ai utilisé l'enregistrement vidéo, uniquement pour la qualité de son qu'il offre et la facilité technique de stockage des données, par rapport aux

outils audio dont je disposais. Pour autant l'image ne constitue pas dans mon étude une donnée à analyser.

Au final, le matériau recueilli est constitué des leçons filmées et accompagnées des notes du journal de terrain ; des productions issues de ces leçons, les échanges oraux étant intégralement retranscrits ; des matériaux utilisés (fiches des élèves, documents,...) qui constituent potentiellement des *voix*<sup>59</sup> introduites dans la classe.

## **2.2 Une première dimension : la compréhension de l'espace d'enseignement-apprentissage**

S'inscrire dans le principe de la pensée par cas (Passeron, Revel, 2005) conduit à prendre en compte une situation avec des circonstances qui lui sont propres. Pour rendre compréhensible le cas, il est nécessaire de l'exposer. Il s'agit de le montrer dans une configuration qui prenne ensemble tous les éléments en présence (Ricoeur, 1983). Dans mon analyse didactique, la configuration du cas est référée à un contexte incluant des dimensions matérielles, humaines et institutionnelles.

Pour évoquer cela, je reprends la notion, esquissée par Yves Reuter (2011, p. 139), de l'espace de pratiques d'enseignement et d'apprentissage disciplinaire qui, selon, lui détermine en partie la performance<sup>60</sup> des élèves. Si je ne m'attache pas à la question de la performance, il n'en reste pas moins que la compréhension des phénomènes observés, et ce que j'en infère, est corrélé à cet espace particulier dans lequel se déroulent les leçons d'histoire. Il me paraît donc nécessaire d'objectiver ce contexte en tant qu'*espace* afin d'éviter une naturalisation ou une généralisation hâtive.

Je distingue différents éléments contribuant à la constitution de cet espace qui peut évoluer au fil du temps scolaire de la classe : le cadre matériel de la classe (position du mobilier, affichages présents, outils de travail), les acteurs en présence (élèves et professeur), la coutume pédagogique installée (le rapport enseignant/élèves et élèves/élèves, les usages en cours, l'utilisation des supports, la présence d'habitudes de travail). S'ajoutent à cela certains aspects qui révèlent davantage l'inscription dans la discipline, que ce soit par les matériaux

---

<sup>59</sup> Ces voix font là référence aux notions de dialogisme et d'hétéroglossie.

<sup>60</sup> La performance est définie par Yves Reuter (2011, p. 134) comme « le faire de sujet(s) didactique(s) en tant qu'il a été (re)construit par des acteurs déterminés en fonction de leurs questions dans une perspective évaluative ».

utilisés, les connaissances déclaratives et procédurales, les liens avec la discipline de référence.

C'est dans cet espace que prend forme la communauté des apprenants de la classe et que s'élaborent les savoirs.

Afin de favoriser la compréhension de l'analyse et de l'interprétation des données, et dans la mesure où ce chapitre est consacré à l'exposé de la construction du cadre méthodologique, ces éléments sont détaillés dans la partie suivante de la thèse.

### **2.3 Du temps de l'observation au temps de l'analyse**

La compréhension de l'espace social de pratiques d'enseignement et d'apprentissage disciplinaire, référé à une situation particulière, reste d'ordre général. Pour être soumis à l'analyse, le matériau issu de l'observation doit ensuite être pensé selon des échelles différentes. Trois niveaux de temporalité se trouvent alors articulés, et je reprends en cela la proposition d'André Tiberghien et al. (2007).

Le premier niveau, celui de l'année scolaire, correspond à l'échelle macroscopique. Dans la mesure où c'est bien le processus d'apprentissage en lui-même qui est constitué comme objet de recherche, plutôt que le produit ou l'acquisition d'un savoir particulier, la durée d'une année scolaire offre un matériau propice à cette observation. On peut espérer y voir les mouvements qui se produisent, les modalités qui sont mobilisées, et la coutume didactique disciplinaire qui s'installe. De plus, le processus d'apprentissage est considéré sous son aspect scolaire, donc à la dimension d'un groupe classe, ce qui ramène à l'unité de temps d'une année scolaire, durée certaine de la vie de ce groupe (les groupes classes étant parfois modifiés d'une année sur l'autre). Si, d'emblée, l'hypothèse avait concerné le processus d'apprentissage à un niveau individuel, en dehors de la considération du groupe, la question de la durée s'envisagerait différemment.

Ce temps est tout à la fois le temps de l'apprentissage en situation et celui de l'observation et du recueil des données.

Mais, pour pouvoir entrer dans une analyse didactique, ce temps macroscopique doit obligatoirement être découpé par des niveaux mésoscopique et microscopique.

Le niveau mésoscopique est effectif sous la forme de séquence, unité organisée autour d'un objet d'apprentissage qui, comme le posent Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Thérèse Thevenaz-Christen (2008, p. 154), « semble constituer l'unité d'analyse optimale dans la mesure où elle contient l'essentiel du processus d'enseignement. La séquence est le lieu temporel et spatial où se construisent les objets enseignés dans l'interaction entre élève et enseignant ». De fait, si la séquence est le niveau qui permet de comprendre et de suivre les modalités d'élaboration d'un savoir en jeu, son analyse s'articulera avec celles de séances (ou leçons) qui, elles, se situent à un niveau donnant à voir plus finement les processus cognitifs mobilisés, au travers de l'analyse des productions langagières. Une séance, voire des moments au sein d'une séance, constitue un niveau microscopique qui permet, si besoin est, d'isoler un épisode particulier.

## **2.4 Organiser les données pour les traiter**

Si les indicateurs retenus, et exposés dans le chapitre 2, sont les premiers éléments qui permettent de rompre la linéarité des transcriptions issues des leçons observées, les percevoir au sein des productions langagières des élèves et les isoler n'amène qu'à attester de leur réalité, mais n'aide en rien à la compréhension des processus mobilisés par les élèves pour apprendre dans une discipline. La question reste bien celle de savoir comment établir un lien entre une forme discursive et une caractéristique cognitive (Daunay, 2002b).

Pour quitter une simple lecture chronologique à l'affut de phénomènes langagiers, il est nécessaire de poser une distance entre les données recueillies et le chercheur, de les caractériser, voire de les réifier, dans le sens des propos de Gérard Sensevy (2007, p. 10) :

Confrontés à la prolixité bouillonnante de l'activité in situ, dont on veut comprendre la logique et les manifestations, les méthodes classiques de l'observation ethnographique ou clinique ne nous semblent pas suffisantes. Il faut imaginer des formes de réduction appropriée de ces données si particulières que sont les films de séance de classe ou les transcriptions des dialogues produits dans ces séances ; il faut imaginer des formes de description de l'action qui puissent rendre justice à sa complexité, et surtout, des manières nouvelles de mettre en regard la pluralité de descriptions obtenues : vue synoptique dont l'élaboration à la fois conceptuelle et technique nous paraît constituer l'un des enjeux majeurs de la recherche pour les années à venir.

Parmi ces « formes de description », l'élément déclenchant fut pour moi l'outil *synopsis*, notamment tel qu'il est décliné par Andrée Tiberghien et al. (2007) d'une part et Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz et Christophe Ronveaux (2006) d'autre part. Ce sont là

deux recherches qui visent l'analyse de savoirs, en physique pour la première, en français pour la seconde<sup>61</sup>.

Andrée Tiberghien explique que le synopsis est « la première analyse que fait le chercheur quand il travaille avec les données correspondant à une séance » (2007, p. 105). Elle décline précisément la manière dont elle le construit, exemple à l'appui, en faisant apparaître plusieurs dimensions : l'organisation de la classe, les thèmes qui correspondent aussi aux différents moments de la leçon, les ressources utilisées, les phases didactiques (au nombre de six : introduction, développement du cours, contrôle oral de connaissances, réalisation de l'activité ou de l'exercice, correction, clôture), les actions du professeur et des élèves sous forme d'actes observables, la description du contenu.

Pour Bernard Schneuwly et al., le synopsis constitue une « deuxième prise de distance », après celle de la transcription, dans le sens où il s'agit d'un outil qui « procède à une reformulation des éléments sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche » (2006, p. 178). Les auteurs montrent le processus d'élaboration de cet outil et soulignent la nécessaire adéquation entre l'outil et l'objet de recherche, ce qui suppose une démarche par ajustements successifs, ou pour reprendre leurs mots un « long processus heuristique d'adéquation à l'objet » (*ibid.*, p. 180).

L'outil synopsis tel qu'il est décrit par ces chercheurs correspond à une problématique particulière de recherche et inclut donc des indicateurs en lien étroit avec cette problématique. Par conséquent, cela impose de reconfigurer ces éléments, synopsis et indicateurs retenus, en fonction de la spécificité de mon projet de recherche, tout comme le préconisent Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz et Christophe Ronveaux, en passant par de multiples élaborations et réélaborations.

Quoiqu'il en soit, l'intérêt premier est la mise en tableau à partir de critères qui contribuent fortement à objectiver les données. Cette forme de réification raisonnée<sup>62</sup> de l'objet d'étude, qui implique le passage d'un corpus sous forme de transcripts à la construction de tableaux synoptiques, constitue une étape dans le travail de recherche. Se retrouve là une des fonctions de l'écrit développée dans les travaux de Jack Goody (1979) : organiser des données dans un tableau permet en effet de rompre la linéarité du langage écrit, qui est celle des échanges langagiers retranscrits, et la configuration spatiale de ces écrits leur donne un nouveau sens.

---

<sup>61</sup> Il s'agit plus précisément de l'analyse d'objets enseignés préalablement définis : le texte d'opinion et la subordonnée relative.

<sup>62</sup> Dans le sens où, comme cela a été précisé auparavant, ce processus n'est pas déconnecté de la référence au contexte dont est issu le corpus.

Le fait même de construire des tableaux simples, tels que des diagrammes à quatre entrées (avec deux colonnes et deux lignes) peut amener à se poser des questions concernant les oppositions ou les contrastes, les analogies et les contradictions ; ces questions ont pour effet de révéler toute la complexité des actes de parole ; elles engendrent des schémas qui vont bien au-delà du “sens commun” et contribuent à la constitution d’une “logique” formelle.(Goody, 1979, p. 182)

### 3 Formalisation des outils méthodologiques

Les outils méthodologiques doivent permettre de mobiliser les indicateurs linguistiques retenus dans le chapitre 2 pour analyser les processus d’apprentissage selon deux dimensions : individuelle et collective. Cela rejoint les propos de Sylvie Plane (2001) qui, à propos du travail langagier mis au service de la construction de significations, explique que

« pour observer comment s’opère cette construction, on focalisera l’attention :  
- soit sur un locuteur particulier, en essayant de repérer, par une analyse de son discours, comment évolue la conception qu’il a du phénomène ou du fait dont traite son discours ;  
- soit sur l’ensemble de l’interaction, en essayant de voir comment s’opère la négociation du sens : on s’attache alors à observer à travers l’interlocution comment les partenaires procèdent pour déterminer l’objet dont ils parlent, pour construire en commun une représentation d’un objet absent ou virtuel. » (*ibid.*, p. 238).

Par conséquent les outils méthodologiques d’analyse ont été construits en fonction de ces impératifs et ils sont présentés en deux temps, tout d’abord la dimension individuelle puis la dimension collective.

Les tableaux qui figurent dans la suite de ce chapitre ne sont présentés qu’à titre d’illustration de la méthodologie adoptée. Ils ne sont pas soumis ici à interprétation, ce travail fait l’objet de la deuxième partie.

#### 3.1 Les prises de parole des élèves

Le nombre d’interventions de chaque élève au sein d’une séquence a été comptabilisé, et traduit en pourcentage<sup>63</sup>. Cela permet de suivre l’évolution des prises de parole de chacun, mais aussi d’identifier les élèves les plus participants. C’est à partir de ces données que quelques élèves ont été retenus pour l’étude individuelle, car étudier leurs processus sur la base de leurs productions langagières nécessitait que ces dernières soient suffisamment

---

<sup>63</sup> Voir le tableau 3, sur la page suivante.

conséquentes pour en permettre l'analyse. Ce choix pourrait être interprété comme un regard partial ; pour autant, en cohérence avec mon projet, il serait compliqué de comprendre les processus d'un élève au travers de ses productions langagières si celles-ci sont quantitativement très faibles.

Dès lors, il est nécessaire d'accepter de ne pas pouvoir, dans ce travail, mettre au jour les processus de certains élèves, pourtant présents durant les leçons observées, et pour qui des apprentissages se produisent nécessairement même si ils ne sont pas identifiés et s'ils sont d'une autre nature que ceux visés.

Le tableau ci-dessous récapitule, sous forme de pourcentage, le nombre de répliques des élèves par séquence, le professeur figure également en fin de tableau. Quatre élèves ont été retenus pour cette analyse des processus individuels, mais *a posteriori*. Ce sont ceux dont la participation est parfois inégale, mais relativement importante par rapport aux autres, et ce tout au long de l'année. Il s'agit de Anissa, Fatou, Kawtar et Yassine qui apparaissent dans les lignes grisées. À noter toutefois que leur taux de participation ne reste pas stable, il baisse ou augmente selon les cas, ce constat est à retenir pour l'analyse. Certains autres élèves, dont la participation est parfois au-delà de 3% par séquence (cela apparait dans les cases roses), auraient probablement pu être retenus. Mais, globalement leur taux de participation reste moins significatif au fil des séquences.

	Séquence 1	séquence 2	séquence 3	séquence 4
Alicia	1,75	0,55	1,78	1,11
Amin	1,50	2,13	4,24	1,00
Anissa	3,25	5,16	2,07	2,76
Derya	6,51	0,55	1,38	1,71
Dounia	1,00	3,90	2,17	2,99
Fatou	6,51	13,36	5,62	6,14
Ilhame	1,50	0,47	1,38	1,88
Issa	1,25	1,30	1,68	1,16
Kawtar	4,76	5,32	7,59	7,63
Kessy	0,25	0,16	0,00	0,00
Khaly	2,00	2,25	2,66	2,49
Lucinda	0,75	0,55	0,10	0,22



Lyna	2,25	4,57	0,99	0,44
Mahamadou	10,27	2,01	3,35	3,32
Mickaël	0,00	0,91	2,86	1,05
Najma	0,25	0,99	0,69	0,11
Océane	0,00	0,35	1,38	0,94
Sily	3,00	3,31	2,17	1,88
Yassine	3,00	4,53	5,42	15,87
<b>Professeur</b>	<b>48,37</b>	<b>47,62</b>	<b>52,47</b>	<b>47,32</b>

3. Tableau du taux de participation de chaque élève par séquence

Au vu du tableau, quelques précisions s'imposent à propos de Mahamadou qui montre un niveau de participation proche des quatre élèves retenus, mais qui pour autant ne fait l'objet de cette interprétation des processus individuels. Un premier élément d'explication vient de la temporalité du travail d'analyse. Il a déjà été mentionné que celui-ci avait commencé et pris forme avec la séquence 2, la plus longue donc celle qui donne le mieux à voir les phénomènes à l'œuvre. Or dans cette séquence, la participation de Mahamadou est relativement faible (2,01%). Bien sûr, il aurait été possible de réviser les premiers choix au regard de l'analyse globale, lorsqu'a été mise en évidence sa participation dans la séquence 1. Mais la lecture de ses répliques montre que le savoir disciplinaire est peu développé<sup>64</sup>, il s'agit essentiellement de répliques succinctes, proposant une réponse immédiate au professeur, et donc difficiles à analyser. C'est pourquoi Mahamadou n'est pas retenu pour l'analyse individuelle.

<sup>64</sup> À titre indicatif, voici le contenu de ses répliques durant la séance 5 (celle où il est le plus participant) : on l'a fait depuis longtemps hein / euh...vous...répétez la question / ben la fin du 10ème ... / 100 ans / 1000 ans...euh euh non / 300 ans / ah ouais la frise chronologique / on a un de ces indices ! / la chute ... la chute de l'Europe (lit sur la frise) / ...romain / le Moyen Âge / y en a 4 / là, là, et là / euh, en Europe / là / y a les Musulmans / la religion musulmane / non / oui / dans le livre / y en a 3 / y a le monde des Chrétiens d'ori...te / le monde des Chrétiens d'ori...ent, d'Orient, monde arabo-musulman / mais c'est le monde arabo-musulman le plus grand, c'est tout ça... / et tout ça, et tout ça / mais c'est le monde arabo-musulman le plus grand / faut faire quoi ? faut faire quoi ? / non ! moi j'ai mis ... ?...Allah après j'ai mis Mohamed / ça s'écrit comment le pape ? / où ? / il est écrit où le pape ? / moi j'y crois pas / ah y a ... / on le dit pas à l'école / il faut respecter le calife si tu respectes pas le calife. / si tu respectes pas le calife / on l'appelle pas calife on l'appelle Mountaga / on dit pas calife on dit Mountaga.

## 3.2 Suivre le savoir à un niveau individuel

Le travail d'analyse mené ensuite à partir des répliques des quatre élèves s'est décomposé en différentes phases. Il est utile de revenir sur les modalités et les critères retenus ainsi que sur la manière dont ils ont été déclinés.

### 3.2.1 Travailler les répliques isolément de l'interaction

Pour analyser les niveaux individuels d'élaboration de savoirs, il convient de distinguer les modalités et particularités de chacun des quatre élèves en adoptant une perspective singulière et diachronique. Selon le principe méthodologique adopté, cela nécessite d'examiner les productions langagières de chacun d'entre eux, dans leur évolution, et leurs spécificités. Pour cela, leurs répliques ont été isolées de l'interaction collective, sans pour autant occulter l'importance de ces interactions. Ainsi, pour chacun de ces quatre élèves, un autre élément de corpus a été constitué, qui consiste en la succession de tous les énoncés individuels, extraits des séances pour être compilés. Ces quatre *compilations* individuelles se trouvent en annexe.

Ce corpus a été traité en différentes étapes, détaillées ci-dessous, qui correspondent à différentes phases d'analyse sans que cela implique une hiérarchie entre ces phases.

### 3.2.2 Les mots de l'histoire, des éléments lexicaux disciplinaires

Une relecture des répliques a permis de mettre en évidence tous les mots ou expressions qui peuvent être considérés en lien étroit avec les savoirs scolaires historiques développés, que ce soit dans la leçon dont sont tirées les répliques ou dans des leçons précédentes, et qui, selon ce critère, se distinguent d'un vocabulaire du sens commun. Il est possible d'assimiler cela à un lexique *disciplinaire scolaire*, dans la mesure où ces mots ou expressions ont peu de chance de se voir réutiliser en dehors des leçons d'histoire.

Deux exemples, issus de la séance 4, permettent de mieux comprendre cette modalité de traitement. Au sein de toutes les répliques d'un élève dans cette séance (le numéro en tête de chaque ligne indique le numéro d'ordre de la réplique dans l'échange global), les expressions figurant en gras sont celles qui relèvent de ce lexique disciplinaire scolaire, attaché aux leçons d'histoire de cette classe.

Fatou :

5	Fatou : ils vivaient <b>l'Antiquité</b>
7	Fatou : les <b>châteaux forts</b> ...on a vu aussi comment ils vivaient
9	Fatou : que...ils travaillaient beaucoup ... pour se nourrir aussi
11	Fatou : les <b>seigneurs</b> ils travaillaient peu...y avait des...les habitants eh ben ils travaillaient, ils faisaient comme à la ferme, ils travaillaient
60	Fatou : c'est quand ils vivent ensemble dans le, dans le,...comme nous...comme si dans la classe on habitait tous ici alors on est tous <b>un peuple</b>
63	Fatou : à part maîtresse....
70	Fatou : Maîtresse au milieu y avait la <b>Méditerranée</b> après...(inaudible)...tous autour
108	Fatou : ils nous disent que... <b>les peuples</b> ils étaient tous autour de la <b>Méditerranée</b> ....
129	Fatou : y a des <b>peuples d'Occident</b>
156	Fatou: maîtresse ils étaient ennemis
158	Fatou : maîtresse parce que y a du vert qu'est collé avec du orange

Ainsi, Fatou est intervenue 11 fois dans cette séance. Sur ces 11 répliques, 7 d'entre elles contiennent au moins un élément lexical en lien direct avec les savoirs scolaires historiens évoqués, il s'agit des répliques 5, 7, 11, 60, 70, 108, 129.

Yassine :

53	Yassine : maîtresse <b>un peuple</b> c'est comme un roi
101	Yassine : maîtresse on peut comprendre ici que la carte elle est plus grande que à <b>l'époque</b>
103	Yassine : parce que avant la carte elle était petite, après elle s'est agrandie
105	Yassine : oui
141	Yassine : je sais, c'est...inaudible...du soleil
180	Yassine : ils peuvent... <b>le peuple des Chrétiens d'Occident et des Chrétiens d'Orient</b> , ils peuvent être ensemble parce que c'est écrit dans le dictionnaire le soleil il se lève à l'Orient et il se couche à l'Occident

Pour Yassine, le rapport est de 3 répliques sur 6. Il n'est pas tenu compte du fait que plusieurs éléments lexicaux disciplinaires soient présents dans la même réplique. Je considère qu'un au minimum suffit pour conférer un marquage disciplinaire.

Ce travail a donc été mené pour la totalité des répliques isolées. Cela permet d'établir une analyse quantitative du taux de réplique présentant une forme de marquage disciplinaire et constitue un appui pour l'analyse.

Le tableau suivant propose, à partir de ce travail de repérage, une vision synthétique de ce que je qualifie de marquage disciplinaire dans les répliques des quatre élèves, par séance. À

partir d'un pourcentage de 40% (donc suffisamment significatif), la case est grisée. Cela laisse apparaître d'emblée quelques constats, que ce soit par élève ou par séance. Ce point est précisé et analysé lors de l'interprétation individuelle des données dans le chapitre 8.

Séances	ANISSA			FATOUMATA			KAWTAR			YASSINE		
	répliques			répliques			répliques			répliques		
	Discipline	Total	%	Discipline	Total	%	Discipline	Total	%	Discipline	Total	%
4	2	5	40	7	11	63,64	11	13	84,6	3	6	50,00
5	4	8	50	7	14	50,00	4	6	66,7	5	6	83,33
6	6	19	31,6	3	5	60,00	9	24	37,5	4	10	40,00
7	1	9	11,1	13	27	48,15	0	0	0	1	2	50,00
8	1	16	6,25	24	40	60,00	1	7	14,3	3	9	33,33
9	4	19	21,1	11	50	22,00	6	18	33,3	3	21	14,29
10	8	32	25	19	58	32,76	5	24	20,8	2	10	20,00
11	3	10	30	10	39	25,64	0	6	0	4	14	28,57
12	4	6	66,7	14	25	56,00	7	11	63,6	1	12	8,33
13	8	17	47,1	30	57	52,63	16	31	51,6	6	19	31,58
14	0	7	0	17	30	56,67	5	11	45,5	5	20	25,00
15	4	11	36,4	11	30	36,67	4	18	22,2	8	28	28,57
16	3	26	11,5	2	6	33,33	8	26	30,8	0	0	0,00
17	1	11	9,09	9	21	42,86	5	33	15,2	6	27	22,22
18	2	20	10	10	33	30,30	1	18	5,56	10	60	16,67
19	6	11	54,5	11	43	25,58	15	79	19	12	112	10,71
20	1	9	11,1	0	0	0,00	3	18	16,7	11	86	12,79
21	0	10	0	16	34	47,06	3	23	13	6	29	20,69

4. Tableau : marquage disciplinaire, par séance, des répliques des quatre élèves retenus

### 3.2.3 Des phénomènes linguistiques

Une deuxième relecture a ensuite permis de repérer certains phénomènes linguistiques au sein des énoncés, à partir des indicateurs retenus dans le chapitre 2.

Ces indicateurs, recontextualisés dans le fil des discours des élèves, prennent alors de la consistance. Ils permettent de constater comment l'élève s'implique dans l'interaction, notamment par les reformulations qui manifestent la prise en compte des propos des autres, voire une opposition à ces propos. Ils traduisent également certains phénomènes. Ainsi, les reformulations, les hésitations, les associations de mots, sont présentes dans des moments où l'(les) élève(s) manifeste(nt) le fait de ne pas savoir, émet(tent) des hypothèses, mobilise(nt) une analogie. La complexification des énoncés, sous ses différentes formes, se perçoit quand il s'agit de proposer une explication ou un raisonnement. L'usage des temps du passé permet de voir la prise en compte (ou non) des questions de temporalité. Les modalisations, tant en termes de prise en charge explicite du discours, que de mise à distance des propos ou des faits des acteurs du passé, apparaissent. Le tout peut être pris comme révélateur potentiel d'un processus de compréhension en cours.

Pour chaque élève, ces phénomènes sont reportés dans un tableau, au fil des séances, permettant de repérer le numéro de la réplique et parfois les mots significatifs. Le document obtenu après traitement des données prend la forme suivante.

## PARTIE 1 Considérations épistémologiques CHAPITRE 3

séance	ANISSA									
	explication	raisonnement	question	opposition	hypothèse	analogie	ne pas savoir	usage du passé	prise en compte de l'autre	modalisation
4	76, ça veut dire que - 109, c'est pour					58, comme				
5			31 - 174	167, on parle pas...nous						
6	20, c'est où - 240, parce que en fait	98, en fait...parce que...	16 - 24 - 39			247, comme				
7	82, parce que			54						
8		80, il...et après...par exemple	139 - 208 - 226							134, moi j'ai écrit
9	283, parce que - 310, en fait	30, parce que...par exemple...et...pour - 326, parce que...et c'est... - 324, ils...pour...et après	131					283		18, c'est eux qui - 58, je sais
10	224, ça veut dire que... - 255, parce que - 371, parce que	26, parce que...et que... - 438, ça...donc ça...vu que - - 479, parce que...mais - 519, parce que...comme ça	228	164 - 176 - 255 - 339 - 523, mais	483, c'est peut-être		479, 483	477	171 - 377	222, je sais
11		231-233, mais eux...et même...et aussi	266, 282, 323	190, mais - 229, mais						
12	43, pour		98		51, ça peut être				51	
13	72, parce que - 77, 79, ben - 326, c'est parce que		335	278, mais là - 330				77, 79, 326		330, je veux dire
14							146			
15	208, 266, ben... - 270, en fait									
16	222, ben parce que - 227, parce que	206, parce que là...et...et même	88			229, par exemple				
17			263	56, c'est pas que						
18	303, parce que		482, 484	64 - 487, y a pas que		235, par exemple	36 - 68	62, 66		
19			93						419	
20			204, 301	14						
21										

5. Exemple de traitement des indicateurs linguistiques par élève.

Le repérage d'éléments lexicaux spécifiques d'une part, et d'indicateurs linguistiques d'autre part, a permis d'identifier les particularités cognitives de chacun des quatre élèves retenus lorsqu'ils élaborent leur compréhension des savoirs historiens scolaires de la classe. Cette analyse détaillée est exposée dans le chapitre 8.

### 3.3 Suivre le savoir à un niveau collectif : le tableau chronodiscursif

Analyser l'élaboration du savoir au niveau collectif permet d'observer des phénomènes plus difficilement perceptibles au niveau individuel, tels que le dialogisme et la gestion de l'hétéroglossie qui sont liés au déroulement et à la dynamique des échanges. Pour cela, les outils du type synopsis proposent une vision trop figée, ne permettant pas de rendre compte de tous les mouvements qui s'opèrent dans le cours du dialogue.

Après de multiples ajustements et tentatives, j'ai élaboré un tableau, que je qualifie de *chronodiscursif*, qui permet avant tout de concrétiser et visualiser l'usage des indicateurs langagiers retenus pour l'analyse, en situation. Sous condition d'un travail d'interprétation consécutif, il peut rendre perceptible les phénomènes théoriques évoqués du dialogisme et de la gestion de l'hétéroglossie.

Ce tableau se construit sur la base de principes généraux mais il ne revêt pas une forme unique. Selon l'angle d'analyse adopté, ce que je cherche à mettre en évidence, certains éléments du tableau sont spécifiés différemment. Mais ces éléments ont également subi des modifications au fil du temps de l'analyse des données. Je m'explique de ces états de fait.

### *Principes généraux*

Les principes généraux de la construction du tableau chronodiscursif sont des invariants. Le tableau est élaboré en identifiant les énoncés individuellement, énoncés qui sont reportés dans des colonnes, en conservant la chronologie des répliques dans l'échange. Il se lit verticalement, selon un axe qui correspond à ce déroulement chronologique. Chaque colonne correspond à un élève, mais il n'est bien sûr guère réaliste de prévoir autant de colonnes que d'élèves. Ce sont les propos des élèves les plus participants qui sont retenus (en l'occurrence, les quatre élèves précités, Anissa, Fatou, Kawtar, Yassine, mais aussi une cinquième, Lyna, qui y figure parfois). Les propos des autres élèves, qui participent de l'échange en cours, sont reportés dans une colonne *Autre*.

Les propos de l'enseignant figurent également dans ce tableau, mais là intervient une des variations du tableau au fil du temps. Au début du travail d'analyse, ses énoncés étaient insérés dans la colonne *Autre*, avec les interventions ponctuelles d'autres élèves. Sans banaliser aucunement la parole de l'enseignant, cela correspondait à mon objectif principal, centré sur les élèves. Mais, progressivement, cette configuration a évolué pour rendre davantage saillant le rôle du professeur dans l'avancée des échanges ; pour cela, une colonne *P* a été insérée afin d'y reporter ses énoncés. De fait, cette colonne dédiée à l'enseignant n'est pas toujours présente dans les tableaux.

Pour construire le tableau, seuls les énoncés permettant de faire avancer le savoir sont retenus ; n'apparaît pas tout ce qui concerne les aspects matériels (la mise en route de l'activité, sortir le matériel), ni ce qui est en lien avec la gestion de la classe (les remarques sur les attitudes, les moments de rappel à l'ordre). De plus, les énoncés ne figurent pas nécessairement en intégralité, il est possible de ne retenir que ce qui constitue le cœur, ou le sens principal, d'une réplique.

Une fois le tableau construit avec les énoncés des interactants retenus, l'analyse des indicateurs langagiers<sup>65</sup> se précise à l'aide de flèches. Ces flèches, qui relient entre eux des mots ou des expressions, correspondent à des reformulations de mots ou expressions, que ce soient des reformulations à l'identique, par transformation ou par association. Ces flèches sont positionnées tout aussi bien sur des phénomènes interpersonnels, entre différents locuteurs, qu'intrapersonnels, dans les répliques successives d'un même locuteur.

Certaines zones sont plus denses, dans le sens où elles concentrent soit des aboutissements ou des départs de flèches, soit une intensité plus importante de croisements horizontaux et verticaux de ces flèches. Ces zones sont grisées (ou colorées) dans le tableau. On peut émettre l'hypothèse que cela correspond à un phénomène particulier, controversé, gestion de l'hétéroglossie ou autre, que le travail d'interprétation s'attache ensuite à décrypter. Néanmoins, l'absence de zone de densité doit également être soumise à interprétation.

Ce sont là les principes généraux qui guident l'élaboration des tableaux. Avant d'évoquer les variations possibles, je propose ci-dessous un exemple de tableau chronodiscursif, à partir de ces principes généraux.

---

<sup>65</sup> Ces indicateurs langagiers sont ceux exposés dans le chapitre 2.



PARTIE 1 Considérations épistémologiques CHAPITRE 3

Moment	Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	Lyna	Autre
identification du narrateur du texte 1 - (les pèlerins)						134-P: ce sont les arabo-musulmans ou les chrétiens qui massacrent les sarrasins?
					135: les...les...chrétiens d'occident	
						P valide et demande de trouver "une autre indication avant"
		153: ils nous disent poursuivent, ça peut pas être les...alors qu'ils sont dans la même équipe... ça doit être les Chrétiens d'occident qui les ont poursuivis				
						P sollicite un autre terme
			155: c'est les pèlerins qui			156-P: NOS pèlerins
			157-159: c'est nos pèlerins qui			160-P: rappelle-nous ce que est un pèlerin?
			161: c'est un peuple			
					163: c'est des gens qui font des voyages	
					165: c'est une personne qui part en voyage pour aller voir le tombeau du Christ	
		167: et pour faire, applique une bonne action				169-Mick: c'est une personne qui se rend dans un lieu saint
						rélabonction collective de la définition de "pèlerin"
						170-P: donc, si on dit NOS pèlerins
		171: ça veut dire c'est à eux				
			172: ça veut dire c'est ceux qui massacrent?			173-P: ça veut dire que on est forcément dans la partie des...
					174: arabo-musulmans	
					177: des chrétiens d'occident	validé par P
		179: ... c'est pas écrit qu'ils vont faire des pèlerins	180: et c'est ceux qui poursuivent			
		181: ah oui c'est eux qui vont				Préviens sur la recherche de qui est l'auteur du texte
			182: la personne qui a écrit le texte il fait parler des pèlerins parce que y a écrit nos pèlerins et c'est leur pèlerin			

6. Tableau chronodiscursif : méthodologie, exemple 1

Des variations

Une première variation a déjà été évoquée à propos de la manière de prendre en compte les propos de l'enseignant. Il peut donc y avoir une colonne générale *Autre*, comme dans l'exemple ci-dessus ; ou une colonne *P* et une colonne *Autre*, comme dans l'exemple suivant.

Une variation supplémentaire concerne l'indication ou non du moment de la leçon (qui se fait à l'aide d'une colonne supplémentaire à gauche du tableau). Cette indication peut s'avérer utile si une partie importante de la leçon est analysée à l'aide de ce tableau. Mais lorsqu'il s'agit d'analyser un extrait précis et choisi, cela n'est pas nécessaire.

Enfin, selon l'axe de l'analyse, des éléments peuvent être mis en évidence à l'intérieur du tableau : suivi spécifique de certains mots, récurrence d'expressions, identification de l'usage de connecteurs attestant d'une tentative de stabilisation, modalisation. C'est alors en soulignant, en mettant en gras, en utilisant des couleurs que cela peut apparaître. Des commentaires peuvent éventuellement être insérés à la suite des énoncés. Un exemple ci-dessous montre ces variations possibles, ce tableau est construit à partir d'un extrait de la séance 20 et il est analysé dans le chapitre 7.

Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	P	Autre
				110-...cette zone que l'on appelle <b>maintenant</b> ...Espagne, à l'époque l'Espagne elle fait partie du monde <b>oriental</b> ou du monde <b>occidental</b> ?	
				111-occidental	
				112-tout le monde est d'accord?	oui
				114-eh bien pas moi... <b>fin du 10ème siècle</b> , le monde <b>occidental</b> est la zone orangée, et la zone espagnole est verte, donc elle fait partie...	
				115-de l'occi...de l' <b>orient</b>	
				116-du monde <b>oriental</b> , du monde arabo-musulman	
				123-Mahamadou: c'est des musulmans, <b>les Espagnols</b> ?	
				124: ne pas confondre le temps actuel, le <b>21ème siècle</b> , et là où nous sommes, ... <b>le Moyen Age</b>	
				125-Mahamadou: non, c'est pas <b>des musulmans</b>	
				le monde <b>occidental</b> à l'époque, très catholique, est-ce que <b>les Français</b> peuvent être musulmans <b>maintenant</b> ?	
				127-Mahamadou: non, impossible	
				128-oui, si <b>ils</b> se reconvertissent	
				150-Khaly: moi <b>je</b> suis musulman	
				153- <b>on</b> a la nationalité française, mais <b>on</b> est musulman	
				154: <b>on</b> dit que si <b>je</b> suis français <b>je</b> ne suis pas musulman, là vous confondez nationalité et religion	
				155-Mahamadou: moi <b>je</b> ne suis pas	
				156-Khaly: moi <b>je</b> ne suis pas un	
				157: <b>on</b> peut être français et croire en n'importe quelle religion	
				158-Khaly: moi <b>je</b> ne suis pas français	
				159-on va s'arrêter là...donc si on revient au <b>Moyen Age</b> , ...la grande majorité de l'Espagne appartenait	
				160: aux musulmans	
				161, 163-tu vas mettre la religion de côté... <b>l'Espagne</b> faisait partie du monde arabo-musulman	

7. Tableau chronodiscursif : méthodologie, exemple 2

Ce tableau présente une mise en forme complexe qui implique la nécessité de disposer par ailleurs de critères préalablement repérés, mais il a permis d'entrer dans l'épaisseur des productions langagières et de rendre plus visibles certains phénomènes.

Comme cela a été précisé, ces tableaux chronodiscursifs sont régis par quelques principes invariants, mais ne revêtent pas une forme figée. Plusieurs de ces tableaux (ou extraits) figurent dans la partie 2, et certains sont reproduits dans les annexes. De fait, des variations apparaissent, elles sont liées soit à la temporalité du travail de traitement des données, soit à l'angle privilégié pour l'analyse.

### Conclusion du chapitre 3

Dans ce chapitre, l'exposition de la construction du travail méthodologique répond à un double objectif.

En premier lieu, se doter d'outils qui, en situation de recherche, permettent d'interpréter les données recueillies et le corpus construit à partir du questionnement initial. Pour autant, dans la recherche qui est la mienne, si ces outils peuvent objectiver le travail d'analyse, la part d'interprétation du chercheur est indéniable lorsqu'il s'agit d'inférer des activités intellectuelles, la partie aveugle du travail, chez les élèves (Tutiaux-Guillon, 2010). Mais je pense que le croisement multiple des indicateurs et de leur formalisation peut éviter de se laisser prendre au piège d'évidences simplificatrices.

Le second objectif de cette explicitation méthodologique ramène vers les propos introductifs de ce chapitre, dans le sens où il me semble effectivement que la méthodologie relève à part entière du projet épistémologique (Tutiaux-Guillon, 2010, Reuter, 2006a). Épistémologie est peut-être entendue ici davantage dans son acception anglo-saxonne, en tant que théorie de la connaissance. En effet, c'est bien la méthodologie qui est garante de la production de connaissance, objectif *a priori* de toute recherche. Il me semble donc nécessaire de la rendre visible, d'autant que cela peut contribuer à « favoriser une culture professionnelle de chercheur » (Tutiaux-Guillon, 2010, p. 222) tant sur le plan collectif, en termes de culture partagée, qu'individuel, surtout quand les chercheurs en didactique sont aussi des enseignants ou des formateurs d'enseignants.

Enfin, il faut préciser que la méthodologie de traitement des données n'est pas aussi linéaire que la présentation ci-dessus pourrait en donner l'impression. Pour entrer dans l'analyse des productions langagières des élèves et approcher ce lien postulé entre langage et processus cognitifs, il a fallu des allers retours entre des notions théoriques et la réalité des données recueillies, mais aussi entre la globalité des productions au niveau collectif et l'extraction de processus individuels. Mais ce lent travail d'élaboration permet de construire

et d'affiner les outils méthodologiques tout en éclairant et en objectivant les phénomènes constatés.

Tout ce travail s'est initialement construit à partir d'une séquence, la séquence 2, qui a tout à la fois permis de finaliser les outils méthodologiques et d'aboutir à quelques premiers constats investis pour la suite de l'analyse.

## **CONCLUSION**

### **de la partie 1**

Le titre de cette première partie a introduit une prise en compte de l'épistémologie. Ce terme est entendu de deux manières tout au long de ma réflexion. Tout d'abord, et ce fut souvent le cas dans cette partie, en référence à l'épistémologie de la discipline scientifique, qui a mis à jour ses modèles, ses concepts, ses raisonnements spécifiques. Une réflexion didactique disciplinaire ne peut se départir de ces apports. Mais le mot épistémologie est également envisagé sous l'angle plus général d'une théorie de la connaissance. Alors deux facettes se dégagent. Une première est rattachée à des théories déjà établies dans les sciences sociales, telle que l'épistémologie du raisonnement naturel (Passeron, 1996), la polyphasie cognitive (Moscovici, 1976), la dialogicité (Marková, 2007), ces théories font référence dans mon travail pour accéder à la compréhension des phénomènes. La seconde concerne davantage l'examen attentif de l'élaboration de la connaissance, en cela la méthodologie de recherche relève de l'épistémologie car elle met à jour les modalités de ce processus (voir dans le chapitre 3, Reuter, 2006a, Tutiaux-Guillon, 2010). Je tenterai de conserver cet objectif, qui relève de l'épistémologie, c'est-à-dire de donner à voir *l'arrière-cuisine* (Artières et Laé, 2004) de mise au jour des constats issus de l'interprétation, qui eux-mêmes ont pour objectif de formaliser des modalités d'élaboration de connaissance en situation scolaire.

Un autre mot demande à être clarifié, ou plutôt un réseau constitué des termes connaissance, savoir, concept. Sans entrer dans une littérature qui s'attache à réfléchir et définir ces termes, car la tâche peut s'avérer vaste, il me semble utile de préciser les choix qui aboutissent à l'usage que j'en fais tout au long de ma réflexion. Pour cela, je me retourne d'abord, et à nouveau, vers Martine Jaubert (2007) qui définit *savoir* et *connaissance*, en s'appuyant sur les propositions venant de la didactique des mathématiques. Le savoir « désigne ainsi un ensemble de connaissances propres à un groupe social, objectivées, systématisées, organisées par une activité intellectuelle, communicables et enseignables. Il est et a pour vocation d'être un outil culturel », quant à la connaissance, elle devient plurielle et les connaissances « réfèrent au versant individuel des savoirs. Elles s'articulent aux savoirs et sont comme des « moyens »...intégrés consciemment ou non par le sujet, et nécessaires à son activité » (Jaubert, 2007, p. 45-46). Dans mon étude, je m'attache essentiellement à comprendre les processus cognitifs, en ce qu'ils concernent la manière dont un groupe ou des individus travaillent dans une discipline scolaire donnée. Par conséquent, c'est avant tout la question de l'élaboration de savoirs que je traite, savoirs étant effectivement entendu au sens de produits, propres à un groupe, issus d'une construction intellectuelle et sociale, devenant des outils culturels, tout au moins à l'échelle de ce groupe, et se situant en lien avec des savoirs de référence. Néanmoins, quand je me penche sur des processus individuels, alors cela concerne les connaissances de chacun. Mais je ne cherche pas à les identifier en tant que performance, d'autant plus que la méthodologie adoptée ne m'en donne guère les moyens. À nouveau, c'est bien plus le processus, à des niveaux individuels, que je cherche à examiner, plutôt que le produit.

Quant au terme de concept, je n'en fais guère usage, ce qui n'exclut pas d'y faire référence. Le processus de conceptualisation a fait l'objet de recherches fructueuses en didactique de l'histoire (Guyon, Mousseau et Tutiaux-Guillon, 1993, Lautier, 1997a, Cariou, 2003, 2007, Deleplace et Niclot, 2005). Les travaux que je mène peuvent contribuer à étoffer cette question, notamment en prenant en compte les processus mobilisés par de jeunes élèves, mais plutôt que m'arrêter sur la conceptualisation en histoire, je me tourne résolument vers les apprentissages en histoire, terme finalement plus générique, en analysant les modalités d'élaboration de savoirs.

La réflexion développée dans cette première partie s'est appuyée sur deux postulats initiaux, d'une part la discipline scolaire histoire considérée comme produit d'une construction sociale et avec son autonomie, et d'autre part le lien langage-apprentissage. Pour

stabiliser les cadres de travail, il a nécessairement fallu opérer une convergence entre ces postulats et les constats issus de la réalité des situations observées. C'est ce qui a permis de construire le corpus de recherche et la méthodologie d'analyse, initialement pensée à partir des premiers choix théoriques. Le lien langage-apprentissage est exploré tout au long de la deuxième partie, consacrée à l'analyse et l'interprétation des données. Au fil de cette analyse, des notions théoriques complémentaires sont introduites pour accompagner le travail d'interprétation et mieux éclairer les phénomènes à l'œuvre. Quant à la discipline *histoire scolaire*, c'est dans la troisième partie que j'y reviens afin d'en proposer une image, à l'aune des interprétations proposées, et de revenir sur quelques questionnements qui ont été ouverts ici.



**PARTIE 2**  
**Processus d'élaborations de savoirs et**  
**d'apprentissages.**  
**Analyse des données.**

## **INTRODUCTION**

### **de la partie 2**

Cette deuxième partie est consacrée à l'analyse et l'interprétation des données construites à partir du cadre de travail présenté dans la partie 1. En fonction de ce cadre et de la problématique générale, des choix ont été faits au sein des transcriptions des séances, qui figurent en intégralité en annexe : des extraits sont écartés, d'autres sont mobilisés plusieurs fois selon des axes d'analyse différents. Mais, à partir de ce corpus pris dans son ensemble, l'analyse progresse verticalement dans la perspective d'entrer dans la profondeur des productions langagières et de l'activité dont elles offrent une trace.

La démarche adoptée procède de manière similaire à celle de l'historien qu'Antoine Prost qualifie « du tout aux parties » et qu'il décrit ainsi : « nous [les historiens] allons partir des œuvres achevées, les considérer comme des textes accomplis et nous interroger d'abord sur leur composition, puis sur leur écriture » (1996, p. 239).

Je considère, dans mon analyse, les savoirs élaborés comme des *textes accomplis* formant *un tout* qui se donne à voir par l'observation. Par conséquent, après avoir proposé une compréhension du cadre dans lequel s'élaborent ces savoirs, je m'attache à mieux identifier ces derniers, « leur composition » selon Antoine Prost, pour ensuite me pencher sur les processus mobilisés qui permettent leur élaboration, « leur écriture » par les acteurs, de manière collective et individuelle. Dans ce cheminement, de nouveaux éléments théoriques

sont introduits, parce que le travail d'analyse a nécessité des emprunts complémentaires aux choix initiaux.

L'ordre des chapitres est proposé selon ce choix *du tout aux parties*. Le chapitre 4 se trouve à l'interface de ces deux parties, entre cadres initiaux et interprétation. Il contribue à étoffer le cadre d'analyse par des éléments théoriques contextualisés, et offre une image théorisée des leçons d'histoire. Les chapitres 5 et 6 exposent les savoirs qui s'élaborent dans la classe, la configuration qui leur est donnée, et les processus qui, par l'activité collective, aboutissent à une représentation de certaines notions. L'analyse plus fine de l'activité cognitivo-langagière qui permet l'élaboration des savoirs est développée dans les chapitres 7 et 8, en considérant les processus étudiés d'abord au niveau collectif du groupe classe, puis en les rapportant à un niveau individuel pour quelques élèves.

## CHAPITRE 4

### Première exploration du corpus : de la compréhension du (des) contexte(s) à la fictionnalisation

#### Introduction

Les données recueillies puis reconstruites offrent un matériau qui, *a posteriori*, permet de proposer une image située de leçons d'histoire à l'école élémentaire ; en l'occurrence, ces leçons se déroulent dans un cadre particulier qui est constitué tout à la fois par le groupe-classe, lui-même constitué d'un ensemble d'individualités, par la discipline histoire et par le cadre scolaire plus général, empreint de la forme scolaire. C'est sur cette image située et sur ce cadre qu'il paraît utile de revenir dans le but, d'une part de mieux comprendre où s'élaborent les savoirs dont je propose d'étudier le processus de construction, et d'autre part d'arrêter le sens donné à certains termes utilisés.

La première réflexion de ce chapitre s'arrête sur le mot *contexte*, qui désigne les « éléments de la situation avec lesquels le sujet est dans une relation de sens » (Lahanier-Reuter, 2010, p. 53). Les observations menées m'ont confrontée à ce terme de *contexte* à partir du moment où il s'agissait d'accéder à une intelligibilité et de réfléchir une formalisation des phénomènes observés. La polysémie évoquée par Michèle Grossen (2001) a posé problème. Ainsi elle souligne que ce mot est proche du mot-valise et qu'il demande à

être spécifié selon les « présupposés épistémologiques » (Grossen, 2001, p. 59) dans lesquels on l'inscrit ou selon ce que l'on désigne en l'utilisant. De plus, une investigation théorique autour de ce mot confronte à de nombreux écrits, dans différents champs scientifiques (psychologie, sociologie, didactique), et, en didactique, il apparaît de manière différenciée. Si certaines disciplines, telles que les mathématiques et le français langue maternelle, font fréquemment usage de ce terme, la didactique de l'histoire a peu cherché à le préciser, les questionnements de recherche explorant d'autres voies, telles que la formalisation de la discipline scolaire, le questionnement de ses finalités, les modes de construction des savoirs. Il m'a donc fallu démêler certains aspects de ce que pouvait recouvrir le terme *contexte* pour tenter de le clarifier à partir de mon étude, et pour l'utiliser d'une manière qui permette de construire l'image issue du travail d'interprétation. Cette clarification me semble nécessaire pour rendre compréhensibles les phénomènes observés, car « le contexte n'est pas directement observable mais la conduite observable d'un sujet ne peut être véritablement comprise que si l'on parvient à reconstruire le contexte à l'intérieur duquel il a produit sa réponse [...]. On ne peut correctement interpréter une réponse que si l'observateur ou l'expérimentateur parvient à reconstruire le micromonde à l'intérieur duquel il est apparu au sujet que cela "faisait sens" d'apporter cette réponse. » (Brossard, 2005, p. 121).

Les premières considérations relatives à la notion de contexte, développées au début de ce chapitre, correspondent à une proposition de généralisation, reconstruite, comme cela a été précisé, à partir du travail de recueil de données et d'analyse. Elles sont suivies de la description plus précise des dimensions réelles et matérielles de la classe, qui participent de ce contexte, afin de donner à le voir plus concrètement. Puis la notion de fictionnalisation est avancée comme une hypothèse qui permette de penser la manière dont peuvent s'articuler les différentes dimensions en présence au sein de ce contexte.

Si je reprends la métaphore du *tout aux parties* d'Antoine Prost, citée dans l'introduction de cette partie 2, je donne d'abord à voir un *tout* avant de développer les *parties* dans les chapitres suivants.

## **1 Le contexte didactique disciplinaire**

Tout apprentissage scolaire se déroule dans ce que l'on peut nommer un *contexte*. Dominique Lahanier-Reuter (2010) le définit comme « ce avec ou contre quoi l'élève agit,

dans une situation donnée » (*ibid.*, p. 53), c'est ainsi que je le prends en essayant de mieux comprendre de quoi est constitué le « ce ».

Dans le cadre d'une discipline donnée, l'observation des pratiques d'une classe confronte à des situations didactiques, que je considère comme prenant forme dans un contexte didactique disciplinaire. Comprendre ces situations et les processus des élèves conduit conséquemment à comprendre le contexte didactique disciplinaire, et l'empreinte potentielle de ses différents paramètres, dont certains apparaissent de manière concrète, perceptible, alors que d'autres restent sous-jacents, non-directement saisissables.

Néanmoins, avant de poursuivre, et pour éviter toute confusion, il me semble utile d'évoquer la notion de milieu, que je n'utilise pas dans mon développement. Sans ambiguïté, c'est la notion de contexte que je mobilise, même si, telle que je la présente, elle peut se rapprocher du milieu que Guy Brousseau définit à un moment donné comme « tout ce qui agit sur l'élève ou sur ce quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998/2004, p. 32). Mais Guy Brousseau spécifie de plusieurs manières le milieu, en fonction soit de l'élève, soit du savoir, ou soit de la perspective d'une réalité hors de la situation d'apprentissage; selon ces variations, le milieu est didactique, ou adidactique, ou antagoniste. Les intentions didactiques y sont clairement rendues présentes. Or, si je n'exclus aucunement ces intentions didactiques dans mon analyse, je les considère comme inhérentes à la situation didactique qui articule les dimensions du contexte, sans qu'elles soient nécessairement et explicitement désignées. Cela m'éloigne du terme de milieu qui, pour les mathématiques et l'éducation physique et sportive, considère les relations d'interaction, mais tend davantage à penser « des configurations optimales ou nécessaires des objets de la situation pour guider les conduites des apprenants » (Lahanier-Reuter, 2010, p. 55). En dehors d'une configuration supposée optimale, je cherche simplement à rendre compte, dans une tentative de formalisation, de la complexité de *là* où s'élaborent les savoirs.

Si le contexte est corrélé à un lieu matériel, la classe, qui selon sa taille et son équipement influe sur les pratiques, ce n'est pas sur cet aspect que je m'attarde. Ce sont plutôt les dimensions institutionnelle, sociale, didactique et cognitive que j'examine. Au travers de ces dimensions, le contexte didactique disciplinaire cristallise deux aspects : scolaire et disciplinaire. Ces deux aspects ne sont distingués ici que pour les besoins de l'explicitation, car ils sont étroitement imbriqués en situation.

L'aspect scolaire réfère implicitement à l'école comme élément participant du contexte, elle introduit une forme scolaire (Vincent, 1994) qui contraint le contexte. La classe

médiatise cette forme scolaire, et elle constitue le cadre des processus d'enseignement-apprentissage qui impliquent le professeur et les élèves. Le tout est pris dans un mouvement d'interdépendance complexe : le cadre général de l'école et de la classe contraint les modalités de travail des acteurs, mais les acteurs eux-mêmes sont des constituants du cadre. Plusieurs dimensions s'articulent : institutionnelle qui décline la forme scolaire, sociale qui s'illustre par la vie d'une école et d'une classe, didactique pour les processus d'enseignement-apprentissage qui s'y déroulent.

Pour l'aspect disciplinaire, une articulation similaire, selon des dimensions, peut être proposée : dimension institutionnelle qui concerne la formation et le fonctionnement d'une discipline scolaire, dimension sociale au travers des savoirs disciplinaires scolaires désignés comme devant être appris, dimension didactique lorsque l'on considère ce que cela implique en termes d'activité des sujets didactiques.

Enfin, penser un contexte didactique *disciplinaire* oblige à spécifier ce contexte selon la discipline. En l'occurrence, la discipline scolaire histoire introduit des éléments de l'Histoire<sup>66</sup>, éléments qui revêtent une importance particulière<sup>67</sup> ; il s'agit des univers dans lesquels se déroulent les événements du passé qui sont étudiés (les contextes du passé en quelque sorte) et qui obligent à un effort spécifique de compréhension. Je ne développe pas ici cet aspect, il est largement décliné dans les chapitres qui suivent. Par conséquent, je considère ces univers des événements du passé comme un élément introduit dans le contexte didactique disciplinaire.

Les différentes dimensions, qui comprennent les paramètres évoqués, s'actualisent au travers des situations didactiques, au sein desquelles les élèves agissent et mobilisent une activité cognitive pour élaborer des savoirs scolaires disciplinaires. Le tableau ci-dessous propose une image de cet ensemble qu'il faut d'emblée spécifier comme n'étant aucunement figé, car le contexte didactique disciplinaire est soumis à une construction en situation et à un mode dynamique d'existence.

---

<sup>66</sup> Histoire, avec un H majuscule, sous forme de terme générique, au-delà de la spécification histoire académique, scolaire...

<sup>67</sup> Cette remarque ne se veut nullement exclusive à l'histoire ; il est permis de penser que chaque discipline introduit une (des) particularité(s).

	<b>Aspect scolaire</b>	<b>Aspect disciplinaire</b>	<b>L'Histoire</b>
<i>Dimension institutionnelle</i>	Forme scolaire	Discipline scolaire	Univers du passé
<i>Dimension sociale</i>	École - classe	Savoirs scolaires	
<i>Dimension didactique</i>	Processus d'enseignement-apprentissage du professeur et des élèves	Activité de reconstruction des savoirs par les sujets didactiques	
<i>Dimension cognitive</i>	Activité cognitive des apprenants		

## 8. Paramètres du contexte didactique disciplinaire de l'histoire scolaire

L'analyse du corpus permet de rendre compte de ces paramètres qui, en situation, se trouvent en interaction et soumis à des transformations plus ou moins perceptibles selon la temporalité dans laquelle ils s'inscrivent. Il me semble que, sur ce point, une analogie avec la triple temporalité de Fernand Braudel (1949) permet de rendre compte d'une forme de différenciation. La dimension cognitive du contexte, dans la perception que l'on peut en avoir en situation, est celle du temps court, immédiat<sup>68</sup> ; les mouvements y sont perceptibles dans la mesure où ils traduisent l'élaboration de savoirs. Les dimensions sociale et didactique correspondent au temps de la conjoncture, au temps didactique dans lequel s'actualisent les événements que sont les élaborations de savoirs ; les paramètres y sont soumis à des mouvements, mais qui sont moins immédiatement perceptibles : processus cumulatif d'élaboration de savoirs, modifications des postures des apprenants, règles de fonctionnement de la classe qui évoluent. Quant au niveau institutionnel, c'est celui du temps long, quasi immobile. S'il est soumis à changement, cela s'inscrit dans une durée non perceptible dans le temps de l'apprentissage.

Forme scolaire, classe, individus dans leur statut social et avec leurs ressources propres, savoirs scolaires dans leur dimension institutionnelle et qui, en histoire, introduisent des univers du passé : le contexte didactique disciplinaire actualise la rencontre de toutes ces dimensions, plus ou moins perceptibles, plus ou moins dominantes. Le niveau de cohérence de leur imbrication donne forme aux apprentissages.

Par conséquent, le contexte didactique disciplinaire tel que je le propose est essentiellement une reconstruction issue de l'observation de situations d'enseignement-

<sup>68</sup> C'est bien la dimension cognitive du contexte que j'évoque ici, et non une dimension cognitive centrée sur l'apprenant. Dans ce cas, il paraît assez évident que la perception de ce qui se joue diffère alors, le temps devient un temps long et bien des mouvements concernant les apprentissages individuels restent invisibles.



apprentissage *écologiquement*<sup>69</sup> observées. S'il est corrélé à mes choix de recherche, il présente des caractères généraux qui peuvent se spécifier selon les classes et les disciplines. Cela induit que le contexte didactique disciplinaire prend la forme d'une configuration soumise à variation.

Dans la suite de ma réflexion, les dimensions du contexte didactique disciplinaire sont précisées à partir de la classe observée, afin d'en donner une image plus concrète et pour ensuite décrire les phénomènes qui y prennent forme.

## **2 De l'espace d'enseignement et d'apprentissage disciplinaire aux leçons d'histoire**

Au cours du chapitre 3 (paragraphe 2.2), a été mentionnée la nécessité de référencer l'étude menée. J'ai mobilisé pour cela la notion d'espace de pratiques d'enseignement et d'apprentissage disciplinaire d'Yves Reuter (2011), que j'ai spécifiée par certaines composantes, il s'agit là d'une appropriation personnalisée de cette notion à partir de la proposition d'Yves Reuter. Ce sont ces éléments que je décris maintenant, en tant que paramètres du contexte didactique disciplinaire, afin de donner de la chair (Rancière, 1998) aux notions théoriques qui servent l'interprétation.

### **2.1 Cadre matériel, acteurs, coutume pédagogique**

#### *Le public concerné*

La classe observée se trouve dans une école située en Réseau d'Éducation Prioritaire. Les origines culturelles du public scolaire sont très diversifiées. L'enseignante qui a accepté de m'accueillir dans sa classe exerce dans cette école depuis sa prise de fonction, soit depuis cinq années ; elle en connaît bien le public.

La classe, un CM1, est constituée de 20 élèves (7 garçons et 13 filles) âgés de 9 ou 10 ans, tous nouveaux pour l'enseignante, elle n'a jamais travaillé avec eux auparavant.

Spatialement, les élèves sont positionnés en « U », avec quelques tables à l'intérieur de ce U. À certains moments, soit pour la gestion d'un aspect matériel, soit pour vérifier ou aider dans le travail, l'enseignante circule dans la classe.

---

<sup>69</sup> J'ai utilisé l'adjectif *écologique*, en référence à Marie-Cécile Guernier (2007), lors de la présentation de ma méthodologie de recueil de données, dans le chapitre 3.

En dehors de ces informations générales, descriptives de la classe, les autres aspects évoqués sont inévitablement ramenés à la discipline histoire, donc à la dimension disciplinaire de l'espace d'enseignement et d'apprentissage, puisque mes observations ne concernent que ces moments.

### *Aspects matériels*

En histoire, la classe travaille essentiellement avec un manuel<sup>70</sup>, mais les élèves ne le gardent pas car il s'agit d'une collection partagée par les classes de cycle 3 au sein de l'école. Des fiches de travail sont conçues par l'enseignante, photocopiées et distribuées aux élèves ; on y trouve des documents (extraits de manuels), de courts textes qu'elle rédige, des consignes de travail, et des espaces réservés aux traces écrites. Ces fiches figurent dans les annexes. Il n'existe pas d'autre support pour les écrits des élèves. Régulièrement, le dictionnaire est utilisé pour rechercher les mots inconnus ; une série de dictionnaires (Auzou Junior, édition de 2007) est à disposition des élèves dans la classe.

Si des affichages sont présents dans la classe, regroupés par discipline et identifiés par une étiquette générique, aucun espace n'est réservé à un affichage pour l'histoire, en dehors d'une frise chronologique construite par l'enseignante, sur laquelle figurent les noms des périodes canoniques de l'histoire scolaire<sup>71</sup> et les années qui en établissent les limites. Cette frise n'est pas un objet de travail effectif, elle ne sert que de référence pour situer la période étudiée.

Le tableau de la classe est utilisé pour prendre en note les propositions des élèves, pour appuyer une explication, pour montrer ou pour noter un écrit que les élèves doivent copier sur leur feuille. Il ne joue pas un rôle prépondérant dans les leçons.

### *La coutume pédagogique installée*

Les leçons d'histoire se déroulent selon une fréquence hebdomadaire<sup>72</sup> et dans un créneau horaire fixe, entre 10h30 et 11h30. La leçon d'histoire est donc temporellement marquée. Le début et la fin des leçons d'histoire sont explicitement annoncés par l'enseignante. Bien souvent, avant même que la leçon ne commence réellement, précède une phase de préparation du matériel : les élèves sortent leur dossier qui regroupe les fiches de travail, les manuels sont distribués, et, si nécessaire, les fiches ou les dictionnaires.

---

<sup>70</sup> Changeux F., Fleury C., Humbert H., (2004), *Histoire, cycle 3*, Paris, Magnard.

<sup>71</sup> C'est-à-dire la Préhistoire, l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps Modernes et l'Époque contemporaine.

<sup>72</sup> Mais, comme dans toute classe, certaines activités prennent parfois le pas sur le déroulement habituel, telles que les sorties à l'extérieur, un projet de classe-découverte ; la fréquence hebdomadaire se voit alors bousculée.

Différents moments de travail peuvent constituer la leçon : une progression collective à partir d'explications ou de questions de l'enseignante sur le mode du cours dialogué, c'est la modalité dominante ; une recherche individuelle, ou à deux, à partir de documents proposés par l'enseignante ; des moments consacrés à l'écrit pour noter les réponses sur le document de travail, ou copier la définition d'un mot. Les travaux de groupe restent exceptionnels.

Les interactions s'opèrent essentiellement au niveau enseignant/élève. Il peut arriver qu'un élève réagisse à l'intervention d'un de ses camarades, mais il n'y a pas réellement d'interactions élève/élève. Tout circule principalement par l'enseignante, cela est net à la lecture des transcriptions : en moyenne, une réplique sur deux est à son initiative.

La parole des élèves paraît régulée, il faut lever le doigt, réfléchir, répondre aux questions. Mais les demandes des élèves sont facilement acceptées au sein de la leçon, et prises en compte, à la condition que les règles de communication de la classe (lever le doigt, ne pas se manifester de manière insistante) soient respectées.

## **2.2 La communauté discursive scolaire disciplinaire**

La classe peut être considérée comme une communauté, avec ses pratiques sociales, produisant des discours et des processus d'enseignement-apprentissage dans la discipline considérée. Cela conduit à y voir la communauté discursive scolaire disciplinaire. Si la dimension discursive est davantage explorée dans les chapitres qui suivent, quelques constats permettent d'ores et déjà de montrer comment la classe est instaurée en tant que communauté et en référence à une discipline, référence dans laquelle se mêlent dimensions scolaires et historiennes.

Le discours de l'enseignante révèle l'intention d'instituer la classe à la fois en tant que groupe apprenant et en tant que communauté dont les membres travaillent ensemble dans la discipline histoire, donc, *in fine*, d'instaurer cette communauté discursive scolaire disciplinaire. Il faut préciser que cette description est celle que je reconstruis depuis la position de chercheur, car je rappelle qu'aucun entretien ne me permet de recueillir les intentions explicites de l'enseignante. Mais l'observation et l'interprétation des situations permettent de supposer que ces éléments reflètent la représentation qu'elle a de l'activité de la classe, de l'apprentissage, de la discipline, donc, de manière plus large, des situations d'enseignement-apprentissage dans la discipline histoire en lien avec son positionnement professionnel. Quelques-unes de ses répliques peuvent appuyer ces constats.

L'enseignante fait souvent référence aux processus cognitifs, implicitement postulés comme étant communs à la classe, qu'il faut mobiliser : « on réfléchit bien avant de prendre la parole pour être sûr de répondre à la question posée », « attention, c'est pas parce que je fais répéter que je donne une réponse, c'est comme dans les autres disciplines, quand j'insiste c'est pour que vous soyez sûrs de vous, y a pas de piège », il faut se « rappeler un peu, mais dans le cerveau de chacun », « est-ce que vous allez vous en souvenir quand on sera au mois de janvier ? », « on reste concentré » (S1)<sup>73</sup> ; « on rouvre les tiroirs du cerveau et on essaie de se souvenir » (S2), « Donc, est-ce que c'est un peu clair dans vos têtes maintenant ? » (S4).

Un mouvement, perceptible en début d'année, impulsé par l'enseignante, révèle cette dynamique d'une communauté qui s'élabore dans les leçons d'histoire. Ces quelques propos, adressés aux élèves, en témoignent : « tu restes avec nous ? L'extérieur ça ne nous concerne pas », « avec nous, en histoire » (S1), « Khaly, tu n'es pas avec nous » (S2), « allez on revient sur notre document, Sily » (S4). Une entraide mutuelle est sollicitée: « on va demander de l'aide à quelqu'un, est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?, qu'en pensez-vous ? » (S4), ainsi qu'une incitation à chercher ensemble selon la métaphore, suggérée par l'enseignante, « des petits détectives » : « petits détectives, vous avez un autre indice sous la frise » (S2), « vous oubliez d'être les petits détectives », « le détective n'a pas trouvé les indices », « je veux un autre élément petits détectives » (S4).

Pour autant, ces particularités paraissent attachées à la période d'installation de début d'année, car finalement ce type de sollicitation explicite revient rarement lorsque l'on avance dans le temps de l'année scolaire, comme si cela était implicitement considéré comme acquis. Cela mène à penser que les « règles de communication » (Baecco, 2002, p. 103) communes étant posées, l'enjeu se déplacerait et se trouverait ailleurs, vers l'acquisition de connaissances factuelles.

### **2.3 Les leçons d'histoire**

Plusieurs aspects du contexte didactique disciplinaire viennent d'être évoqués : l'environnement matériel, les acteurs en présence, les habitudes et les supports de travail, le

---

<sup>73</sup> S'*x*' désigne la séance dont est issu l'extrait, en sachant qu'elles sont numérotées selon leur ordre chronologique.

mouvement d'institution du groupe d'élèves en communauté apprenante dans une discipline (ou communauté discursive scolaire disciplinaire). Un autre aspect doit également être spécifié, à savoir la manière dont est instituée la discipline *histoire scolaire* et son lien perceptible avec la discipline scientifique.

Ce mouvement d'identification de la discipline de référence est introduit par l'enseignante. Durant les premières leçons, un questionnement particulier est adressé aux élèves, « C'est quoi l'histoire ? », et le métier d'historien est évoqué : « Les personnes qui étudient l'histoire, leur métier pour comprendre ce qui s'est passé avant : les historiens, qui utilisent les vestiges ». Les objectifs généraux des leçons d'histoire sont présentés et écrits sur le document proposé aux élèves lors de la première séance : « En histoire, je vais apprendre : à situer les grandes périodes ; à classer et lire des documents ; à écrire un court résumé ; à légender à l'aide d'un vocabulaire spécifique ; à mémoriser des événements, des dates, des personnages ». Une forme de définition est proposée sur ce document élève : « L'histoire est l'étude du passé. Les historiens découvrent le passé en étudiant différentes sources : des vestiges, des sources écrites et des sources orales ». Un vocabulaire spécifique est apporté : vestiges, siècle et millénaire, légender, situer les grandes périodes, la nature du document.

Ultérieurement dans les leçons d'histoire, la référence à l'historien et à ses méthodes de travail se retrouve parfois lors d'interrogations sur la source des documents, comme le montrent les deux exemples suivants.

#### Séance 8

30. Fatou : maîtresse aussi ils nous disent que cette...ça a été trouvé par des historiens, et c'est la croisade de 1967

...

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...

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...

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

#### Séance 12

62. Fatou : maîtresse et c'est qui qui l'avait trouvé le texte ?

63. P : alors là...je ne peux pas te répondre

64. Fatou : maîtresse normalement le texte il doit être en miettes

65. P : ben non

66. Fatou : ben parce que ça fait depuis la première croisade jusqu'à...

67. P : ben oui mais les textes sont conservés, regarde il existe quand tu vas dans une bibliothèque il y a bien des livres anciens

68. Fatou : oui

69. P : qui sont protégés eh ben là c'est pareil

70. Fatou ; ils ont protégé celui qui l'a écrit, la personne qui l'a écrit, elle a protégé ce papier

71. P : ben elle a dû le ranger quelque part et pis des historiens l'ont retrouvé

72. Fatou : et puis maîtresse ils sont partis à Jérusalem pour le retrouver

Il ne semble pas que la finalité de ce mouvement soit de *faire comme* l'historien. Mais cela inscrit le travail de la classe dans une perspective historico-culturelle, avec la conscience esquissée de connaissances, d'outils, d'activités qui préexistent aux leçons d'histoire de la classe. Cette référence, même fugitive, à la discipline scientifique peut donner de l'épaisseur à l'activité des élèves, car cela conduit à penser qu'il existe en dehors de la classe, en dehors de l'école, une communauté d'historiens qui développe et mobilise des capacités humaines particulières, à laquelle il semble intéressant de faire référence. On peut supposer que, dans la classe, cela contribue à instaurer les savoirs comme résultat d'un processus historico-culturel. Mais, pour autant, cette référence reste associée à des savoir-faire, des aspects méthodologiques, sans qu'apparaisse un questionnement sur les savoirs en eux-mêmes et leur mode d'élaboration, que ce soit par l'historien ou par l'élève. Cela rejoint le paradigme disciplinaire scolaire dominant qui considère les savoirs de l'histoire comme vrais (Audigier, 1993 ; Tutiaux-Guillon, 1998, 2004) : pour se les approprier, il suffit de les découvrir et de les mémoriser, tel que cela est écrit sur la fiche élève évoquant les objectifs des leçons d'histoire (voir *supra*).

## **2.4 Eléments de conclusion**

L'analyse des données recueillies, et exposées dans ce paragraphe, a permis d'identifier certains paramètres du contexte didactique disciplinaire des leçons d'histoire de la classe observée : les acteurs, les supports de travail, les habitudes de la classe, l'institution de la discipline histoire.

Jusqu'alors, ma réflexion s'est penchée sur le contexte didactique disciplinaire, pris comme un tout, pour en montrer la reconstruction et la tentative de formalisation du point de vue du chercheur, puis pour le décliner au travers d'une description qui rende compte de la réalité de la classe observée. Néanmoins, lorsque l'on considère l'activité d'apprentissage qui prend forme dans un contexte didactique disciplinaire, le niveau collectif ne suffit pas car il s'articule avec l'activité individuelle que chacun déploie. Cela oblige à penser une

dénivellation dans l'analyse, pour passer de la compréhension globale du contexte et des processus qui s'y jouent à la prise en compte de l'activité individuelle, en partie contrainte par les paramètres du contexte didactique disciplinaire. Pour envisager cette dénivellation, je propose de convoquer la notion de fictionnalisation. C'est l'objet du paragraphe suivant.

### **3 Penser la notion de fictionnalisation<sup>74</sup> dans la discipline *histoire scolaire***

Dans le contexte didactique disciplinaire prend forme la communauté discursive scolaire disciplinaire qui, au-delà de sa visée descriptive, peut permettre d'appréhender l'activité discursive des interlocuteurs au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Je considère également la communauté discursive scolaire comme le lieu de l'actualisation de la fictionnalisation. Cette notion, selon Jean-Paul Bernié, ouvre la perspective d'un « contexte intermédiaire » (Bernié, 2002a, p. 78). Mais pour éloigner une ambiguïté potentiellement liée au mot contexte dont l'usage est déjà spécifié dans ma réflexion, mieux vaut penser la fictionnalisation en ce qu'elle ouvre la possibilité de rendre compte de l'articulation des paramètres du contexte didactique disciplinaire, préalablement défini.

Néanmoins, la fictionnalisation n'est pas une notion introduite dans la didactique de l'histoire. Avant de montrer comment je l'utilise, il convient de l'exposer dans ses principes initiaux.

#### **3.1 Aux origines de la notion de fictionnalisation**

Je m'appuie, dans le développement qui suit, sur les propos de Jean-Paul Bernié (2002b, notamment les pages 169 à 186). Il rappelle que ce terme de fictionnalisation a été utilisé par Bernard Schneuwly qui l'a défini comme « une représentation purement interne, cognitive, de la situation d'interaction sociale » (Schneuwly, 1988, p. 10) lors d'activité d'écriture. Bernard Schneuwly considère les paramètres de l'interaction, en situation d'écriture, à partir de ceux formalisés par Jean-Paul Bronckart et al. (1985) : énonciateur, but, destinataire et lieu social. Bernard Schneuwly souligne alors la nécessité d'élaborer une

---

<sup>74</sup> Dans les écrits traitant de cette notion ou la mobilisant, le mot fictionnalisation se trouve orthographié soit avec un seul n, soit avec deux. J'adopte, assez arbitrairement il est vrai, l'écriture avec deux n. Malgré tout, l'orthographe initiale des citations sera conservée, et dans ce cas, le mot pourra être écrit avec un seul n.

représentation abstraite de cette situation de communication, ce qu'il désigne par le fait de fictionnaliser la situation.

Plus récemment, Thérèse Thévenaz-Christen et Bernard Schneuwly (2006) soulignent que « cette capacité de fictionnalisation est [...] un enjeu didactique capital » en termes de capacité chez l'élève. Selon eux, la construction d'une représentation cognitive stable de la situation d'interaction et de ses paramètres contribue à « rendre présent en classe un objet d'enseignement » (*ibid.*, p. 39). Ces propos s'inscrivent dans leur analyse de l'enseignement de l'activité langagière, notamment en situation de productions de textes. C'est l'introduction explicite de l'objet d'enseignement qui attire mon attention, à partir de mon point de vue qui se situe dans la discipline histoire. Si le développement de cette notion s'est inscrit dans des activités de productions langagières, production de textes chez Thérèse Thevenaz-Christen et Bernard Schneuwly et activité de résumé chez Jean-Paul Bernié, ce dernier précise néanmoins que ce processus « pourrait [...] être observé ailleurs » (Bernié, 2002b, p. 169) et qu'« en la rapportant aux situations d'apprentissage, la fictionnalisation prend donc une dimension particulière. La recontextualisation des connaissances s'opérant au sein de situations communicatives est affaire de fictionnalisation des paramètres de cette situation » (*ibid.*, p. 180). *L'ailleurs* de Jean-Paul Bernié est pour moi l'histoire scolaire.

Je ramène alors la question de la situation et ses paramètres au sein du contexte didactique disciplinaire, puisque je postule dans mon étude que les situations d'enseignement-apprentissage s'inscrivent dans un contexte didactique disciplinaire. Si la représentation interne et cognitive qu'élabore l'élève doit lui permettre de prendre conscience des paramètres de la situation de communication qu'est une situation scolaire avec des enjeux d'apprentissage, elle doit également lui permettre de rendre présent la connaissance, recontextualisée dans la situation, qui constitue l'objet d'enseignement-apprentissage, tel que le proposent Thérèse Thevenaz-Christen et Bernard Schneuwly (2006, cités *supra*). En développant ma proposition du contexte didactique disciplinaire, j'ai évoqué le fait que s'approprier un savoir relatif au passé oblige à prendre en compte l'univers particulier de l'événement et de la période étudiés (les contextes du passé en quelque sorte) dans un effort de compréhension. C'est de cela dont il faut aussi construire une représentation interne cognitive stable (Schneuwly, 1988), de cette situation passée qui met en scène des acteurs non-présents et non-convocables.

Cela introduit l'hypothèse que construire un savoir scolaire cohérent en histoire implique pour l'élève de prendre en charge une fictionnalisation de la situation didactique, fictionnalisation qui permet la construction d'une représentation individuelle, interne et



cognitive. Cette représentation associe les enjeux de la situation scolaire d'interaction, qui vise la stabilisation d'un apprentissage, et l'objet disciplinaire d'apprentissage en lui-même qui convoque un univers historique particulier, avec des acteurs du passé, des événements révolus et déjà décrits, des codes sociaux attachés à ce passé.

Pour le dire autrement, le phénomène de fictionnalisation, qui se situe du côté de l'élève, pourrait prendre ensemble les différents paramètres du contexte didactique disciplinaire afin de leur donner cohérence dans une représentation interne et personnelle, car individuelle. La notion de fictionnalisation est alors liée à l'idée d'une *reconstruction* par le sujet, reconstruction à la façon d'une réfraction, tel que l'entend Jean-Paul Bernié (2002b, p. 174) : « La fictionnalisation ne peut être définie comme un reflet du contexte dans les productions verbales [...], mais comme sa réfraction, c'est-à-dire comme une opération de retraitement productif qui d'un même mouvement reconstruit un contexte à partir de celui de la situation de production, et construit des objets discursifs. ». Cette réfraction se médiatise dans l'activité discursive.

C'est cette forme donnée à la fictionnalisation que je propose de réfléchir plus particulièrement, au travers du cadre de la communauté discursive scolaire disciplinaire, et dans le contexte didactique disciplinaire.

### **3.2 Fictionnalisation et construction de savoirs en histoire**

Pour confirmer cette hypothèse, ainsi précisée, de la fictionnalisation, je propose d'examiner comment elle peut se percevoir dans des recherches en didactique de l'histoire qui analysent les processus de construction de savoirs.

Un premier exemple est tiré des travaux de Didier Cariou (2003, 2004, 2007, 2010) qui, dans ses recherches, a mobilisé le processus transformatif, élément de la théorie des représentations sociales. Serge Moscovici et Miles Hewstone (1998) ont décrit ce processus qui permet l'appropriation de connaissances scientifiques par le sens commun. Il consiste en la formation d'un noyau figuratif, par les phénomènes de personnification des connaissances, comme le fait d'associer un individu à une théorie, par exemple, Freud pour la

psychanalyse<sup>75</sup>, et de figuration qui désigne le fait de remplacer un concept par une image, par exemple, l'image d'un effort ou d'une traction pour le concept de force<sup>76</sup>.

Pour Didier Cariou, ces procédés, spontanément mobilisés, permettent de donner du sens concret au concept scientifique et de produire une explication historique. Je reprends ci-dessous un extrait de l'explication qu'il propose à partir d'écrits d'élèves (Carriu, 2010).

Prenons à titre d'exemple les extraits des écrits d'une élève de classe de Seconde à l'occasion de la séquence sur « La remise en cause de la monarchie absolue ». Ces deux extraits appartiennent à deux moments successifs du déroulement de la séquence. Le premier extrait donne à voir les processus de personnification (le roi pour la monarchie absolue, le roi et le parlement pour le régime anglais) et surtout le processus de figuration destiné à penser très naïvement la séparation des pouvoirs dans la dernière ligne :

*« Dans la monarchie absolue, tous les pouvoirs sont au roi, et dans le régime anglais, tous les pouvoirs n'appartiennent pas au roi : le pouvoir législatif appartient au parlement, le pouvoir exécutif et judiciaire appartiennent au roi, mais il est contrôlé, dont il ne peut pas faire ce qu'il veut ».*

Le second extrait, réalisé durant la séance suivante, montre un autre processus de contrôle de ces deux processus :

*« Et pour eux [les philosophes des Lumières] une même personne ne doit pas posséder tous les pouvoirs. Ils doivent être attribués à plusieurs personnes : c'est la séparation des pouvoirs qu'ils veulent. Le roi aurait le pouvoir exécutif et judiciaire (mais il serait contrôlé) et le parlement aurait le pouvoir législatif ».*

Cet extrait signale un premier contrôle de la pensée du sens commun puisque l'affirmation naïve qui clôt le premier extrait a disparu.... En revanche, un nouveau processus de figuration apparaît, celui du dénombrement par l'opposition « une même personne » / « plusieurs personnes » qui conduit effectivement à penser la séparation des pouvoirs. On constate enfin que ce concept pensé d'une manière plus pertinente est alors désigné correctement puisque c'est à ce moment-là qu'apparaît l'expression « séparation des pouvoirs » qui constituait l'objet de cet apprentissage.

Didier Carriu propose son interprétation en référence à la théorie des représentations sociales. Mais, en déplaçant le regard, si l'on examine cet extrait à la lumière de la fictionnalisation, il semble que, par la personnification et la figuration, l'élève a pu rendre présents, pour lui-même, les acteurs de la situation (le roi, le parlement, des personnes) et accéder ainsi à une représentation cognitive personnelle cohérente du contexte historique évoqué (le régime monarchique), pour élaborer le savoir visé (la séparation des pouvoirs). Ce travail se réalise de manière effective au travers de l'activité langagière écrite et il s'agit bien d'une reconstruction effectuée par l'élève.

---

<sup>75</sup> Je reprends là un exemple proposé par Moscovici et Hewstone (1998).

<sup>76</sup> Même remarque.

Un second exemple s'arrête sur la notion de *dialogue simulé* proposée par Sylvain Doussot (2009) et Yannick Le Marec, Sylvain Doussot, Anne Vézier (2009). Dans l'analyse d'une séquence d'histoire à l'école élémentaire<sup>77</sup>, ils relèvent qu'« une des modalités de l'interaction utilisée par la classe lors [du] débat est celle du dialogue simulé » (Le Marec et al., 2009, p. 18). Cette notion est directement issue de celle du lecteur simulé, proposée par Samuel Wineburg (2001). Dans sa thèse, Sylvain Doussot (2009), à partir des propos de Samuel Wineburg (2001) et de David R. Olson (1998), met en relief le fait que certains écrits nécessitent que le lecteur entre « personnellement dans le texte pour participer activement à la fabrication du sens » (citation de D. Harlan reprise par Wineburg, 2001, p. 70, et Doussot, 2009, p. 289) et parfois même devienne « un scripteur simulé » en s'immisçant dans une conversation simulée pour chercher à comprendre les réactions de l'auditoire de l'époque (Doussot, 2009, p. 289). Il en déduit la notion de dialogue simulé qui « peut en effet constituer une modalité particulière sous la forme de mise en scène des voix du passé par les élèves, ou par l'enseignant qui aide à communiquer et discuter des éléments disparates de la situation d'enseignement » (*ibid.*, p. 303). À titre d'exemple, les interventions d'une élève sont plus particulièrement analysées (Doussot, 2009, p. 303-304 ; Le Marec et al., 2009, p. 18), notamment lorsque celle-ci *joue* dans ses propos le seigneur qui explique ce qu'ils doivent dire aux paysans<sup>78</sup>. La conclusion qu'en tire Sylvain Doussot est que « par cet acte langagier elle rapproche les deux [le passé et le présent] afin de pouvoir proposer aux autres son interprétation de cette réduction de l'écart entre le passé et le présent : elle montre littéralement ce que font les paroles possibles du seigneur sur la soumission des paysans » (Doussot, 2009, p. 304).

Cet effet du dialogue simulé peut s'associer au phénomène de fictionnalisation : l'élève rend présent les acteurs, à savoir les paysans et le seigneur. Dans le cadre des contraintes de la situation didactique d'interaction de la leçon d'histoire, elle peut ainsi élaborer une représentation cohérente à ses yeux du contexte historique évoqué, qui concerne les obligations du paysan à l'égard du seigneur, dans l'objectif de construire une connaissance qui permette la compréhension de la relation entre ces entités au Moyen Âge. Ce phénomène

---

<sup>77</sup> Le thème de cette séquence portait sur la compréhension des relations seigneurs/paysans dans le monde médiéval, notamment à partir d'une situation portant sur le château-fort, objet commun à l'article de Yannick Le Marec et al. et à la thèse de Sylvain Doussot. Cette analyse a déjà été convoquée dans le chapitre 1, parmi les recherches didactiques évoquées.

<sup>78</sup> La réplique de l'élève est celle-ci : « Non, il a ses gardes ils peuvent aller voir le seigneur et demander si tout se passait bien, ils entretiennent le château et si il y en avait qui travaillaient pas, les gardes, ils, allez hop, ils ?? et le seigneur il dira aux gardes d'aller prévenir que si tu continues, je t'interdirai de ça » (Doussot, 2009, p. 303)

est par ailleurs explicitement relié, par les auteurs, aux analyses de Didier Carou concernant les processus de figuration et personnification.

Que ce soit par la figuration ou le dialogue simulé, ce que montrent ces analyses est une tentative de mise en cohérence par l'apprenant des paramètres en présence : les éléments de la situation historique contextualisée dans la classe, situation historique qu'il faut se représenter, ou *fictionnaliser*, par la médiation de l'activité langagière, et dans le cadre des contraintes de la classe. La notion de communauté discursive devient alors le *topos* d'une « médiation » pour l'« articulation » (Bernié, 2002b, p. 163) entre des paramètres du contexte didactique disciplinaire.

Ces exemples à l'appui, il devient possible d'avancer que la fictionnalisation correspond à l'élaboration par l'élève d'une représentation potentiellement cohérente de l'objet de savoir, dans le cadre des contraintes de la classe, permettant d'accéder à une compréhension et/ou de produire une explication. C'est par l'activité langagière que s'élabore cette représentation. Ce processus peut s'actualiser de manières différentes (figuration, personnification, dialogue simulé) dans une situation d'enseignement-apprentissage disciplinaire.

Dans le cadre de recherches menées en didactique de l'histoire sur les productions des élèves, François Audigier (1998) souligne que, pour construire le sens scolaire du texte du savoir, il faut « faire se rejoindre le monde du texte et le monde de l'élève. Cette jonction donne lieu à un travail selon deux directions : l'une serait la réduction du monde du texte à celui de l'élève [...], l'autre, inverse, [...] conduit l'élève à “entrer” dans le texte, plus précisément dans l'univers particulier de significations dont il est porteur. » (*ibid.*, p. 22). Cette *direction de travail*, qui permet à l'élève d'entrer dans l'univers de significations du texte du savoir, peut s'assimiler à un aspect de la notion fictionnalisation qui tend à décrire la reconstruction nécessaire, ou réfraction, de paramètres du contexte didactique disciplinaire, dont la situation historique étudiée, pour élaborer une représentation cognitive cohérente.

Au travers du développement qui précède, j'ai importé dans une analyse en didactique de l'histoire, une notion initialement mobilisée dans des réflexions didactiques, mais dans un autre champ disciplinaire. Je l'ai reconfigurée, pour concilier les traits qui la caractérisent dans la proposition initiale, proposition qui concerne principalement la construction d'une représentation cognitive d'une situation d'interaction, avec une particularité de l'histoire

scolaire, dont les objets de savoir introduisent des situations du passé. Cette notion devient pour moi une hypothèse pour le travail d'analyse et d'interprétation de mon corpus, elle est plus particulièrement mobilisée dans les chapitres 7 et 8.

### 3.3 Fictionnaliser « l'appel du pape »

Avant de poursuivre, un exemple, issu de mon corpus de recherche, semble utile pour illustrer cette hypothèse reconfigurée de la fictionnalisation afin d'en avoir une meilleure compréhension.

Lors d'une séance, les élèves sont confrontés à la compréhension d'un extrait de l'appel du pape, prononcé en 1095 pour la première Croisade, extrait reproduit ci-dessous. Selon l'hypothèse de la fictionnalisation, pour stabiliser une compréhension de l'événement étudié, les élèves doivent gérer les contraintes du contexte didactique et les éléments de la situation du passé, introduits par le texte, afin d'élaborer une représentation cognitive, qui prend forme par et dans leur activité langagière. Une des difficultés consiste à gérer le vocabulaire du texte et le sens donné à certains mots. Deux moments de l'échange langagier durant cette leçon méritent un arrêt.

#### 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 XII<sup>e</sup> siècle),  
*Recueil des historiens des croisades*, 1967,  
Gregg International.

9. Extrait du manuel *Histoire Cycle 3* (2004), Magnard, p. 88

## Extrait 1 :

175	Fatou : maîtresse mais à la fin le pape il leur dit que si ils <i>se battent contre les infidèles que ceux qui jusqu'ici ont été brigands deviennent soldats</i> , et ils veulent tous gagner la récompense éternelle
176	P. : et c'est quoi la récompense éternelle ?
177	Fatou : devenir soldat
178	P. : ah non c'est pas tout à fait ça, éternel c'est pour toujours
179	Fatou : devenir soldat pour toujours, et battre des méchants en guerre
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 ...
...	
183	P. : ... Derya ?
184	Derya : c'est écrit « que ceux qui étaient habitués à combattre méchamment...
185	P. : attends 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 <sup>79</sup> maîtresse

On constate un malentendu dans cet extrait. Des représentations se heurtent : celle du texte, porteur d'un sens historiquement situé (le rachat des péchés, la récompense éternelle), et celle du sens commun des élèves (qui mène à une interprétation erronée du mot péché). La situation, qui devrait scolairement déboucher sur une explication des passages du texte qui posent problème, ne prête pas à fictionnalisation : les éléments en présence restent disparates, ils ne permettent pas une mise en cohérence pour élaborer une représentation cognitive en cours de stabilisation et faciliter une compréhension.

La suite de l'échange prend une tournure toute différente.

## Extrait 2 :

192	P. : ah...attendez, en effet le paradis c'est la récompense éternelle, et les péchés c'est quoi alors ?
193	Mahmadou : les péchés...les péchés...
194	Dounia : c'est quand euh...par exemple, le dieu il veut pas qu'on fait des bêtises c'est péché
195	P. : ah, donc ça veut dire quoi ?
196	Dounia : c'est des bêtises c'est pas bien de faire ça
197	(Elle répète)
198	P. : donc si le pape promet le rachat de leurs péchés qu'est-ce que ça veut dire, maintenant qu'on sait ce que signifie le mot péché ?

<sup>79</sup> La réplique qui suit (192) peut permettre de supposer que l'élève a rapproché récompense éternelle et paradis.

199	Lyna : ça veut dire maîtresse si le... si le pape il doit faire des choses bien
200	P. : ah ce n'est pas le pape. Fatou ?
201	Fatou : maîtresse, eh ben comme pour les bêtises, 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
202	P. : et oui, il va leur pardonner très bien. Alors on va pouvoir rédiger la deuxième réponse...
203	Fatou : maîtresse c'est parce que leur récompense éternelle sera d'aller au paradis

Le monde quotidien des élèves et le contexte historique évoqué par le texte doivent trouver une cohérence dans le cadre de l'interaction soumise aux contraintes de la situation scolaire d'apprentissage dans la classe. Des phénomènes de personnification, spontanés et maladroitement exprimés, sont perceptibles : « le dieu il veut pas », « le pape il doit », « quand il fera des bêtises ». Cela correspond probablement à l'élaboration d'une représentation de la situation historique évoquée, en adéquation avec l'exigence de l'interaction scolaire qui sollicite l'élaboration d'une compréhension, le tout étant rendu présent dans l'espace-classe par l'activité langagière. Contraintes de la situation historique évoquée par le texte, représentations spontanées des élèves à propos des « bêtises », et contexte social de communication scolaire obligent les acteurs en présence à gérer le tout pour élaborer une nouvelle représentation cohérente de la situation, qui stabilise une hypothèse d'explication acceptée dans la classe. Il s'agit là d'un « retraitement productif qui reconstruit un contexte à partir de celui de la situation de production, et construit des objets discursifs » (Bernié, 2002b, p. 174).

Dans mon travail, plutôt que lieu où prend forme une filiation quelconque avec des pratiques sociales externes (c'est à dire les manières d'agir-penser-parler) de la communauté de référence, je considère davantage la communauté discursive scolaire disciplinaire comme lieu de l'activité discursive où se mettent en cohérence les divers paramètres et contraintes du contexte didactique disciplinaire. Cela prend forme par le phénomène de fictionnalisation, afin d'élaborer une représentation cognitive permettant la compréhension de l'objet de savoir. Pour autant, il s'agit bien, là aussi, de manières d'agir-penser-parler, mais considérées dans leurs formes particulières, spécifiques à la classe. Si je n'adopte pas un point de vue qui induirait de comprendre les situations scolaires étudiées en calquant des pratiques d'une communauté à une autre (de celle de référence à celle de la classe), les réflexions de la première partie de cette thèse ont néanmoins montré que le travail d'analyse et d'interprétation gagne à mobiliser l'épistémologie de la discipline de référence qu'est l'histoire scientifique.

## **Conclusion du chapitre 4**

Les éléments constituant le contexte didactique disciplinaire ont été spécifiés pour proposer une stabilisation momentanée, le temps d'un exposé théorique. Il ne s'agit pas d'en proposer l'image d' « un système stable, objectivable sous des formes analogues à celles d'un ensemble de poupées russes, d'un oignon ou d'un artichaut (conception positiviste), avec des éléments par définition centraux et d'autres essentiellement périphériques » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003, p. 54). Ce sont plutôt des éléments interdépendants d'un système en interaction qui laisser percevoir l'épaisseur des phénomènes didactiques.

Le contexte didactique disciplinaire, avec ses multiples dimensions et paramètres, constitue, à un niveau collectif, le lieu où s'actualise la communauté discursive scolaire disciplinaire, qui permet de médiatiser à un niveau individuel le phénomène de fictionnalisation. Les niveaux collectif et individuel évoqués ici ne peuvent apparaître de manière aussi tranchée en réalité, puisque tout s'articule. Mais c'est bien l'élève, en tant que sujet agissant dans un contexte, qui doit reconstruire une représentation cognitive de l'objet de savoir dans le contexte donné.

Dans ses développements initiaux, la fictionnalisation concerne les productions verbales en ce qu'elles sont production de phénomènes énonciatifs et compréhension d'objets discursifs. Cela permet de considérer que, pour apprendre un objet du langage l'élève ne doit pas simplement le réaliser, le produire, mais il doit aussi se représenter et comprendre la situation dans laquelle il le réalise. Penser la fictionnalisation dans une perspective disciplinaire autre que le français langue maternelle permet de prendre en compte conjointement les discours produits dans l'activité et les objets disciplinaires de savoir, liés à la recontextualisation des connaissances, dans un processus de construction de significations, significations attribuées tout autant au savoir visé qu'au contexte didactique disciplinaire de la situation.



## **CHAPITRE 5**

### **Les savoirs scolaires élaborés**

#### **Introduction**

Après avoir proposé une configuration de *là* où s'élaborent les savoirs, à travers la notion de contexte didactique disciplinaire, il convient de s'intéresser plus précisément à ces derniers. Je n'entends pas par-là les savoirs prescrits, même si bien évidemment, cet aspect n'est pas exclu de l'analyse, dans la mesure où ils donnent un cadre initial aux situations d'enseignement-apprentissage, mais les savoirs effectivement élaborés.

Cet intérêt pour les savoirs est obligatoirement présent dans une étude didactique, mais de manière plus ou moins explicite, selon les entrées privilégiées. Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen (2006, p. 7) ont mentionné le constat selon lequel « tout se passe comme si les objets enseignés eux-mêmes échappaient sans cesse à l'attention des chercheurs et constituaient la tâche aveugle des recherches ». Ce n'est pas le cas pour la didactique de l'histoire : des recherches se sont précisément penchées sur des objets enseignés et appris, avec des méthodologies différentes, mais en les prenant comme objet principal de la réflexion, par exemple la recherche INRP sur le concept de Nation (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993), la recherche de Marc Deleplace et Daniel Niclot (2005) sur les concepts de Révolution et d'État. Néanmoins, mon travail, en s'intéressant aux objets de savoir, diffère, dans le sens où ces objets ne sont pas préalablement désignés : le choix du recueil de données sur le mode

*écologique* (Guernier, 2006, p. 17) implique de s'intéresser aux objets qui se présentent au fil de l'observation. De plus, c'est davantage dans leur version *savoir élaboré* que je les analyse.

Les savoirs évoqués sont considérés comme étant élaborés en situation, par les acteurs en présence, à partir de leurs processus cognitifs, et ils sont le produit d'interactions complexes ; ils « constituent une réalité composite, sans cesse changeante, et fruit d'une constante réélaboration à travers un processus collectif conduit par l'enseignant, mais auquel participent, à des degrés divers mais constamment, les élèves » (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006, p. 8). En outre, ils sont ici reconstruits consécutivement à une analyse, ce qui a nécessité « de découper dans le continuum de la classe (ou de l'activité de l'enseignant) des objets, des moments, des aspects spécifiques, etc. » (Reuter et Delcambre, 2006, p. 236).

C'est le produit de cette reconstruction de savoirs élaborés dans et par la classe qui est exposé ici, avant de montrer, dans les chapitres 6 et 7, le processus de leur élaboration par les élèves.

## **1 Vision générale des données**

Durant l'année scolaire, les leçons d'histoire menées dans la classe s'organisent à partir de cinq thèmes d'étude principaux, chacun étant développé dans le cadre temporel d'une séquence. Chaque thème correspond à un élément de savoir prescrit par les programmes officiels. Le tableau ci-dessous en propose un récapitulatif succinct, selon la succession chronologique qui est celle de la classe ; il n'a d'autre objectif que de faciliter le repérage des éléments de l'analyse qui suit. Pour chaque séquence sont indiqués le nombre de séances conduites, le thème central qui correspond au savoir visé, et qui oriente l'analyse, ainsi que les savoirs connexes abordés. En annexe figurent, pour chaque séquence, les documents utilisés par les élèves et les transcriptions des séances.

séquence	nombre de séances	thème central	savoirs connexes
0	3	introduction générale aux leçons d'histoire	- travail de l'historien, - vocabulaire de repérage dans le temps, - écrire en chiffres romains, - la frise chronologique.
1	2	les civilisations autour de la Méditerranée à la fin du 10 <sup>ème</sup> siècle	- civilisation, peuple, - Orient/Occident, - Chrétiens d'Orient et d'Occident, Arabo-musulmans.
2	9	La Méditerranée, un espace de conflit	- conflit, - pèlerin, pèlerinage, - enfer/paradis, - Jérusalem et les enjeux religieux, - le pape Urbain II, - la Croisade, les "trajets" des croisés, - travail sur la source d'un texte, - les s, les Francs, - les religions monothéistes.
3	3	La Méditerranée, un espace d'échanges	- villes commerciales, - échanges commerciaux, - types de marchandises et leur localisation d'origine, - carrefour commercial, - identification des sciences développées par la civilisation arabo-musulmane.
4	4	L'Europe après l'an mil: le temps des bonheurs	- le développement de la population, - l'agriculture, l'artisanat, - villes de foire, - catégorisation des produits selon leur origine, - routes commerciales, - transport des marchandises, - importance de la monnaie, - la ville au Moyen Âge.

10. Tableau récapitulatif des séquences d'enseignement-apprentissage

Deux précisions doivent être apportées. Tout d'abord, la séquence 0 ne sera pas analysée ici. Il s'agit d'une séquence introductive, dont les éléments ont été mobilisés pour décrire le contexte didactique disciplinaire dans le chapitre 4. Ensuite, les trois dernières séances de l'année ne sont pas incluses dans l'analyse. Deux raisons à cela. En premier lieu, l'enregistrement de l'une d'entre elles s'est révélé défailant, il ne fut alors pas possible de recueillir ces données. Quant aux deux dernières, elles ont été menées différemment des autres, il s'agissait en quelque sorte de leçons qui avaient implicitement vocation à parcourir

les sujets du programme non étudiés. De fait, elles accumulaient une série de connaissances factuelles et leur déroulement était en rupture avec le fonctionnement habituel de la classe. Elles ne permettaient donc ni de retrouver certains des constats avancés, ni d'apporter de nouveaux éléments.

Au final, vingt-quatre leçons ont été observées et enregistrées. Seules vingt et une ont fait l'objet d'un travail d'interprétation, dont trois (celles de la séquence 0) ont été traitées différemment.

La majeure partie des leçons d'histoire de l'année scolaire est consacrée à la période s'étendant du 11<sup>ème</sup> au 13<sup>ème</sup> siècle<sup>80</sup>, autour du thème désigné dans les programmes officiels de 2008 par l'intitulé « Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam ». Ce thème a été introduit dans les programmes de 2002, et sa formulation même implique que soit prise en compte une dimension plus large que celle de l'histoire de France, avec, *a minima*, une échelle européenne.

Dans la classe, pour le traiter, ce thème est décomposé en quatre sous-parties, à partir d'un découpage proposé par le manuel<sup>81</sup> utilisé : étude des civilisations autour de la Méditerranée, les conflits, les échanges, la situation de l'Europe après l'an mil. Chacune de ces sous-parties occupe une séquence, le tout formant un ensemble de dix-huit leçons.

La plus longue des séquences est « La Méditerranée, un espace de conflit », elle est constituée de 9 leçons. Il est permis d'avancer l'hypothèse que cela soit un effet de l'observation de la classe par un chercheur. En effet, les séquences suivantes sont plus courtes et, sur cet aspect, peut-être plus conformes à la pratique habituelle. De plus, même si le choix méthodologique de la recherche ne prévoit pas d'entretien post-séance, l'enseignante a clairement formulé, lors de conversations informelles, que cette séquence « prenait beaucoup de temps ». Pour autant, l'avantage pour le chercheur est certain car cela permet aux phénomènes observés de se développer, ce qui conduit à en avoir une meilleure compréhension.

---

<sup>80</sup> La période étudiée s'inscrit dans le Moyen Âge, cela confirme ce qui a été exposé précédemment à propos de la *vulgate* de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire avec des sujets d'étude dominants, dont le Moyen Âge.

<sup>81</sup> Il faut noter que ce manuel, *Histoire, cycle 3*, des éditions Magnard, a paru en 2004 et que, par conséquent, il développe les éléments des programmes de 2002.

La première échelle d'analyse qui permet de présenter les savoirs élaborés est mésoscopique et concerne la séquence, unité organisée autour d'un objet d'apprentissage principal. Cela correspond aux choix méthodologiques développés dans le chapitre 3.

De manière constante, au sein de chaque séquence, les savoirs se formalisent dans le cours de l'activité. Peu de moments sont dédiés à leur institutionnalisation et à leur stabilisation, sauf quand il y a production d'écrits sur la fiche des élèves, écrits qui correspondent à des réponses aux questions posées ou à des définitions de mots. Il s'agit donc d'une co-élaboration du savoir, menée par l'enseignante et les élèves, à partir des situations et matériaux proposés, et actualisée progressivement au fil des séances pour aboutir à un savoir historien scolaire *perceptible*, qui peut être considéré, pour cette classe, comme le savoir valide rationalisé à s'approprier. C'est celui-ci que je cherche à décrire dans le cadre des quatre séquences, il est en quelque sorte le savoir *principal*, c'est-à-dire celui qui est l'objet du titre, autour duquel viennent se greffer d'autres savoirs complémentaires.

## 2 Notions théoriques caractérisant les savoirs historiens scolaires de la classe

Le cadre méthodologique initialement construit, et exposé dans le chapitre 3, propose des indicateurs et des outils pour analyser le lien potentiel entre langage et apprentissage dans les processus cognitifs des élèves. Il n'est pas opérationnel ici, puisque je propose d'abord de montrer le résultat de ce processus, les savoirs élaborés. Néanmoins, quelques notions théoriques me sont nécessaires pour caractériser ces savoirs historiens scolaires effectivement élaborés dans la classe. Je les présente en préalable.

### 2.1 « Vision statique, vision dynamique »<sup>82</sup>

Dans son étude, Nicole Lautier (1997a, p. 69-87) s'est penchée sur la compréhension que les élèves<sup>83</sup> peuvent avoir de l'événement en histoire, à partir d'une de ses hypothèses générales qui est celle « d'une compréhension ultimement narrative selon la thèse défendue par Ricœur » (*ibid.*, p. 69). Elle distingue deux modalités chez les élèves dans leurs manières d'appréhender l'événement. Une d'entre elle, la *vision statique*, s'appuie sur le recours au

---

<sup>82</sup> Cette formulation reprend un titre de paragraphe d'un ouvrage de Nicole Lautier (1997a, p. 82).

<sup>83</sup> Cette étude a été menée auprès d'un panel d'élèves allant de la classe de Quatrième à celle de Première, des élèves donc plus âgés que ceux auxquels nous nous intéressons.

script, envisagé comme un schéma de contenu économique, tel que le présentent les travaux de Schank et Abelson (1977). Nicole Lautier suggère qu'« après tout, pourquoi ne posséderions-nous pas un scénario de la crise ou un scénario de la guerre tout prêt à fournir le cadre de référence à telle crise ou telle guerre particulière, tout comme nous possédons le “script du restaurant” ou celui du “dentiste” » (Lautier, 1997a, p. 70). Dans ce cas, la configuration narrative minimise la perception du changement lié à l'événement, puisqu'il faut indexer la singularité d'un événement à un schéma général. Pour Nicole Lautier, cette modalité, qui s'appuie sur un modèle du sens commun partagé, est peut-être à prendre en compte pour des élèves plus jeunes : « Les plus jeunes ou les moins informés ont une représentation plus statique, à travers quelques thèmes familiers, passe-partout, ou à travers une image ou un ensemble d'images et d'idées qui symbolisent à leurs yeux l'événement » (*ibid.*, p. 86). Dans ce cas, il s'agit d'une vision statique de l'événement, proche du tableau et qui tend à occulter la dynamique temporelle.

La deuxième modalité que Nicole Lautier analyse est celle d'une *vision dynamique* de l'événement, qui privilégie la recherche d'un chemin causal entre un état initial et un état final, une recherche d'explication du changement de situation. Dans ce cas, l'hypothèse du script est moins opérante dans la mesure où, par sa perspective de rabattre l'événement sur un modèle général, elle ne permet guère de penser la singularité d'un événement. Nicole Lautier précise que cette modalité « dynamique » se perçoit « dès la classe de Troisième, [et] devient prépondérante en Première » (*ibid.*, p. 86), donc chez des élèves plus âgés.

Selon ces propositions, la configuration narrative mobilisée pour comprendre en histoire peut prendre des formes différentes. Elle peut s'appuyer sur un script général, mais dans ce cas, le savoir historien semble adopter une dimension statique, proche du tableau d'Antoine Prost (1996, p. 241), c'est à dire un « mode d'exposé historique qui dégage les cohérences », situé dans le temps, et qui « construit [...] un ensemble où les choses “se tiennent”, “vont ensemble” ». Mais cette configuration narrative peut également se détacher du recours à un script pour adopter la perspective de la singularité de l'événement et s'inscrire dans un chemin causal.

Selon l'hypothèse de Nicole Lautier, la première de ces deux modalités, la *vision statique*, est peut-être davantage adoptée par de jeunes élèves.

Dans le cadre de mon observation, l'identification de l'événement n'est certes pas un élément central. Si événement il y a, il est enchâssé dans le continuum des objets étudiés. Mais, cela n'exclut pas de prendre en compte ces constats, par rapport aux savoirs élaborés. Cela permet de chercher à voir si ces derniers prennent davantage un aspect statique, par la

mobilisation la notion de script, ou un aspect dynamique s'inscrivant dans un chemin temporel.

## **2.2 Des savoirs étayés par les représentations sociales**

« Deux processus essentiels de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1976), l'objectivation et l'ancrage, sont largement utilisés pour rendre compte des modes d'acquisition des concepts pour les élèves ». Ces propos de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary (2008, p. 105) confirment la place occupée par cette théorie dans les recherches en didactique de l'histoire. Elle constitue un autre critère de lecture des savoirs élaborés.

Le processus d'élaboration d'une représentation sociale correspond à la construction collective d'une connaissance en mobilisant des éléments d'un savoir scientifique et des éléments de la pensée naturelle (Jodelet, 1989, Moscovici, 1976, Moscovici et Hewstone, 2003). Ce processus comporte la formation d'un noyau figuratif, qui vise à simplifier la représentation intellectuelle par le recours soit à la personnification, soit à la figuration ou soit à l'ontisation, qui correspond à la réification de ce qui n'est que logique ou verbal, selon le principe qu'à chaque mot correspond une chose. Un concept abstrait prend alors les traits d'une figuration concrète et se trouve naturalisé sous une forme acceptée par un groupe.

Le processus qui suit cette phase de construction de la représentation est celui de l'ancrage qui désigne son insertion dans le système de pensée existant. Denise Jodelet (1989) souligne, dans ce processus d'ancrage, l'importance de l'étayage social du groupe pour attribuer une signification à la représentation en question, qui devient alors une théorie de référence pour comprendre la réalité. L'ancrage stabilise des *pré-construits*, bases futures d'élaboration d'autres représentations.

Personnification, figuration, ancrage sont des phénomènes qui se retrouvent dans l'analyse des savoirs.

## **2.3 Inscription temporelle et historicisation**

La perspective temporelle revêt une importance indéniable en histoire, il est nécessaire de considérer comment cet aspect prend forme dans le savoir élaboré, et comment cela peut lui conférer un caractère d'historicité.

Par précaution, j'opère ici une distinction entre *historiser* et *historiciser*. L'usage que je fais du verbe *historiser* réfère à ce qui relève des procédures de contrôle, ou de raisonnements, à savoir par exemple la périodisation, la critique des sources, l'élaboration des entités, afin d'établir la spécificité du savoir en histoire. Quant à *historiciser*, cela renvoie plutôt à l'opération qui inscrit l'objet d'étude dans le passé et dans une temporalité, ce qui contribue à lui conférer tout à la fois un caractère historique, situé dans le temps, et historien, ayant un rapport avec le passé. C'est François Hartog (2003) qui a introduit le néologisme d'historicité pour inciter à penser le temps. Il désigne par l'expression « régime d'historicité » un « questionnement historien sur nos rapports au temps » (*ibid.*, p. 27), impliquant un va-et-vient entre le présent et des passés. Selon lui, « avec le régime d'historicité on touche ainsi à l'une des conditions de possibilité de la production d'histoires : selon les rapports respectifs du présent, du passé et du futur, certains types d'histoire sont possibles et d'autres non » (*ibid.*, p. 28). C'est bien ce phénomène d'historicisation qui m'intéresse, dans le sens où il caractérise le savoir par rapport au passé, et peut donner à voir le rapport établi avec la temporalité, au-delà du simple fait de situer un événement dans une époque donnée.

Cela implique de se pencher sur la distance posée entre le passé et le présent. Sylvain Doussot (2009) a pris en compte cet aspect dans sa recherche ; il montre que cette distance passé-présent doit être contrôlée dans le processus de construction de savoirs. Dans le cas contraire, quand cette distance est annihilée, peut surgir une « tendance au contresens anachronique »<sup>84</sup> pour reprendre les propos de Paul Veyne (1971, p. 187).

Dans les séquences étudiées, cela conduit à relever les indicateurs temporels, pour considérer la distance qu'ils instaurent plus ou moins entre présent et passé, mais aussi à s'intéresser aux éventuels phénomènes d'analogie et/ou d'anachronisme.

Les trois caractéristiques qui viennent d'être exposées, vision statique et vision dynamique du savoir, référence aux représentations sociales, historicisation du savoir, sont des points d'appui dans l'analyse des savoirs historiques scolaires de la classe.

### **3 Les savoirs historiques scolaires élaborés**

Les savoirs élaborés sont exposés par séquence au travers de deux niveaux de lecture. Tout d'abord, celui du savoir prescrit par les instructions officielles ; deux références peuvent

---

<sup>84</sup> Ce qui n'occulte pas le fait que ce processus peut être premier dans un mouvement de compréhension et d'appropriation de savoirs.



être mobilisées, les programmes de 2008 de l'école élémentaire, en vigueur au moment de l'observation, mais aussi ceux de 2002 dont les traces restent effectives, et renforcées par le manuel d'usage dans la classe édité, je le rappelle, en 2004. J'accompagne l'exposé du savoir prescrit de quelques commentaires afin d'en situer les enjeux. Le deuxième niveau est celui du savoir historien scolaire élaboré par la classe. La classe est entendue de manière globale, élèves et enseignante, les discours de chacun participent à l'élaboration collective des savoirs mais ils ne sont pas spécifiquement distingués ici. Il s'avère qu'au sein de chaque séquence, le savoir élaboré prend une configuration particulière. Pour le décrire et l'analyser, les notions théoriques présentées *supra* sont mobilisées, ainsi que la prise en compte du réseau lexical utilisé et le type d'activité menée.

### **3.1 Séquence 1 : Les civilisations autour de la Méditerranée à la fin du 10<sup>ème</sup> siècle.**

#### **Savoir scolaire prescrit**

Cette séquence sert d'ouverture au thème général, en abordant la connaissance des civilisations qui constituent les entités mobilisées dans la suite des leçons. Si dans les instructions officielles de 2002, ce thème est décrit dans ces termes : « C'est [...] le temps de l'établissement de la troisième grande religion monothéiste, l'Islam, qui crée une nouvelle et brillante civilisation dominant le sud de la Méditerranée. Les Chrétiens et les Musulmans vont s'affronter, mais aussi échanger produits et idées. » (BO HS n°1, 2002, p. 79), cela se réduit à « Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam » dans les programmes de 2008<sup>85</sup>.

Ce thème d'étude permet de poser les acteurs, la localisation géographique et la période étudiée. Chacune de ces civilisations est caractérisée par sa situation dans l'espace géographique, son mode de gouvernance, sa religion. Ces éléments constituent le support de la leçon.

---

<sup>85</sup> Et précisé ainsi dans la modification apportée par le BO n°1, 2012, p. 23 : « Les Croisades : Connaître le déroulement d'une croisade (la première croisade en particulier). Savoir que les échanges se développent et mettent en contact l'Occident avec l'Orient.

### Savoir historien scolaire élaboré par la classe

L'objectif de cette séquence vise à présenter les civilisations concernées. Pour cela, l'activité principale de la classe consiste à compléter un tableau<sup>86</sup> avec les caractéristiques de chacune d'entre elles. Ce tableau participe d'une vision statique et stabilise des informations qui peuvent ensuite être à nouveau utilisées.

Cela aboutit à ce que la classe élabore des références sur ces civilisations. Elles sont associées avant tout à une religion et à un territoire. Elles peuvent être désignées également par le terme « monde », et sont symboliquement représentées par une couleur présente sur la carte étudiée. Cet élément de repérage se retrouve parfois dans les propos ultérieurs des élèves, comme en témoigne l'extrait ci-dessous (séance 6).

67	P.: les Chrétiens d'Occident...on me rappelle, Lyna ?
68	Lyna : c'est...c'est...
69	P.: ce sont
70	Lyna : ce sont <b>les Chrétiens dans la religion en jaune</b>

Cette séquence introduit les termes d'Orient et d'Occident, qui restent très présents tout au long des quatre séquences. Ils sont ici associés à la religion chrétienne (Chrétiens d'Occident et d'Orient), mais subiront des usages différents par la suite (Occident étant associé à l'Europe, Orient à « lointain » et à Arabo-musulman).

Le concept de civilisation est figuré par la notion de peuple situé sur un territoire, cette notion est personnifiée par le groupe-classe à l'occasion du recours à une analogie :

52	P. : Sily nous demande ce qu'est un peuple ( <i>mot utilisé dans la définition du dictionnaire pour le terme « civilisation »</i> )
53	Yassine : maîtresse un peuple c'est comme un roi
54	P. : est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?
55	Non...
56	Derya : un peuple c'est comme un village
57	P. : ça peut être un village oui
58	Anissa : c'est pas...comme un village... <b>c'est des gens qui vivent dedans</b>
59	P. : ce sont, le peuple ce sont les gens qui vivent ensemble
60	Fatou : <b>c'est quand ils vivent ensemble dans le, dans le,...comme nous...comme si dans la classe on habitait tous ici alors on est tous un peuple</b>
61	P. : on est, on peut être un exemple de petit peuple

<sup>86</sup> Pour autant, le tableau ne joue pas le rôle évoqué par Sylvain Doussot (2009), c'est-à-dire celui d'un instrument créateur d'un espace intermédiaire permettant l'activité de construction de savoir. Il ne sert ici qu'à « l'inventaire des faits et événements » (*ibid.*, p. 392), sans aller vers la construction d'un problème historique et son exploration.

Cette séquence est nettement contextualisée (« à l'époque... »), et inscrite dans une période définie de l'histoire, de nombreuses expressions en sont révélatrices : Moyen-Âge, avant, le 11<sup>ème</sup> siècle, la fin du 10<sup>ème</sup> siècle, vers l'an mil. Cela confère un caractère d'historicisation à l'ensemble.

Le résultat aboutit à une première représentation partagée par la classe des concepts de civilisation et de peuple, en les référant à des attributs (le territoire, la religion) et à un moment temporellement situé de l'histoire.

### **3.2 Séquence 2 : La Méditerranée, un espace de conflit**

#### **Savoir scolaire prescrit**

Au sein du thème général, cette séquence aborde la notion de conflit au travers des croisades. Les textes des programmes de 2008 sont particulièrement succincts, et pour cette notion, il ne figure pas d'autre proposition que la phrase générique déjà relevée pour la séquence 1 « Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam ». C'est dans le livret d'accompagnement des programmes de 2002 que cet aspect se trouve davantage précisé : « La Méditerranée devient lieu de conflits entre Musulmans et Chrétiens, notamment autour des Lieux saints de Jérusalem (croisades) » (MEN, 2002, p. 13). Si dans les documents officiels, l'objectif reste simplement formulé à partir du terme de *conflit*, Pierre Kessas (2008b, p. 2) estime que, dans ces programmes, « le thème de *la Méditerranée au Moyen-âge* [...] modifie l'approche de la prise de Jérusalem de 1099, non plus comme une conquête des Chrétiens, mais comme une prise qui doit interroger aussi le point de vue des occidentaux et des Arabes au Moyen-Âge. ». Cela implique de ne plus considérer la croisade uniquement comme opération de reconquête du lieu où se trouve le tombeau du Christ, mais de la penser sous la dimension de guerre sainte qui sanctifie l'usage de la violence armée. La croisade est un élément qui a contribué à la formation du concept de *djihad*, comme une guerre sacralisée par l'autorité divine qui la prescrit et par le but religieux qui la motive.

#### **Savoir historien scolaire élaboré par la classe**

Cette séquence est longue. C'est le script de la guerre qui est spontanément et rapidement mobilisé pour élaborer une compréhension de l'objet d'étude, et ce de manière assez conforme à la thèse de Roger Schank et Robert Abelson (1977). Ces derniers ont défini la notion de script au travers de têtes de chapitre : un nom (ici, la guerre), des acteurs qui

remplissent un rôle (en l'occurrence, « des clans opposés »<sup>87</sup>), des circonstances dans lesquelles les actions peuvent se développer (« reprendre le tombeau du Christ », « sauver leurs frères ») et des résultats (le clan « gagnant »). Le réseau lexical mobilisé est nettement associé à l'idée de guerre : mort, expédition militaire, attaquer, aller sauver, battre des méchants en guerre, massacrer, ennemi, les clans, les camps, faire partie de, gagner la guerre, bataille, tuer, déclencher la guerre, gagner.

Si la configuration narrative du savoir s'appuie initialement sur un script, celui de la guerre, la dynamique temporelle n'est pas exclue. Il est probable que la dimension implicite du déroulement chronologique des différents événements<sup>88</sup>, sans induire de manière formalisée une perspective de causalité, donne cet aspect dynamique, plutôt que statique, à l'ensemble. De fait, la mobilisation d'un script n'entraîne pas systématiquement l'élaboration d'un savoir sous la forme d'un tableau statique.

Les activités sollicitées durant ces leçons peuvent être qualifiées d'ouvertes dans le sens où elles laissent la possibilité aux élèves de chercher, d'émettre des hypothèses : ils doivent élaborer ensemble, au cours d'échanges langagiers, la signification des termes qui leur sont inconnus, ils observent des cartes et une reproduction iconographique, ils doivent identifier les narrateurs de textes historiques.

Le savoir revêt des formes historiennes, dans lesquelles se retrouve une certaine proximité avec des coupures épistémologiques de Ricœur (1983) : les entités sont clairement identifiées et définies ; une approche d'un regard critique sur les sources se perçoit lorsqu'il s'agit d'identifier, en justifiant par des indices, les narrateurs des textes étudiés. Quant à l'historicisation, elle est certaine : il s'agit bien d'évoquer des événements concernant d'autres hommes et dans une autre époque, temporellement située.

Le savoir élaboré, *les croisades*, tient lieu de figuration pour le concept de conflit. En l'occurrence, ces croisades sont représentées par la première d'entre elles, symbolisée par la prise de Jérusalem : les Chrétiens d'Occident vont faire la guerre contre les Turcs et les Arabes à Jérusalem, pour « sauver leurs frères attaqués » (les Chrétiens d'Orient). Pour autant, le concept même de *croisade* n'est guère stabilisé. Il semble que, tout au long de la séquence, les élèves naviguent de la notion de pèlerinage, défini dans la classe comme le fait d'aller prier sur le tombeau du Christ, à la notion de Croisade, associée à l'idée de guerre, sans que la différence ne soit clairement énoncée.

---

<sup>87</sup> Les expressions insérées entre guillemets reprennent des propos issus des échanges dans la classe.

<sup>88</sup> De plus ce déroulement chronologique peut se déployer dans la mesure où ce thème est traité sur 9 leçons.

### 3.3 Séquence 3 : La Méditerranée, un espace d'échanges.

#### Savoir scolaire prescrit

Cette séquence décline un autre aspect de l'alinéa des programmes de 2008 cité pour la séquence 2, à savoir la notion d'échanges. Dans le livret d'accompagnement des programmes de 2002, cela se traduit par : « La Méditerranée [...] reste aussi un lieu d'échanges des produits et des idées ; les Arabes inventent l'algèbre et transmettent aux Européens la médecine et la philosophie grecques » (MEN, 2002, p. 13).

Cela rejoint un item de la partie *culture humaniste* dans le socle commun de connaissances et de compétences : « Comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche : de la diversité des civilisations, des sociétés et des religions ; des grands principes de la production et de l'échange » (MEN, 2006, p. 18).

L'unité donnée au thème est constituée du lieu, l'espace méditerranéen, et de la période, du XI<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècle. Deux concepts en interrelation traversent ce thème, celui de conflits, illustré par la notion de guerre sainte à travers la Croisade (objet de la séquence 2), et celui d'échanges<sup>89</sup>, qui résultent conjointement des effets du contact de civilisations différentes. D'un point de vue économique, les croisades ont contribué au dynamisme des échanges entre l'Orient et l'Occident, par les besoins liés aux transports des pèlerins et des croisés, et au ravitaillement. Mais elles ont aussi contribué à une ouverture culturelle de l'Occident par des contacts avec la science musulmane et la diffusion des traductions arabes d'œuvres de l'Antiquité grecque.

Aborder la question des échanges dans le cadre de ce thème amène à se confronter à la complexité d'une étude synchronique tout en abordant la question des liens de cause à effet.

#### Savoir historien scolaire élaboré par la classe

Le fait même d'aborder conflits et échanges en deux séquences séparées a pour effet que le concept d'échange ne soit pas mis en lien avec la croisade ; seules sont mises en évidence les unités de lieu et de temps. La notion d'échange est donc décrite comme un état de fait, sans que des causes, des explications possibles soient évoquées. D'emblée, cela pose une distance entre ce qui s'élabore dans la classe et un savoir historien de référence. De plus, à l'intérieur de cette séquence, échanges économiques et culturels sont évoqués de manière

---

<sup>89</sup> Didier Cariou, dans ses recherches concernant l'apprentissage de cette même période au lycée, utilise le terme de « contact » pour désigner le concept qui subsume conflits et échanges. Mais il en souligne la difficulté d'appropriation par l'apprenant, difficulté notamment liée à la contradiction apparente dans le fait que « Chrétiens et Musulmans se soient livrés conjointement à la guerre et au commerce » (2006, p. 182).

disjointe, sans dénominateur commun, ce qui occulte la cohérence que l'histoire scientifique, mais aussi les prescriptions officielles, ont pu lui donner.

Deux configurations du savoir élaboré sur la notion d'échange sont perceptibles, correspondant aux deux aspects que la notion a pris dans la classe.

*Les échanges vus au travers du commerce*

Une première configuration aborde les échanges d'un point de vue commercial. Le réseau lexical mobilisé en est caractéristique : échanges commerciaux, marchandises, produits, commerce, trafic, négoce, acheter, vendre, échanger. Tous ces termes sont en cohérence avec le script du commerce, les éléments centraux et les plus fréquemment utilisés étant *acheter, vendre, marchandise*, mais un élément manque : le moyen de paiement, la monnaie, qui est rarement évoqué. Cela réduit donc le concept de commerce à un échange sur le modèle du *trafic*, ce qui est perceptible dans l'extrait qui suit, issu de la séance 16, la deuxième de la séquence.

193	Kawtar : maîtresse, ça veut dire quoi <b>négoce</b> ? ( <i>mot issu de la définition du dictionnaire</i> )
194	P. : ce sont les échanges, c'est pour ça qu'après j'ai dit, tu n'as pas écouté, ... <b>Trafic et négoce</b> , c'est des synonymes de commerce, mais c'est des synonymes d'un niveau de langage supérieur.
	...
206	P. : ... pourquoi on vous demande de définir l'expression carrefour commercial
207	Anissa : maîtresse parce que là y a marqué commerce et ils vendent du commerce dans les villes, dans les villes ....euh...de Pise, Gênes et Venise et même de l'autre côté des Musulmans...et...ils vendent le commerce et ils veulent savoir où c'est
208	P. : parce que partout dans le reste du monde musulman et de l'Europe, on n'échange pas alors, on n'achète pas, on ne vend pas, on se débrouille, on fait avec ce qu'on a ?
209	....non....
210	P. : est-ce qu'on achète et est-ce qu'on échange ailleurs que dans les villes qu'on a surlignées ?
	...
216	Amin : oui, il y a des gens qui échangent des fois
	...
226	P. : pourquoi ?
227	Anissa : parce que ils peuvent en avoir plusieurs
228	P. : plusieurs quoi ?
229	Anissa : ben <b>villes où on échange des choses. Par exemple à C.</b> y en a et dans les autres villes aussi
230	P. : ben <b>par exemple entre vous, vous échangez. Quand vous échangez vos cartes, vous faites un petit trafic</b>

231	? : c'est pas un trafic
232	P. : ah...y en a qu'ont acheté des cartes, y en a qu'ont acheté, mais comme y en a qui ont déjà certaines cartes alors que l'autre l'a pas, <b>vous les échangez, vous faites du commerce, vous réalisez du commerce.</b> Donc ça existe partout, partout. Mais, en petite quantité, alors que les villes que vous avez mises en couleur, c'est en quantité vraiment astronomique, énorme. ...

Le fil de l'activité conduit ici à associer commerce à trafic et échange, en analogie avec les échanges de cartes entre élèves, jeu fréquent dans la cour de récréation.

Ce moment correspond au processus d'élaboration d'une représentation sociale. En l'occurrence, c'est le concept abstrait d'échange qui est figuré par le commerce, il se trouve donc naturalisé sous cette forme et accepté par le groupe. Le savoir s'élabore sur le mode du savoir de savant amateur à la *Bouvard et Pécuchet*, pour reprendre la métaphore de Serge Moscovici et Miles Hewstone (2003). Un savoir initial, ici le commerce, « se trouve métamorphosé » (*ibid.*, p. 356), il est rapproché du monde quotidien des élèves, évoqué au travers des échanges de cartes, et réélabore dans le discours collectif afin de « maîtriser le monde » et de produire une « information susceptible de valider [la] représentation de la théorie » évoquée, en l'occurrence la nécessité de donner une cohérence entre la notion d'échange, objectif de la leçon, et le commerce, le tout avec une « confiance dans la corrélation immédiate entre la pensée et le monde, entre les mots et les choses » (*ibid.*, p. 354-357). Ce phénomène semble répondre à la nécessité, pour le professeur, de gérer sans trop de ruptures des propos qui font irruption dans l'espace-classe, par l'intermédiaire de l'association des mots échange, commerce, négoce, trafic. C'est donc par l'image du commerce que le concept d'échange est ancré dans le système de pensée du groupe et contribue à former une théorie de référence.

À noter que, dans cette partie, le marquage temporel est quasi inexistant, les notions étant considérées *a priori* comme familières aux élèves et donc sans la nécessité de les contextualiser temporellement. Des phénomènes d'analogie avec le présent sont repérables, dans le but de faciliter la compréhension : avec l'hypermarché qui leur est familier, avec leur ville comme lieu d'échanges, avec une situation d'échanges de cartes lors de jeux de récréation. De fait, le savoir n'est pas historicisé et ce point renforce le constat d'un savoir construit sur le mode des représentations sociales et approprié selon le sens commun.

### *Les échanges vus au travers des savoirs culturels*

La deuxième configuration de la notion d'échange concerne les échanges d'un point de vue culturel. Le réseau lexical mobilisé est peu étoffé et seuls les noms des sciences

évoquées constituent des éléments significatifs. Le résultat présente une juxtaposition de champs scientifiques évoqués successivement. Aucun script n'est perceptible dans cette accumulation. Le concept d'échange est ici réduit à la notion de transmission, elle-même figurée par la notion de traduction, ce terme étant extrait du texte du manuel et défini par la classe. De plus, les propos qui construisent cette configuration sont davantage tenus par l'enseignante qu'issus d'un échange collectif. En témoigne l'extrait suivant issu de la séance 17, consacrée à ces échanges culturels.

49	P. : exactement, c'est ça la traduction. Donc, les savants arabes ont traduit des livres, <b>à quoi ça sert, ce travail de traduction ?</b> Oui Ilhame ?
50	Ilhame : maîtresse, moi j'ai mis le travail de traduction sert à comprendre les textes anciens
	...
60	Fatou : ça sert à traduire les textes anciens
61	P. : la traduction, c'est le fait de traduire, donc ça ne peut pas servir à traduire. En effet, comme nous on apprend des choses tous les jours, mais c'est pas venu comme ça, c'est parce que d'autres personnes les ont comprises avant nous, et elles nous les transmettent. Eh ben là c'est la même chose, <b>ce travail de traduction sert à comprendre et retenir tout ce que les autres civilisations qui existaient avant ont appris. C'est la transmission du savoir...</b>
	...
289	P. : tout ce que vous venez de voir, ça nous dit que les savants arabes ont appris d'énormes choses, en traduisant ce qu'avaient fait les autres mais aussi en réalisant des expériences, ils ont acquis de nouvelles connaissances. Eux, <b>ils sont dans le partage, donc que vont faire les Européens qui traversent la Méditerranée, comme l'a dit votre camarade, ils vont échanger avec les Arabo-musulmans</b> , et à leur tour, ils vont traduire ce qu'ont écrit les Musulmans, comme ça ils vont découvrir de nouvelles connaissances et ils vont chercher et aller plus loin aussi.
290	Fatou : maîtresse ça va faire <b>comme les carrefours commerciaux, ils vont échanger</b>
291	P. : oui, on échange, pareil, <b>on a échangé des choses alimentaires ou des choses vestimentaires, eh ben maintenant on échange aussi les savoirs</b>
	...
403	P. : ben oui, j'ai appris des choses et ces choses, j'essaie de vous les transmettre de vous les apprendre à votre tour, et bien à l'époque c'était pareil, il y a <b>une personne qui avait appris des choses, elle transmet son savoir, elle apprend aux autres personnes, elle échange ses connaissances</b> . Donc, ici, (elle écrit au tableau)
	...
407	P. : donc sur les autres, au-dessus sont illustrées les sciences que vous avez identifiées dans la question 2 et la scène en bas à gauche est une scène de transmission des savoirs. J'ai appris des choses, je les apprends à mon tour aux autres
408	Kawtar : eh maîtresse celui-là, il apprend à lui

Par contre, contrairement au moment qui correspond aux échanges commerciaux, des marqueurs temporels apparaissent à maintes reprises : avant que, au Moyen Âge, avant et



maintenant, aux 11<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> siècles. Cela montre comme une nécessité de ramener ces éléments dans la période étudiée, afin de distinguer présent et passé.

*Vision d'ensemble de la séquence*

Il faut préciser que les tâches sollicitées dans cette séquence apparaissent comme très définies, en opposition à la séquence précédente : compléter un tableau, localiser sur une carte, définir une expression, répondre à des questions par écrit. La tentation est grande d'établir un lien entre type de tâches et effets quant au savoir élaboré. Mais cela n'est qu'une hypothèse, il faudrait l'analyse de bien plus de séquences pour avancer ce type de constat.

Au final, il apparaît que les savoirs effectivement élaborés dans cette séquence relèvent plutôt de la compréhension du monde qui entoure les élèves que de l'entrée dans une compréhension d'un point de vue historien. Des connaissances en lien avec le concept de commerce, sans inscription temporelle marquée, et sur les sciences ont été abordées. Cela répond, d'une certaine manière, à la prescription mentionnée dans le document d'accompagnement « d'échanges des produits et des idées » (MEN, 2002, p. 13), mais sans réellement considérer ces aspects dans leur dimension historique, c'est-à-dire relative au passé.

La configuration du savoir est plutôt statique, presque atemporelle, et relève du tableau au sens de Antoine Prost (1996, p. 241), c'est-à-dire « d'un ensemble où les choses “se tiennent”, “vont ensemble” ». Malgré tout, le script du commerce est présent dans la première partie de la séquence. Il a en quelque sorte contribué à stabiliser le tableau, dans un mouvement contraire à la séquence 2 où le script de la guerre a conduit à une formalisation plutôt dynamique. Dans la deuxième partie de la séquence, qui concerne les échanges de savoirs, la configuration ne permet pas de donner une vision unifiée, quelles que puissent en être les caractéristiques.

### **3.4 Séquence 4 : L'Europe après l'an mil : le temps des bonheurs**

#### **Savoir scolaire prescrit**

Ce thème ne figure pas dans les Instructions Officielles de 2008. Il est traité dans le manuel, qui décline les programmes de 2002 et qui sert de guide<sup>90</sup> à l'enseignante pour la mise en œuvre des leçons d'histoire, sous le titre générique « L'Europe après l'an mil ». On peut probablement y déceler l'inflexion donnée à ces programmes de 2002 dans lesquels est introduite l'étude de certains thèmes à l'échelle européenne, « cette période est décisive [...] aussi pour l'Europe avec d'un côté les différenciations territoriales et linguistiques, mais de l'autre, une première forme d'unité religieuse (la chrétienté), culturelle et artistique » (BO HS n°1, 2002, p. 79), ainsi que dans le document d'accompagnement qui évoque l'étude de la ville au Moyen Âge (MEN, 2002, p. 12-13). S'il n'est pas dans les programmes de 2008, ce thème est néanmoins en concordance avec l'item du socle commun déjà cité précédemment, « comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche : des grands principes de la production et de l'échange, des éléments de culture politique ; les grandes formes d'organisation politique et sociale » (MEN, 2006, p. 18).

Ce thème décline le concept d'essor à différents niveaux, économique, démographique, social, dans une période de relative prospérité. Le commerce constitue un moteur important du progrès économique. Il est lié, entre autres, à l'essor de l'agriculture qui produit des surplus alimentaires commercialisables. En l'espace de trois siècles, du début du 11<sup>ème</sup> siècle à la fin du 13<sup>ème</sup>, les échanges commerciaux concernant autant les matières premières que des denrées alimentaires et des produits fabriqués par l'artisanat. Dans ce cadre, les foires de Champagne dominant et sont des lieux de rencontres commerciales recherchés. Toute l'Europe marchande, représentée alors par les marchands itinérants, se retrouve en Champagne. Leur développement a été largement favorisé par la politique des comtes de Champagne qui ont tout fait pour canaliser dans leur comté les flux de marchands, en améliorant le réseau routier (construction de ponts, entretien des routes) et en fixant des lieux de foires, dont le calendrier couvre presque toute l'année.

Ce développement commercial entraîne des besoins en termes de moyens de paiement et, entre autres, un usage important de la monnaie. Les deniers en circulation ne suffisent plus à satisfaire cette demande et les pièces d'or et d'argent, telles que le florin, le ducat vénitien, se répandent d'autant plus facilement qu'à la même époque, mines d'or et d'argent sont

---

<sup>90</sup> Selon une pratique répandue, comme en attestent (entre autres) les travaux de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004) et de Angelina Césari-Ogier (2005, 2006).

exploitées. L'apport massif d'argent et d'or a contribué à cette période d'essor commercial et économique.

De manière concomitante, les villes sont en plein essor. Des faubourgs, souvent marchands, se créent à proximité des vieilles cités et ces deux noyaux urbains se trouvent parfois réunis en une seule unité, dont les habitants portent tous le nom de bourgeois. Les institutions communales connaissent également un développement important, elles sont le fruit d'un compromis entre le seigneur et un ensemble d'habitants pour obtenir des privilèges et échapper aux multiples redevances et services que ce dernier est en droit d'exiger d'eux. Une charte confirme par écrit ces acquis, ce qui valide la constitution d'une commune.

Ces aspects transparaissent dans le manuel, et sont donnés à voir essentiellement par le commerce et les foires, la monnaie, et les villes.

### **Savoir historien scolaire élaboré par la classe**

Le savoir de cette séquence revêt une certaine complexité car de nombreux aspects, contribuant au développement particulier que connaît cette époque, sont en interrelation. La difficulté consiste à agencer tous ces aspects et leurs liens, et cela aboutit à un savoir effectivement élaboré qui se trouve très émietté. En effet, les différentes facettes de la période étudiée ne sont pas liées par une cohérence qui aurait pu être imprimée par le concept de développement, ou d'essor. Les savoirs factuels se juxtaposent au fil des documents observés collectivement.

Ainsi, la reproduction iconographique d'une foire ne permet pas réellement de comprendre la foire du Moyen Âge puisqu'elle est plutôt commentée comme montrant un marché, un lieu de commerce-échange. Mais elle contribue à faire apparaître tous les éléments suivants : l'évocation de l'agriculture et l'activité des agriculteurs (ce qui est accompagné d'une analogie avec le salon de l'agriculture), la définition de l'artisanat, l'énumération de produits vendus et achetés.

D'autres documents (texte historique, carte et reproduction iconographique) permettent d'aborder la question des marchandises ; elles sont catégorisées selon leur origine occidentale ou orientale. Mais cette catégorisation est porteuse de confusion car Occident et Orient du Moyen Âge ne sont pas exactement les mêmes qu'Occident et Orient du monde contemporain. La question de la monnaie est rapidement abordée, mais sans la rapporter à l'époque étudiée, et elle se voit teintée d'anachronisme, car mise en relation avec la monnaie actuelle.

La séquence se termine par la description des différents éléments d'une ville, où le faubourg est assimilé à la banlieue contemporaine.

Les points-clés, certes complexes, qui auraient pu faire avancer le savoir d'un point de vue historien, apparaissent parfois, mais sont contournés à chaque fois (à noter que cela se produit sans aucune intentionnalité) : le réseau développement-essor-abondance, le rôle de la monnaie, la foire au Moyen Âge, la mise en place des communes.

Ces séances attestent d'une inscription temporelle, mais apparaissent conjointement des analogies avec le monde actuel : avec le salon de l'agriculture, la classe, la monnaie actuelle, leur ville, une visite scolaire, la banlieue. Cela semble conduire vers des anachronismes non contrôlés et ne permet pas une historicisation des savoirs.

Aucun des aspects perçus dans les séquences précédentes n'est présent : ni script, ni réseau lexical unifié. Pour autant, l'élaboration de savoirs s'appuie fortement sur des savoirs antérieurs, notamment le commerce et la distinction oriental/occidental issue de l'étude de la croisade.

Le tout montre plutôt une vision statique, sans aboutir réellement à la configuration d'un tableau (ou il faudrait que celui-ci soit constitué de multiples facettes). Cela contribue très probablement à enrichir les connaissances des élèves, mais sur un mode identique à la séquence précédente : contribuer à la compréhension du monde qui les entoure.

## **4 Synthèse des savoirs élaborés**

Quelques constats se dégagent de cette analyse des savoirs élaborés par la classe, en revenant aux notions théoriques évoquées supra.

### **4.1 Savoirs, conceptualisation, représentations sociales**

Dans la classe, les interactions aboutissent à l'élaboration de savoirs selon le mode des représentations sociales. Il en est ainsi pour le concept sous-jacent qui structure les savoirs de chaque séquence. J'entends par concept, le concept scolaire tel que Marc Deleplace et Daniel Niclot (2005) l'ont proposé : « conforme aux finalités éducatives de la discipline », il s'agit d'« entités homonymes de concepts scientifiques, qui ont été parfois réélaborées, le plus souvent

amputées d'un certain nombre de leurs attributs dans le cadre de la discipline scolaire » (*ibid.*, p. 81). Ces deux chercheurs posent comme hypothèse (*ibid.*, p. 29) que ces concepts scolaires peuvent être acquis par les élèves sans pour autant être l'objet d'un apprentissage explicite. De fait, la conceptualisation n'est pas un objectif déclaré dans l'enseignement. Ainsi, dans la classe observée, les savoirs factuels sont premiers au regard des concepts ; ces derniers sont énoncés dans le titre de la leçon mais ne font finalement pas l'objet d'une construction explicite.

Quant à l'activité de construction des savoirs, menée par tous les acteurs en présence et sur la base des matériaux utilisés, elle passe par l'élaboration d'une représentation sociale à partir d'une situation historique particulière. Le processus d'objectivation s'opère par une sélection et une décontextualisation d'éléments du savoir de référence. Cela se formalise par l'élaboration d'un noyau figuratif (par la personnification ou la figuration) permettant de construire une réalité du sens commun qui, par le processus d'ancrage, devient une théorie de référence partagée par le groupe. En séquence 1, le concept de civilisation est figuré par le peuple, lui-même personnifié par la classe. En séquence 2, celui de conflit est figuré par les croisades, plus précisément la première croisade, et personnifié au travers des entités identifiées (Chrétiens, Arabo-musulmans, le pape). En séquence 3, le concept d'échange est figuré d'une part par le commerce, et la notion de trafic, et d'autre part par la notion de transmission, de textes ou de savoirs. En séquence 4, le concept de développement, ou d'essor, probablement trop complexe, n'est aucunement figuré ; il reste nommé et évoqué de manière très abstraite, les savoirs sollicités dans cette séquence se trouvant comme *à côté* de ce concept.

Finalement, les concepts constituent le soubassement non-identifié de l'activité, mais ils passent par le filtre des représentations sociales<sup>91</sup>. Et ces représentations sociales constituent une première pierre sur le chemin de la conceptualisation que chaque élève se construit.

---

<sup>91</sup> Le statut des concepts dans l'enseignement de l'histoire pourrait être réfléchi dans le cadre de la formation des enseignants, car désigner explicitement des concepts *scolaires* guiderait et étayerait probablement l'enseignement des savoirs dans la discipline. Didier Cariou (2006) a montré que « la conceptualisation en histoire opère non par l'opposition mais par la porosité de la pensée sociale et de la pensée scientifique, par l'intervention nécessaire du particulier dans le général et du concret dans le général. C'est pourquoi l'image de la spirale convient le mieux à l'apprentissage de l'histoire ». La mise en place d'une première strate dans ce processus spiralaire pourrait bien être constituée par l'élaboration d'une représentation sociale, à partir d'un objet particulier, mais en connaissance de cause.

## **4.2 Vision statique, vision dynamique**

Dans la configuration des savoirs élaborés, il n'apparaît pas réellement *une* modalité unique. Pour autant deux aspects dominent : vision statique et script.

La perception de l'élaboration d'une vision statique donne une configuration figée de certains savoirs, comme pour les civilisations, les échanges, l'Europe après l'an mil. Ces configurations peuvent en quelque sorte se transporter du passé vers le présent, et vice-versa. Cela ramène vers le constat de Nicole Lautier (1997a) qui souligne dans ses observations que l'aspect dynamique se perçoit plus nettement à partir de la classe de Troisième et se renforce surtout dans les classes suivantes. Si les jeunes élèves mobilisent une vision statique, c'est peut-être par historicisation insuffisante, j'ai souligné le fait que certains savoirs semblent atemporels, circulant entre passé et présent sans problème.

Mais il faut néanmoins tempérer ce constat. Ainsi, la séquence 2 offre, sur la base d'un script, une configuration dynamique : la perception d'un déroulement chronologique et de modifications entre une stabilité initiale (le paysage des « civilisations autour de la Méditerranée ») et les perturbations liées à un événement (la croisade) favorise probablement ce processus.

Le script s'avère effectivement être un élément potentiellement mobilisé par de jeunes élèves, ainsi que le supposait Nicole Lautier, et il conduit tout autant à des visions statiques que dynamiques. Il semble prendre forme au travers d'un réseau lexical spécifique qui contribue à élaborer les savoirs.

## **4.3 Historicisation et inscription temporelle**

L'historicisation a été mobilisée comme un phénomène qui puisse conférer aux savoirs un caractère historien et historique en les inscrivant dans une temporalité. La première lecture de ce phénomène est menée essentiellement à partir de l'inscription temporelle au travers des expressions langagières utilisées, et le constat montre que cela se décline de manières différenciées. Cette inscription temporelle peut être très marquée et contribuer à contextualiser ces savoirs par rapport au passé. Elle peut se manifester sous la forme d'analogie avec le présent. Elle peut aussi être pratiquement absente.

Les séquences 1 et 2 aboutissent toutes deux à une forme d'historicisation du savoir, mais à partir de phénomènes différents. En séquence 1, les indicateurs temporels sont présents et contextualisent l'objet d'étude dans une période définie par l'intermédiaire d'expressions

telles que « à l'époque », « comment c'était avant », « la période concernée » (qui est située sur la frise de la classe), « des peuples qui vivaient vers l'an mil ». En séquence 2, l'historicisation du savoir se perçoit par les indicateurs temporels, mais aussi, comme cela a été mentionné *supra*, par des procédures qui se rapprochent des coupures épistémologiques de Ricœur (1983) : les acteurs du passé deviennent des entités bien définies, une activité réflexive s'appuie sur les documents. Les savoirs de ces deux séquences deviennent historiques, car rattachés à une période identifiée, et historiens, car ramenés sur l'étude du passé.

Dans les autres séquences, le phénomène d'historicisation est peu présent. Pour la première partie de la séquence 3, aucune inscription temporelle n'est perceptible en dehors d'une analogie marquée avec le présent, cela *réduit* le savoir à un savoir familier. Dans la deuxième partie de cette séquence, se perçoit une inscription temporelle mais sans spécificité des objets d'étude au sein de la période ; cela mène à des savoirs, en l'occurrence les différentes sciences développées, qui sont perçus comme des objets soit très lointains, presque exotiques, ou soit très semblables au présent.

Quant à la séquence 4, nous sommes en présence de phénomènes qui relèvent de l'anachronisme au travers d'une analogie non contrôlée avec le présent.

Ces deux dernières séquences formalisent des savoirs qui permettent avant tout d'enrichir la compréhension sur un mode familier du monde contemporain qui entoure les élèves<sup>92</sup>.

#### **4.4 Pause : vision d'ensemble**

Quelques éléments ont été identifiés qui peuvent contribuer à caractériser les savoirs élaborés. Certains d'entre eux prennent une dimension historique : une proximité conservée d'avec le savoir de référence qui assure une cohérence au savoir élaboré, l'historicisation du savoir, le recours aux représentations sociales (que ce soit par le phénomène de personnification ou de figuration), la mobilisation d'un script.

Un tableau synthétique, reprenant les éléments théoriques sollicités et discutés, peut permettre une vision d'ensemble.

---

<sup>92</sup> Ce qui au demeurant constitue une des finalités de la discipline et manifeste un apprentissage réel, mais avec peu de caractères d'historicité.

	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4
Cohérence avec le savoir prescrit	X	X		
Historicisation	X	X		
Représentations sociales/figuration	X	X	X	
Représentations sociales/personnification	X	X		
Script		Configuration dynamique	Configuration sous forme de tableau	

11. Tableau synthétique des éléments perceptibles dans les savoirs élaborés

Ce tableau révèle qu'au fil de l'avancée du temps didactique, les critères retenus, qui relèvent d'un mouvement d'inscription disciplinaire, faiblissent nettement dans leur apparition. Il est difficile d'avancer des hypothèses pour expliquer cela, si ce n'est la trop grande proximité apparente des thèmes des séquences 3 et 4 avec le monde actuel, corrélée à une complexité certaine lorsque l'on adopte le point de vue historien.

## 5 Les savoirs scolaires méthodologiques

Tout au long des leçons, et de manière concomitante à ces savoirs scolaires disciplinaires, se développent des savoirs scolaires méthodologiques. Ce sont bien les leçons d'histoire qui offrent un espace pour mobiliser et étoffer ces savoirs, mais ils ne sont pas spécifiques à la discipline. Ils sont mobilisés en fonction de la tâche sollicitée et à partir des matériaux proposés. Le *marquage* disciplinaire dans leur usage n'est certes pas absent, mais il paraît assez évident que, dans la classe, ce sont des méthodologies de travail développées de manière transversale, qui participent de l'acculturation scolaire.

Je ne mène pas ici une analyse approfondie de ces savoirs, ils ne constituent pas mon objet principal. Toutefois, ils occupent une place non négligeable et interviennent parfois dans les processus cognitifs mobilisés par les élèves. Il paraît utile de les présenter, dans la mesure où ils constituent une partie des savoirs développés par la classe et contribuent à l'image globale qui est proposée de l'apprentissage de l'histoire dans cette classe d'école élémentaire.

Ces savoirs, identifiés au cours de l'analyse, ont été classés selon quelques grands axes que je caractérise ci-dessous.



*Expliquer un mot* : il s'agit des moments où la classe doit s'entendre sur la signification d'un terme rencontré dans la leçon. Le dictionnaire se révèle un outil fréquemment utilisé selon deux modalités. Il peut être accompagné d'indications précises quant à la méthodologie de recherche d'un mot, comme trouver le mot selon l'ordre alphabétique, identifier les indications à retenir, choisir entre deux propositions de définition. Il peut aussi être simplement un moyen d'obtenir une définition.

*Repérage sur le document* : il s'agit de toutes les activités de repérage dans l'espace du document, sens de lecture, localisation précise sur la feuille, indices paratextuels (styles d'écriture, majuscules, couleurs).

*Méthodologie* : ce sont des savoirs méthodologiques généraux, tel que lire et compléter un tableau, utiliser un sommaire.

*Intervenir sur le document* : cela correspond aux moments où les élèves portent des indications sur les documents.

*Travailler avec les documents* : on peut voir là des savoirs davantage sollicités dans la discipline, car il s'agit de soumettre les documents à un travail de compréhension et d'interprétation. Mais ils participent également d'une méthodologie de travail.

Le tableau suivant comporte ces catégories et montre ce qui est mobilisé pour chaque séance. Les séances sont numérotées selon leur succession chronologique sur la première ligne et regroupées par séquences. Une case est grisée dès lors qu'un type de savoir est mobilisé dans une leçon, que ce soit une ou plusieurs fois.

On constate que ces savoirs méthodologiques sont constamment présents et de manière diffuse, il est difficile de percevoir une forme d'évolution dans leur mobilisation. Une étude plus fine pourrait être envisagée, soit par item afin de comprendre comment ce type de savoir s'élabore progressivement, soit en évaluant au sein de chaque séance la durée consacrée à ce type de savoir comparativement aux savoirs disciplinaires. Mais ce serait l'objet d'une autre analyse que celle que je mène.

		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
expliquer un mot	utiliser le dictionnaire: méthodologie																			
	utiliser le dictionnaire																			
	trouver une explication "par soi-même"																			
repérage sur le document	utiliser la couleur comme repère																			
	indiquer le sens de lecture d'un document																			
	repérer les différents styles d'écriture comme indice																			
	se repérer sur l'espace de la feuille																			
	repérer des éléments sur un document image																			
	localiser sur une carte																			
	repérer le recto et le verso d'un document																			
	repérer un indice morpho-syntaxique (majuscule)																			
méthodologie	méthodologie de lecture d'un tableau																			
	lire la légende d'une carte																			
	utiliser le sommaire d'un manuel																			
intervenir sur le document	élaborer une légende																			
	porter des indications sur un document																			
travailler avec les documents	identifier les informations données par la source																			
	identifier la source d'un document																			
	lire la légende																			
	distinguer et utiliser titre/source/nature/légende																			
	justifier sa réponse																			
	trouver des indices significatifs dans un document																			

12. Tableau des savoirs méthodologiques mobilisés au fil des séances

Deux points peuvent être soulignés à l'observation de ce tableau.

Pour la catégorie « expliquer un mot », les premières séances montrent l'intention de donner aux élèves une méthodologie d'utilisation du dictionnaire. Cela disparaît au fil du temps, le dictionnaire devient simplement un auxiliaire utilisé pour trouver une définition.

Le dernier item « trouver des indices signifiants dans un document » est le plus fréquemment mobilisé. Cela rejoint les constats de la recherche INRP sur l'histoire à l'école élémentaire (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004) à propos de la modalité prépondérante selon laquelle « le travail fait en classe relève avant tout de la prise d'information », avec chez l'enseignant le « souci premier de mettre en œuvre des activités : certes, ces activités permettent aux élèves d'apprendre des connaissances en histoire, [...] plus encore des méthodes et des savoir-faire », et, dans ces activités, « l'élève est placé en situation de trouver par lui-même de l'information ou de produire des connaissances » (*ibid.*, p. 101).

Une analyse quantitative permet de mieux constater la fréquence de mobilisation de ces catégories de savoirs méthodologiques, et confirme les remarques précédentes.

	occurrence	pourcentage
repérage sur le document	42/144	29,17%
expliquer un mot	15/54	27,78%
travailler avec le document	30/108	27,78%
intervenir sur le document	4/36	11,11%
méthodologie	5/54	9,26%

13. Tableau : analyse quantitative de la fréquence des savoirs méthodologiques

## Conclusion du chapitre 5

Ce chapitre a permis de *montrer* les savoirs élaborés par la classe. Les savoirs prescrits sont à l'origine de ces savoirs élaborés, mais il s'avère que la distance entre les deux peut parfois être importante. Par ailleurs, l'élaboration des savoirs historiques scolaires de la classe provoquent, ou mobilisent, de manière concomitante l'élaboration de savoirs scolaires méthodologiques.

Il ressort de cet examen des savoirs historiques scolaires que le sens commun les imprègne, tant dans le cours de leur élaboration que dans leur configuration finale ; cet état de fait s'inscrit en continuité avec des constats antérieurs, celui de François Audigier et de Nicole Tutiaux-Guillon (2004, p. 308) qui évoquent une discipline scolaire proche du sens commun,

mais aussi ceux issus de recherches menées sur le terrain de l'école élémentaire (recherches évoquées dans le paragraphe 3.2 du premier chapitre). Qu'il soit obstacle ou levier, le sens commun paraît incontournable.

Il semble, en outre, que les difficultés épistémologiques inhérentes à certains thèmes, comme cela a été esquissé à propos de l'essor du commerce en Europe du 11<sup>ème</sup> au 13<sup>ème</sup> siècles et du développement des villes, conduisent la classe à *se rabattre en terrain connu*, sur des savoirs de sens commun participant du monde des élèves.

On peut avancer l'hypothèse de deux configurations distinctes relatives aux savoirs élaborés par la classe. Une d'entre elles montre des savoirs à caractère historien, parce qu'ils sont historicisés ; leur compréhension reste attachée au passé (par exemple, les civilisations de la séquence 1) et peut se traduire par une mise en intrigue dynamique, comme pour la Croisade. La seconde configuration montre des savoirs qui semblent se légitimer dans la classe parce qu'ils permettent une compréhension du monde quotidien, c'est le cas pour le commerce et la transmission de savoirs, ou parce qu'ils sont mis en lien avec ce monde quotidien. Ce dernier aspect apparaît avec la notion de peuple ramenée à la classe, avec l'association entre le commerce - la notion d'échange - les cartes des élèves pour jouer pendant la récréation, ou encore avec l'analogie faubourg-banlieue.

L'inscription temporelle qui contribue au régime d'historicité (Hartog, 2003) pour rendre l'histoire possible, l'identification d'acteurs du passé explicitement désignés au travers du phénomène de personnification, la possibilité de mise en intrigue paraissent être des facteurs pouvant favoriser le caractère historien des savoirs.

Au final, l'analyse proposée dans ce chapitre confirme, me semble-t-il, la perspective d'une discipline scolaire autonome qui, à partir de diverses sources, construit ses propres savoirs, des savoirs historiens scolaires, qui se spécifient très probablement selon le contexte didactique disciplinaire dans lequel ils sont élaborés.

La suite de l'interprétation des données est complémentaire à cette image proposée des savoirs élaborés puisqu'elle s'intéresse aux processus de leur élaboration.

## **CHAPITRE 6**

### **Des notions élaborées par une activité cognitivo-langagière dialogique**

#### **Introduction**

Les processus d'élaboration des savoirs, présentés dans le chapitre précédent, sont envisagés à partir de l'interprétation des productions langagières, considérées à la fois comme trace et moyen de leur réalisation. Cela me mène à considérer la question de l'activité cognitivo-langagière.

Si je reprends la définition que propose Bertrand Daunay (2010d), l'activité, en didactique, désigne « ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche » (*ibid.*, p. 11), en précisant que cette activité se déroule dans un contexte précis.

Conséquemment, chercher à comprendre les modalités d'élaboration de savoirs, mises en œuvre par les sujets didactiques d'une classe, implique de se pencher sur leur activité cognitive. De la même manière, tenter de comprendre ces modalités au travers de leurs productions langagières postule la présence d'une activité langagière. Dans une situation d'enseignement-apprentissage disciplinaire, ces activités se déroulent dans le contexte didactique disciplinaire et attestent du travail d'élaboration d'un savoir.

Prendre ces aspects ensemble revient à considérer l'activité cognitivo-langagière qui se donne à voir au travers des productions langagières et qui est le creuset de l'élaboration d'un savoir scolaire.

Pour mener une analyse de cette activité, il convient d'adopter une attitude vigilante à l'égard de certains aspects. Tout d'abord, il n'y a pas de rapport naturel de cause à effet entre langage et apprentissage (et vice-versa), ou de lien stable entre activité langagière et activité cognitive. Cela ramène vers Lev S. Vygotski, référence maintenant classique sur cette question, qui précise que « pensée et parole ne sont pas liées entre elles par une relation originelle. Cette relation apparaît, se modifie et prend de l'importance au cours de leur développement même. » (1934/1997, p. 416). Il faut considérer conjointement comment les productions langagières permettent à des savoirs de prendre forme et comment ces savoirs contraignent les productions langagières. Les deux versants sont pris ensemble.

Par ailleurs, dans cette activité cognitivo-langagière, deux dimensions se développent simultanément et de manière étroitement imbriquée : une collective et une individuelle. En effet, ce sont bien les mécanismes individuels qui sous-tendent la dynamique collective des interactions et de l'élaboration du savoir, mais les mouvements observés au niveau collectif ne garantissent pas l'intériorisation d'un apprentissage au niveau individuel (Nonnon, 2006, 2008). Il s'avère complexe de désimbriquer ces deux dimensions, pourtant « c'est de ce double versant du travail énonciatif dont l'analyse doit essayer de rendre compte » (Nonnon, 2008, p. 47). En conservant à l'esprit le tissage incontournable de ces dimensions, l'analyse doit être pensée selon sa faisabilité et, pour cela, elle est délibérément menée en deux temps, le premier considérant davantage la dynamique collective et le second les processus individuels.

Ces différents aspects s'entrecroisent dans l'analyse, qui se poursuit selon le principe choisi *du tout aux parties*. C'est le niveau collectif qui constitue le premier angle d'analyse développé dans ce chapitre, avant d'aller ensuite vers des niveaux individuels.

# 1 Une analyse didactique de l'élaboration dialogique

## 1.1 Interactions et interactants

Les productions langagières analysées prennent forme lors d'interactions verbales. Évoquer les interactions n'est pas dénué de lien avec une référence interactionniste. Néanmoins il ne s'agit pas de sous-entendre que la situation d'interaction suffit en elle-même pour que des apprentissages se réalisent, tout comme il ne s'agit pas d'interpréter les interactions verbales sous l'angle d'une analyse purement conversationnelle. Je considère que les interactions verbales mobilisent l'usage de ressources sémiotiques (le langage) au sein d'une action collective, dans un contexte didactique disciplinaire déterminé, avec un objet central en termes d'enjeu cognitif : le savoir scolaire soumis à la construction d'un sens partagé. Cela implique le postulat selon lequel les individus interagissent dans un environnement matériellement situé et historiquement déterminé (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008). De plus, c'est avant tout d'un point de vue didactique que la notion d'interaction est mobilisée. Dans cette perspective, faire usage de l'expression *interactions didactiques* permet de prendre en compte à la fois les enjeux communicationnels et le statut des objets enseignés (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006).

En didactique de l'histoire, Nicole Tutiaux-Guillon (1998) a introduit cette expression *interaction didactique* pour mettre en évidence le fonctionnement habituel des dialogues dans les cours d'histoire : « L'enseignant anticipe un énoncé de savoir, [...] il pose une (des) question(s) dont cet énoncé est la réponse [...], et obtient satisfaction [...] ; il énonce ce qu'il a prévu. » (*ibid.*, p. 337). Elle considère ce fonctionnement comme « la résultante d'un système où les savoirs sont vérité, où le maître détient l'autorité qui à la fois garantit la vérité et se fonde sur cette vérité, où les élèves sont invités (contraints ?) à l'adhésion à la fois à la vérité et à l'autorité magistrale » (Tutiaux-Guillon, 2001, p. 86)<sup>93</sup>. Dans cette perspective, l'interaction didactique est davantage entendue en relation avec un modèle disciplinaire de fonctionnement effectif de leçons. Pour autant, d'autres travaux en didactique de l'histoire se sont intéressés à cette question des interactions langagières pour apprendre, mais en les désignant par le terme de verbalisation (notamment la recherche INRP, déjà évoquée, sur le concept de Nation, 1993).

---

<sup>93</sup> Je reviens sur ce modèle proposé par Nicole Tutiaux-Guillon dans le dernier chapitre à propos des modèles déjà établis dans la discipline *histoire scolaire*.

Ces considérations me poussent à préciser que, dans mon analyse, je me penche sur les *interactions langagières didactiques*, pour observer la manière dont elles prennent forme, et en y voyant un processus d'élaboration de savoirs.

Dans l'analyse de ces interactions, tous les sujets didactiques, enseignant et élèves, sont considérés comme interactants, en ce qu'ils contribuent activement à l'élaboration effective du savoir, même s'ils occupent des positions différentes.

La visée de l'analyse des interactions langagières didactiques est de donner à voir l'élaboration ou la « pratique de mise en texte du savoir », celui-ci étant « élaboré par la classe, communauté qui inclut l'enseignant » (Doussot, 2009, p. 374) en considérant qu'il ne faut « pas perdre de vue que c'est le langage verbal (écrit ou oral) qui reste le principal ordonnateur des contenus » (Audigier, 1998, p. 19).

## **1.2 Dialogisme et élaboration dialogique, un choix pour une analyse didactique**

L'analyse des productions langagières révèle une élaboration dialogique de la connaissance. Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de s'entendre sur cette expression.

Le dialogisme, initialement développé par Mikhaïl Bakhtine et introduit dans le champ didactique, constitue un élément du cadre théorique initial, cela a été exposé dans le chapitre 2. Mobiliser cette notion conduit à examiner comment la production d'un énoncé s'inscrit dans une chaîne verbale, « en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi qu'avec les discours à venir, dont il pressent et prévient les réactions » (Todorov, 1981, p. 8). Dans une perspective didactique disciplinaire, il s'agit de ramener ce postulat sur la question de l'élaboration du savoir en classe, où un même objet (le savoir) est partagé dans le discours collectif par des « phénomènes dialogiques [qui] tiennent à l'interaction de l'énoncé avec d'autres énoncés » (Bres, 2005, p. 55). La perception de ce type de phénomène est *a priori* peu évidente : de fait, les phénomènes dialogiques, qui contribuent à l'élaboration collective d'un savoir, se trouvent plutôt enchâssés dans la structure profonde de l'énoncé<sup>94</sup> qu'immédiatement perceptibles. Par ailleurs, considérer avant tout le savoir implique un regard diachronique, le temps de son élaboration est long, soumis à des reprises différées dans sa chronogénèse. Mais le corpus de données, dont le recueil s'étire sur la durée d'une année scolaire, permet d'envisager une analyse dans ce sens.

---

<sup>94</sup> Jacques Bres (2005) différencie assez justement phénomènes dialogiques et phénomènes dialogaux en précisant que ces derniers affectent plutôt la structure externe, de surface, de l'énoncé.



À la lumière de ces considérations, il me semble que le choix de l'expression *élaboration dialogique* permet de rendre saillant la perspective diachronique de la construction du savoir par sa mise en négociation collective via des phénomènes dialogiques, ce pour élaborer de manière concomitante discours commun et texte du savoir.

### 1.3 Analyser des événements remarquables

La partie précédente de l'analyse (chapitre 5) a présenté les configurations finales des savoirs élaborés, selon une dimension achronique, puisqu'ils étaient extraits de la « temporalité de l'élaboration » (Leutenegger, 2009, p. 97). Dans ce chapitre, les savoirs sont réinscrits dans leur processus chronogénétique. Mais, plutôt que d'examiner leur évolution, c'est davantage la compréhension des processus que les élèves mettent en œuvre, au fil de leur activité cognitivo-langagière, que je propose d'analyser.

Néanmoins, un bilan exhaustif des modalités d'apprentissage constatées au fil des leçons constituerait une tâche lourde pour le travail d'analyse, et de longue haleine. De plus, il n'est pas évident que cela aboutisse à des constats plus étoffés qu'une analyse menée à partir de moments choisis. C'est donc cette seconde option que j'adopte. Je retiens pour cela la notion d'« événements remarquables » de Francia Leutenegger, qui désigne ce qui a « un statut particulier pour la recherche » (Leutenegger, 2009, p. 105), car « il est évidemment difficilement envisageable d'observer l'ensemble des événements [...]. C'est pourquoi nous avons choisi de procéder à des « ponctions » ciblées dans le système, avec l'hypothèse de travail que les éléments tirés de ces ponctions sont révélateurs du fonctionnement du système » (*ibid.*, p. 107). Mon travail d'analyse est mené à partir d'extraits d'échanges langagiers pris comme des *morceaux choisis*. Je qualifie ces extraits de *transaction*, terme emprunté à Elisabeth Nonnon<sup>95</sup> (1995) qui désigne par là une unité dialogale<sup>96</sup> avec une ouverture et une clôture ainsi qu'« une relative intégration thématique et une orientation pragmatique convergente » (*ibid.*, p. 137). Ce n'est pas l'étude de la transaction en soi que je mène, mais je la prends comme un matériau pour tenter de comprendre le processus à l'œuvre. Je retiens donc le terme de transaction comme une unité au sein de l'échange dont on peut percevoir des limites et qui décline, en contexte, une facette d'un objet de savoir en cours d'élaboration.

---

<sup>95</sup> Qui l'a elle-même extrait des travaux de Sinclair et Coulthard (1981).

<sup>96</sup> Chaque leçon étant constituée de plusieurs transactions.

Un *événement remarquable* (Leutenegger, 2009) se matérialise, dans mes choix, par une *transaction* à propos d'un objet de savoir. Je dois préciser, dans cette perspective, ce que sont ces objets de savoir. Dans le chapitre 5, l'analyse concernait, pour chaque séquence, ce que j'ai nommé *le savoir principal*, c'est-à-dire celui qui constitue le thème de la leçon. Je vais maintenant plutôt saisir des objets de savoir liés à ce savoir principal (voir le tableau du paragraphe 1 du chapitre 5). J'ai donc isolé quelques-uns de ces objets parce qu'ils sont constitutifs des *savoirs principaux* élaborés, et parce qu'ils s'élaborent au travers d'une construction perceptible et diachronique dans la classe. Il s'agit des notions d'Occident et d'Orient, du commerce, et du rôle de Jérusalem dans la Croisade ; je les précise lors de l'interprétation des transactions.

Par conséquent, les événements remarquables, ainsi spécifiés, sont introduits au fil de l'analyse à partir des choix évoqués, et non pas dans l'ordre de leur apparition chronologique dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Ces précisions, autant méthodologiques que sémantiques, visent à préciser les principes adoptés dans l'interprétation des données. Ce sont les modalités de l'élaboration dialogique d'objets de savoir que je développe dans la suite de ce chapitre, à partir d'exemples choisis, et en considérant la dimension collective. Cela permet de comprendre comment des objets de savoir se chargent d'une signification partagée par le groupe, et quelle est cette signification partagée.

Néanmoins, le groupe peine parfois à élaborer cette signification partagée ; dans ce cas, l'activité cognitivo-langagière ne donne pas forme à une élaboration dialogique collective. La troisième partie de ce chapitre revient sur cette autre catégorie d'événements remarquables au sein des interactions.

## 2 Élaboration dialogique d'objets de savoir

Je propose de montrer le principe de cette élaboration dialogique à partir de deux événements remarquables, concernant deux objets de savoir différents, Jérusalem et la Croisade pour le premier, et la notion de commerce<sup>97</sup> pour le second. C'est à partir de

---

<sup>97</sup> J'utilise plutôt le terme de *notion* que *concept* pour désigner l'objet en question, à savoir le commerce, car cet objet s'insère dans la séquence portant sur les échanges. Alors, le concept serait *les échanges*, et le commerce une notion au sein du réseau conceptuel concerné.

l'analyse et de l'interprétation des transactions langagières de ces événements que les constats sont avancés.

## 2.1 Comprendre le rôle de Jérusalem dans la Croisade

La présentation de ce premier objet de savoir est extraite de la séance 6, la transaction analysée vise à permettre de comprendre le rôle de Jérusalem dans la Croisade. Cette séance 6 se trouve dans la séquence 2, dont le thème, *La Méditerranée un espace de conflit*, est figuré par la première croisade et la prise de Jérusalem (cf. chapitre 5). Un élément récurrent consiste à stabiliser la question de savoir pourquoi Jérusalem est la ville de destination des croisés, ce qui est formulé par la classe sous l'expression « une ville importante pour les Chrétiens ». Il faut préciser que, dans cette transaction, le terme de croisade n'a pas encore été introduit. Les élèves travaillent avec un texte de présentation qui figure sur leur fiche, ce texte a été rédigé par l'enseignante, il est reproduit ci-dessous.

### La Méditerranée : un espace de conflits

Dans le monde des chrétiens d'Occident, la religion est présente à chaque moment de la vie. On a peur du diable et de l'Enfer. Chacun est persuadé que pour gagner le Paradis, il faut accomplir un certain nombre d'actions comme aller en pèlerinage sur le tombeau d'un Saint ou en Terre sainte, plus particulièrement dans la ville de Jérusalem où se situe le tombeau du Christ.

La transaction est analysée au travers du tableau chronodiscursif qui suit, et à partir des éléments méthodologique exposés dans le chapitre 3.

Les flèches mettent en évidence toutes les reformulations de mots ou expressions, à l'identique ou légèrement transformés, ainsi que les associations à la fois sémantiques et personnelles, selon les représentations de chacun, par exemple *tombe-mort-enterré* ; *important-représentant-chef* ; *tombeau-Égypte*. Ces mots qui circulent ont des origines diverses, ils proviennent des propos des élèves et de l'enseignante, durant cette transaction ou antérieurement dans la leçon, mais aussi des documents utilisés par la classe, en l'occurrence, le texte ci-dessus.

La circulation des mots s'effectue autant au travers de phénomènes intrapersonnels, visualisés par des flèches verticales concernant un même sujet didactique, qu'interpersonnels, par des flèches horizontales ou en diagonale, passant d'un sujet didactique à un autre.

Des zones denses apparaissent, qui concentrent des arrivées, départs, croisements de flèches. Ces zones sont grisées dans le tableau et correspondent à des moments de prise en compte conjointe des différents éléments, mots, idées, en circulation (pour la première zone qui apparaît chronologiquement) ou de tentative de stabilisation (pour la deuxième).

Le savoir s'élabore progressivement à partir de certains éléments retenus dans les répliques, repérables dans les cellules roses dans le tableau. D'autres sont abandonnés, c'est le cas pour les mots *guerre*, *Égypte*, qui apparaissent dans les cellules mauves. Trois mots nouveaux ont été introduits dans la leçon, au cours de l'activité cognitivo-langagière de cette transaction, ils figurent en vert : « représentant », reformulé ensuite par « chef », et « prier ».

Comprendre pourquoi « Jérusalem est une ville importante pour les Chrétiens » se structure à partir des mouvements opérés autour de certains mots, qui apparaissent en gras et soulignés : le tombeau, associé à tombe ; le Christ, désigné comme le représentant, le chef, et Jésus<sup>98</sup> ; le voyage, qui vient de la définition du mot *pèlerin*, trouvée dans le dictionnaire.

---

<sup>98</sup> Ce terme « Jésus » a été introduit auparavant dans la leçon, lorsque la classe a relevé le nom de Jérusalem, un élève a dit : « on entend Jésus » (réplique 193).

	Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	P	Autre	
Le tombeau, objet du pèlerinage (entre 230 et 289)					pourquoi la ville de Jérusalem est importante pour les Chrétiens?		
			parce que ... c'est là où ils ont fait ... c'est là où ils ... où le <b>tombeau</b> du <b>Christ</b> il est situé				
			parce que c'est leur...			pourquoi c'est important pour les Chrétiens le <b>tombeau</b> du <b>Christ</b> ?	
			c'est leur <b>représentant</b>				? : religion
						c'est quoi un <b>tombeau</b> ?	
				parce que en fait Jérusalem y a le <b>tombeau</b> du <b>Christ</b> qui se situe là .. dans			
						c'est quoi un <b>tombeau</b>	
						c'est comme une <b>tombe</b>	
						pourquoi ces pèlerins .. font .. un long <b>voyage</b> .. ?	
			parce que .. c'est quand ils ont fait la guerre .. et que l'un est mort .. ils ont fait la guerre et				
		Jérusalem c'est en Egypte					
							c'est pas en Egypte
		parce que c'est comme ... euh ... comme les pyramides				c'est juste le territoire arabo-musulman	
						Pourquoi moi .. Je fais un si long <b>voyage</b> pour aller voir donc <b>tombeau</b> .. c'est une grande pierre sur laquelle c'est écrit	
		253: c'est comme des pyramides				... pourquoi? ..	
					c'est leur <b>chef</b>	comment ça c'est leur chef?	
				il a été mort, ils l'ont enterré là-bas	ben c'est leur <b>chef</b>		
						on me dit après quand je serai mort j'ai pas trop envie d'aller en enfer on me dit l'une des bonnes actions	
				c'est d'aller voir <b>Jésus</b>			
					c'est d'aller dans les lieux saints ma religion au départ .. donc quel est le plus beau <b>voyage</b> que je peux faire		
				aller voir <b>Jésus</b>			
					aller là où il y a sa <b>tombe</b>		
				prier pour <b>Jésus</b>			
					c'est quand même un très long		
						<b>voyage</b>	

14. Tableau chronodiscursif : analyse, extrait de la séance 6

Dans cette transaction, élèves et enseignant participent conjointement à l'activité cognitivo-langagière. Le réseau sémantique retenu « tombeau-tombe / Christ-Jésus / voyage » se perçoit dans la deuxième zone grisée, avec l'apparition du verbe *prier* qui spécifie le but. Il structure la représentation qui s'est dialogiquement élaborée dans l'activité cognitivo-langagière de la classe, et que l'on pourrait formuler ainsi : Jérusalem est une ville importante pour les Chrétiens parce qu'on y trouve le tombeau du Christ sur lequel vont prier les pèlerins à l'issue d'un long voyage.

Pour autant, dans l'espace de la classe, jamais une formulation synthétique de ce type n'apparaît, tout reste sous forme de bribes qui apparaissent au cours de cette élaboration dialogique. Mais cette représentation, cristallisée par une association de mots, apparue dans l'élaboration dialogique, devient référence pour le groupe et réapparaît régulièrement par la suite. Les extraits suivants en attestent.

#### Séance 9

246	<b>P.</b> : d'Occident, partent de différents endroits de ce territoire habité par les Chrétiens d'Occident, mais se réunissent Constantinople puis Antioche jusqu'à Jérusalem, d'accord. Pourquoi allaient-ils à Jérusalem ?
247	Mahamadou : ah ouais ! voir le tombeau du Christ
248	Fatou : merci Mahamadou pour la réponse
249	<b>P.</b> : Lyna
250	Lyna : pour aller voir le tombeau du Christ
251	<b>P.</b> : ils vont voir le tombeau du Christ ?
252	Lyna : non pour aller prier

#### Séance 10

17	<b>P.</b> : et pourquoi ils sont partis à Jérusalem ?
18	Issa : pour aller voir le tombeau du Christ
19	<b>P.</b> : aller le voir ?
20	Mahamadou : pour aller prier
21	<b>P.</b> : ce serait bien de demander la parole
22	Issa : pour aller prier
23	<b>P.</b> : vous êtes tous d'accord, c'était pour aller prier ?
24	Non...
25	<b>P.</b> : pas tout à fait. Anissa ?
26	Anissa : pour faire la guerre
27	<b>P.</b> : et pourquoi à Jérusalem ?
28	Anissa : parce leurs frères ils y sont, et que...ils vont chasser les ... (inaudible)... là, de ...
29	<b>P.</b> : oui, mais pourquoi cette ville en particulier, cette ville de Jérusalem ? Dounia ?
30	Dounia : ... (inaudible)... le tombeau du Christ
31	<b>P.</b> : et qu'est-ce que ça a de particulier le tombeau du Christ ?
32	Dounia : maîtresse c'est leur dieu

## 2.2 Le commerce

Un autre événement remarquable concerne la notion de commerce.

Cette notion intervient dans les séquences 3 et 4, en étant successivement associée au concept d'échange, mais implicitement, et au concept de développement. Or, la présentation des savoirs dans le chapitre 5 a montré que ce ne sont pas ces concepts qui guident le travail de la classe, mais plutôt l'élaboration d'une représentation du commerce, dans un premier temps entre deux mondes (le monde occidental et le monde oriental), puis illustré par les foires dans un second temps.

La transaction analysée ici est extraite de la séance 15, au début de la séquence 3, *La Méditerranée, un espace d'échanges*. La classe travaille sur les échanges commerciaux, à partir de la lecture du texte du manuel, reproduit ci-dessous.

### ■ Des échanges commerciaux

Dans le monde musulman, les marchands sont renommés. Les villes de Bagdad, Le Caire, Alexandrie sont des carrefours commerciaux.

Le monde des chrétiens d'Orient tire sa richesse des échanges avec l'Occident.

Au XI<sup>e</sup> siècle, le commerce se développe en Occident. Les flottes des marchands de Pise, Gênes et surtout Venise sillonnent la Méditerranée. Elles partent d'Europe chargées de draps, de bois et de métaux et rapportent des épices, de la soie, des parfums, de l'alun\*.

15. Extrait du manuel *Histoire cycle 3* (2004), Magnard, p. 89

Sur un objet différent, les phénomènes sont identiques à ceux relevés dans la transaction précédente à propos du rôle de Jérusalem : circulation des mots par reformulations, associations sémantiques (par exemple, argent, vendre, acheter), densité de certaines zones en ce qu'elles concentrent des départs, arrivées, croisements de flèches. Des éléments sont abandonnés (dans les cellules mauves), comme la référence à l'Europe et à l'Afrique. Il faut noter par ailleurs que l'enchaînement de ces références géographiques (Afrique, Europe, Méditerranée) a pour effet que *Jérusalem* resurgisse dans le cours de l'activité. Des éléments sont introduits dans la transaction et conservés (ils apparaissent dans les cellules orangées), comme « argent », « échange », « gens », « acheter » et la

représentation qui s'élabore dialogiquement au fil de l'activité cognitivo-langagière du groupe s'appuie sur certains de ces mots.

	Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	P	Autre
					331: les flottes...elles partent avec ça et elles rapportent ça veut dire quoi si je rapporte?	
						Kh: elle(s) rapporte(nt) l'argent
	dés qu'ils vendent, après ils rapportent de l'argent					
	ils en vendent beaucoup, ils en ramènent				voilà...ils les ont eu ou ces choses-là?	? ils les ont échangées
		dans des commerces				
	soit ils les ont échangées, soit ils étaient dans un commerce, ils les ont vendus et ils ont acheté des autres choses				et ils les ont achetées où?	
		dans un commerce				Kh: en argent
approche de l'idée d'échange à partir du verbe rapporter - 331-366	en Europe ou en Afrique					
		dans des commerces d'Europe			on parle de l'Afrique?	
	non	dans des commerces d'Europe, ils les ont achetés				
					ben non, eux ils sont européens, ...ils traversent la Méditerranée	
	ben ils vont à Jérusalem					donc ils rencontrent d'autres gens
	oui	ils vont à Jérusalem pour			y a pas de Jérusalem regarde	
			les gens ils ont pas acheté avec de l'argent, fallait qu'ils échangent			
					ils ont peut-être échangé oui, ...ce que je ramène ça vient forcément de l'autre monde	

16. Tableau chronodiscursif : analyse, extrait de la séance 15



L'analyse attentive de ce tableau chronodiscursif montre que des ambiguïtés subsistent et sont en quelque sorte maintenues au cours de l'activité, notamment lorsque le groupe conserve des formulations floues pour désigner les marchandises (par le substantif « choses » et les pronoms « en », « les ») et les acteurs (« ils », « les gens »). *In fine*, il n'est pas certain que les énoncés qui clôturent cette transaction se réfèrent à un objet partagé ; lorsque Kawtar dit « les gens ils ont pas acheté avec de l'argent, fallait qu'ils échangent », de quoi parle-t-elle ? De la notion d'échange ou de la notion de commerce, dont le terme, en rouge dans le tableau, n'est pas conservé ? D'ailleurs, l'enseignante laisse l'instabilité en suspens par la modalisation qui intervient dans sa réplique, consécutive à celle de Kawtar : « ils ont *peut-être* échangé, oui... ».

Il faut souligner que cette élaboration dialogique semble voir se juxtaposer deux activités cognitivo-langagière à partir de la question initiale qui introduit le verbe « rapporte » (en violet dans le tableau) : celles des élèves qui se saisissent de la question pour travailler autour des notions de commerce et d'échange ; et celle du professeur qui tente de trouver, au travers des énoncés qui circulent, une réponse correspondant probablement à sa représentation du verbe « rapporte » (qu'elle transforme, entre la première et la dernière réplique, de « rapporte » à « ramène »).

Finalement, durant cette transaction, l'activité cognitivo-langagière du groupe élabore une représentation, sans qu'elle soit nettement rattachée à une notion. Peut-être que, par sa réplique finale, Kawtar donne à voir une tentative de fictionnalisation : pour élaborer une représentation acceptable, elle s'efforce de mettre en cohérence les éléments qui circulent, acheter, les gens, argent, donc ce qui relève du commerce et des échanges. Mais, par la suite, cette mise en cohérence *forcée* du commerce et des échanges traverse les autres leçons sans que la confusion soit nettement levée. Les deux extraits suivants, pris dans des leçons suivantes, en attestent.

#### Séance 18

61	P : ...Mais donc entre ces deux peuples il n'y a eu que bataille et bataille
62	Anissa : ils ont fait commerce
63	P : il fait commerce ?
64	Anissa : non, mais ils ont
65	Fatou : ils ont vendu des choses
66	Anissa : ils ont fait...ils ont échangé et puis ils ont
67	P : ils ont échangé quoi ? des ... (inaudible)
68	Anissa : non, j'sais pas

69	P : tu ne sais pas
70	Mahamadou : ils ont échangé de l'argent
71	Ilhame : maîtresse, on a vu trois villes comme quoi ils ont fait du commerce
72	P : lesquels ? Ilhame
73	Ilhame : ... (quelque chose qui ressemble à Bagdad)...
74	P : Europe ou ...Orient ? Occident ou Orient ?
75	Ilhame : Orient
76	P : et donc ils échangent, ils font du commerce, mais ils échangent quoi ? Les armes ?
77	Khaly : non
78	P : ben quoi alors Khaly ?
79	Khaly : de l'argent

### Séance 19

302	P : le terme de foire va devoir être présent, que fait-on dans ces foires ?
303	Fatou : on vend des choses à manger et des choses pas à manger
304	P : donc on ne fait que vendre ?
305	? : non
306	? : si maîtresse on fait que vendre, dans un marché, on vend
307	P : ah ben non regarde vous aviez mis des acheteurs, des clients, c'est ce que vous voyez, donc qu'est-ce qui se passe
308	? : on vend et on achète
309	P : donc quand je vends, quand j'achète...
310	Fatou: on s'échange !
311	Kawtar : maîtresse
312	P : donc le terme d'échange, la notion d'échange va devoir être présente

## 2.3 Éléments de synthèse

L'élaboration dialogique d'objets de savoir dans l'activité cognitivo-langagière semble se caractériser par plusieurs phénomènes.

D'une part, des mots sont introduits et rendus présents dans l'espace d'enseignement-apprentissage disciplinaire, donc dans la communauté discursive disciplinaire, mots qui jouent un rôle central dans l'avancée des leçons. Ils deviennent une forme de stock<sup>99</sup> disponible que les élèves utilisent, ils s'en emparent pour les insérer dans leurs propos et avancer dans le développement de leur processus d'élaboration du savoir.

<sup>99</sup> Clot (1999/2002, p. 195) utilise ce terme de *stock* en discutant la notion de genre de Bakhtine : « Ces genres fixent, dans un milieu donné, le régime social de fonctionnement de la langue. Il s'agit d'un stock d'énoncés attendus, prototypes des manières de dire ou de ne pas dire dans un espace socio-discursif. ». Je reprends donc ce terme de *stock* mais pour désigner ici plutôt les mots utilisés dans une transaction que les énoncés.

Ces mots proviennent soit des documents que la classe utilise, soit des répliques des interactants (professeur et élèves). Ils apparaissent parfois *par lien*, sur le mode des associations sémantiques en psycholinguistique (lorsqu'un mot est sollicité en réponse à un premier mot-stimulus). À titre d'exemple, ce type de phénomène est nettement perceptible chez Yassine, au cours de la séance 6, analysée *supra* dans le paragraphe 2.1. Lorsqu'Anissa dit « parce que, en fait Jérusalem, y a le tombeau du Christ », Yassine réplique « Jérusalem c'est en Égypte », puis « parce que c'est comme les pyramides ». On peut émettre l'hypothèse que Yassine mobilise un réseau qui lui est propre, par l'association sémantique tombeau-Égypte-pyramide. En tant que locuteur, il fait « entrer le mot de l'autre dans un réseau de résonances associatives qui lui est propre », tel que l'évoquent Mireille Froment et Marie Carcassonne (2002, p. 161). Certaines de ces associations sont abandonnées, d'autres subsistent.

Enfin, il apparaît que ce processus d'élaboration dialogique peut rendre compte d'un phénomène d'ancrage, phase du processus de construction des représentations sociales. L'ancrage permet qu'une signification soit attribuée par le groupe à la représentation en construction et cette signification devient une référence partagée (Jodelet, 1989). C'est le cas dans la classe, même si l'objet de la référence partagée reste parfois flou (comme pour commerce-échange).

### **3 Des obstacles à l'élaboration dialogique**

Le processus d'élaboration dialogique permet d'ancrer la signification d'un objet de savoir qui fasse consensus dans le groupe. Les mots qui circulent s'inscrivent dans les énoncés des uns et des autres, avec la fait que certains mots soient parfois délaissés, et l'activité cognitivo-langagière collective incorpore progressivement des éléments en présence, mots et idées. On peut voir là une première forme de gestion de l'hétéroglossie par le groupe.

Mais ce processus peine parfois à aboutir. C'est le cas lorsque trop d'apports disparates se trouvent en présence, ces apports peuvent être d'origines diverses : documents, représentations personnelles des élèves, explications du professeur. Cela se produit également lorsque des éléments sont introduits abruptement dans la leçon. Dans la classe observée, ces introductions abruptes correspondent entre autres à des apports issus du dictionnaire, en précisant toutefois que l'usage du dictionnaire n'aboutit pas systématiquement à cet effet.

Dans ce type de circonstances, il semble que les éléments en présence ne soient pas *absorbés* par les énoncés des sujets didactiques.

### 3.1 Occident et Orient : quels repères ?

Ces notions d'Orient et d'Occident sont centrales dans le thème qui traverse les séquences, puisqu'autour de la Méditerranée, ce sont bien les civilisations occidentale et orientale qui entrent en contact. Elles apparaissent donc de manière récurrente, en évoluant selon les contraintes des leçons. Toutefois, le lien avec les points cardinaux (ouest-est) apparaît dès le début et reste présent. Sont associés ensuite à ces repères géographiques, des peuples en lien avec leur religion, l'origine de marchandises et des lieux géographiques (continent, pays). En outre, la question de savoir dans quelle catégorie, Occident ou Orient, se situer aujourd'hui lorsque l'on se trouve en France, apparaît en filigrane.

Dans la séance 4, la classe s'efforce de comprendre le mot *Occident*, qui apparaît pour la première fois dans les leçons.

Une élaboration dialogique s'amorce, au sein de laquelle chaque participant apporte sa pierre à l'édifice. C'est la transaction correspondant à cet événement remarquable dont je propose l'analyse. Dans les répliques de cette transaction, des références se rapportent à certains documents du manuel, reproduits ci-dessous : une carte, une image et un texte. Le tableau chronodiscursif suit immédiatement ces documents, avant d'être ensuite discuté.



17. Extrait du manuel *Histoire cycle 3* (2004), Magnard, p. 86-87. Carte « Trois civilisations autour de la Méditerranée vers l'an mil »

### LE MONDE DES CHRÉTIENS D'OCCIDENT

• **Histoire** : l'Occident du XI<sup>e</sup> siècle est divisé. Sur les territoires, règnent des rois ou des empereurs. La société s'organise autour des seigneurs et des habitants qui dépendent de lui.

• **Religion** : le catholicisme. Le pape, chef de l'Église, tente de transformer la société, de lutter contre la violence et d'imposer son autorité à tous.

• **Langue** : le latin.

• **Civilisation** : au début du XI<sup>e</sup> siècle, l'Occident est peu peuplé. Les campagnes sont pauvres.

Après l'an mil, l'Occident se développe, les famines reculent, la population s'accroît, les échanges s'intensifient. La culture occidentale est essentiellement religieuse.



3

Le roi, l'Église, les puissants au Moyen Âge.

2

Trois civilisations autour de la Méditerranée vers l'an mil.

18. Extrait du manuel *Histoire cycle 3* (2004), Magnard, p. 86

Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	P	Autre
					Sily: ça veut dire quoi occident?
	129. Ya des peuples d'occident				
				130. pas tout à fait, ... donc c'est quoi la différence?	
					131. Sily: ça veut dire quoi d'orient?
				132. les indices sont sur la carte	
					133. Dounia: ils vont pas s'appeler tous les deux du même nom
				134. regardez la carte	
					135A min: on a une légende, monde des chrétiens d'occident
				136. le mot d'occident et le mot orient est encore utilisé au 21ème siècle...	
	137. l'empereur d'orient				
				138. on nous parle pas d'empereur, on nous parle de mondes	
					139. Dounia: dans occident le pape il se déguise au 11ème siècle
				140. maintenant on parle encore d'occident, est-ce que nous sommes déguisés?	
				142. nous sommes dans l'occident	
					143. Issa: c'est le monde des Chrétiens
				144. vous vivez en occident, vous êtes tous chrétiens?	
					non
				146. donc ça n'a pas un lien avec la religion	
147. je sais, c'est ... du soleil					
					148. Sily: de quoi?
				149. quelqu'un a utilisé l'outil à côté de lui	
151. le soleil se lève d'orient					
				152. oui, en géographie on a utilisé les termes de nord, sud, est, ouest	
			153. là, on fait le monde chrétien d'occident		
				154. l'ouest on parle d'occident et l'est on parle d'orient... chrétiens d'occident c'est à l'ouest par rapport à la Méditerranée... chrétiens d'orient ... plus à l'est, donc orient.	

19. Tableau chronodiscursif : analyse, séance 4

Le tableau chronodiscursif prend une forme différente des précédents : flèches moins nombreuses, pas de zone dense.

L'activité cognitivo-langagière échoue à élaborer une signification collective, trop d'éléments disparates apparaissent et ne sont pas pris dans un mouvement dialogique. Ces éléments sont signalés en rouge dans le tableau : des références à un empereur et à un pape, issues des documents, texte et illustration, du manuel (137, 139) ; la proposition d'une réponse à une nécessité (établir une distinction en 133) ; un lien avec la géographie (152) provenant de la référence au soleil évoquée dans une définition du dictionnaire (147) ; une analogie avec le présent, convoquée par l'enseignante (dans les cellules vertes). Un lien avec la religion est introduit, mais confusément car il semble mis à distance dans la réplique 146, alors que, en l'occurrence, c'est la religion qui sert de référence avec les Chrétiens et leurs deux zones d'implantation.

L'effort collectif, produit dans et par l'activité cognitivo-langagière, et qui s'appuie sur les éléments de la situation, semble interrompu par ces différents apports hétérogènes.

Au final, l'enseignante propose une explication (154) qui introduit des éléments géographiques dans l'histoire, en localisant sur la carte, mais de manière relative à la Méditerranée et aux couleurs. Les élèves n'ont apparemment pas participé à ce mouvement, il ne se dégage pas de signification partagée et cela pose problème par la suite lorsque les notions d'Orient et d'Occident apparaissent à nouveau.

Trop d'éléments disparates sont introduits dans ce moment, et ils ne semblent pas *absorbés* par la communauté discursive disciplinaire. L'hétérogénéité des apports renforce l'hétéroglossie dont la gestion peine à être prise en charge.

Une hypothèse pourrait être avancée : cette séance 4 se déroule en début d'année, la classe est peut-être encore en train de s'essayer à ce mode de fonctionnement pour élaborer des savoirs, la position énonciative<sup>100</sup> adéquate au sein de l'activité cognitivo-langagière ne serait pas encore perçue, adoptée par les élèves. Mais cette hypothèse, qui ne peut être définitivement écartée, semble pourtant peu valide, car ce phénomène se reproduit dans des séances ultérieures. L'activité cognitivo-langagière devrait englober les productions langagières des sujets *et* les objets de ces productions, c'est à dire les savoirs et les apports qui les médiatisent. Dans cette transaction, on perçoit un défaut de contextualisation cohérente des divers éléments en présence, ou un défaut de fictionnalisation, qui entrave l'élaboration

---

<sup>100</sup> Pour Martine Jaubert, la position énonciative permet de mettre « en œuvre des pratiques langagières répertoriées comme acceptables en classe » (2007, p. 114) selon la discipline concernée et à partir des règles communes à la classe. Cette position énonciative permet au sujet didactique de s'inscrire dans une « pratique dialogique constitutive d'une activité cognitive » (*ibid.*, p. 115).

dialogique d'une signification partagée. Ce défaut de contextualisation peut être imputable aux possibilités langagières des sujets, comme à la nature des apports didactiques ou aux savoirs eux-mêmes.

### 3.2 Attribuer une signification au mot *Croisade*

En séance 7, la classe rencontre le mot *Croisade* pour la première fois en lisant le texte explicatif de leur fiche, texte rédigé par l'enseignante. L'enjeu de l'activité cognitivo-langagière qui s'amorce alors est d'élaborer une compréhension de ce nouveau mot. Dans ce mouvement, les élèves peuvent s'appuyer sur certains éléments déjà présents dans le contexte didactique des leçons, car étudiés auparavant : la signification partagée quant au rôle de Jérusalem (développé *supra*), les entités identifiées que sont les Chrétiens et la période concernée, le Moyen Âge. Ils ont également recours à deux autres supports : le texte de leur fiche et un extrait du dictionnaire utilisé au cours de cette transaction. Ces deux matériaux sont reproduits ci-dessous.

#### ➤ Urbain II et la première Croisade

En 1095, le Pape Urbain II, qui veut étendre son pouvoir et faire régner la paix entre les seigneurs, lance un appel aux chrétiens pour aller délivrer Jérusalem occupée par les musulmans : c'est le début des **Croisades**\*\*.

#### 20. Texte extrait de la fiche élève

**croisade** (nom féminin) 1. Au Moyen Âge, expédition militaire menée par les chrétiens pour chasser les musulmans des lieux saints de la Palestine. 2. Au sens figuré, lutte cherchant à défendre une cause. *Les médecins sont partis en croisade contre le cancer.*



**À savoir :** Les croisades ont été déclenchées par les catholiques qui voulaient reprendre Jérusalem aux Turcs qui l'avaient prise aux Arabes en 1078. Les Turcs, contrairement aux Arabes, avaient interdit aux pèlerins d'aller à Jérusalem et donc aux lieux saints, là où se trouve le tombeau du Christ. Cette décision déclencha une vive réaction des papes. Huit croisades se sont déroulées pendant les 11e, 12e et 13e siècles. La première croisade a débuté en 1095. Tous les territoires qui avaient été libérés par les croisés ont finalement été récupérés par les musulmans.

21. Définition du mot « croisade », Dictionnaire Auzou Junior (2007), p. 305



Le tableau chronodiscursif, ci-dessous, révèle l'absence d'élaboration dialogique dans cette transaction. Si on assiste d'emblée à un effort spontané de compréhension, amorcé par un questionnement (96) et une première hypothèse issue d'une association sémantique *croisade* –*croiser* –*se rencontrer*, ce mouvement est coupé par le recours au dictionnaire.

Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	P	Autre
					96. Lyna: ça veut dire quoi la première ' <b>croisade</b> '?
				99. <b>croisade</b>	
					101. Lyna: ça y est c'est quand ils se croisent
				103. quand on se croise?	
				127. vos camarades...ont installé nos dictionnaires...	
				135: mais j'ai plusieurs définitions	
					139. Mahamadou: ah j'ai trouvé <b>Jérusaam</b> j'sais pas trop quoi
				145. Lucinda, tu choisis quelle <b>définition</b> ?	
					146-148. Lucinda: le premier, parce que ça parle de... du <b>Moyen Age</b>
				153-155: est-ce que ça se rapproche de ce qu'on est en train d'étudier?... <b>on justifie sa réponse</b>	
					156-158. Dounia: non, parce que ça parle pas de <b>Jérusalem</b> et dans le deuxième ça parle de <b>Jérusalem</b>
					159.?: que c'est des <b>Chrétiens</b>
				160: tu parles de la deuxième <b>définition</b> ou de <b>l'encadré jaune</b> ?	
					161. Dounia: <b>l'encadré jaune</b>
				162: est-ce que <b>l'encadré jaune</b> est une <b>définition</b> ?	
					164. Lyna: non
				165: les <b>encadrés</b> ... sur <b>fond jaune</b> ce sont des <b>informations supplémentaires</b> , ça ne fait pas partie des <b>définitions</b> ... Donc est-ce que ce que nous a lu Lucinda est la bonne définition de <b>croisade</b> ?	
					Oui

22. Tableau chronodiscursif : analyse, séance 7

Apparaissent alors deux mouvements au vu du contenu des énoncés. Les élèves continuent à s'appuyer sur les mots relatifs aux éléments déjà connus, qui semblent leur servir d'appui, Moyen Âge, Jérusalem, Chrétiens (en vert dans le tableau), et qui constituent des repères pour leur compréhension. Parallèlement, avec la définition du dictionnaire, le professeur introduit involontairement un obstacle d'ordre méthodologique, cela se perçoit au

travers de ses mots (en rouge dans le tableau). En effet, acquérir une méthodologie de recherche dans le dictionnaire est un des savoirs transversaux (voir chapitre 5) recherché par l'enseignante ; elle insiste pour que les élèves soient capables de donner une définition d'ordre général, sans recours à des exemples. Il aurait probablement été possible de s'appuyer sur les éléments retenus par les élèves dans le texte du dictionnaire pour poursuivre dans le mouvement d'une élaboration dialogique, mais ce n'est pas le cas. Après une explication méthodologique, une définition est retenue, sans discussion, et sans réelle signification partagée, *absorbée*, par le groupe. À la suite de cette transaction, les élèves copient simplement la définition du dictionnaire sur leur fiche.

### 3.3 Une hypothèse en lien avec l'épistémologie de l'histoire scientifique

Un parallèle avec l'épistémologie de l'histoire, et la dialectique explication/compréhension, éclaire cette forme de dichotomie. L'élaboration dialogique se trouverait alors du côté du *comprendre* que tout un chacun déploie à sa manière, avec ses « règles de l'expérience » (Prost, 1996, qui reprend Weber, p. 185), d'où des associations sémantiques, l'appui sur le contexte en présence. Quant au dictionnaire, il apporte une *explication* qui se veut rationnelle, généralisante, donc sans prise sur un contexte particulier. Dans le même ordre d'idées, Henri-Irénée Marrou (1954, dans son chapitre « Conditions et moyens de la compréhension », p. 92-116) oppose « la sympathie [...] source et condition de la compréhension », qui met en jeu la culture personnelle, la structure de l'esprit, les affinités psychologiques, et la « critique », utile, mais « qui apporte peu » à la compréhension, qui fait « cracher du renseignement ».

Les deux versants sont probablement présents dans un processus d'enseignement-apprentissage, mais demandent à être pris ensemble dans une cohérence que le groupe peut construire pour s'approprier des objets de savoir. Or le dictionnaire, d'autorité, « crache du renseignement », et s'il n'est pas pris lui aussi dans le fil de l'élaboration dialogique, il introduit un obstacle à cette cohérence.

Ce constat est tout autant valide pour les autres apports que ceux issus du dictionnaire, l'analyse ci-dessus le montre. Lorsque trop d'éléments hétérogènes sont introduits, quelle que soit leur origine, l'activité cognitivo-langagière du groupe peine à les incorporer de manière cohérente dans une élaboration dialogique.

## 4 Constitution d'une archive de référence

L'activité cognitivo-langagière collective prend en charge les objets de savoir qui se présentent, que l'élaboration dialogique permette ou non d'aboutir à une signification partagée. Mais, au fil de l'année scolaire, ces significations plus ou moins partagées évoluent, car l'élaboration dialogique d'un objet de savoir n'est pas cantonnée à une transaction.

Ainsi, en ce qui concerne les objets de savoir soumis à analyse dans ce chapitre, le tableau ci-dessous permet de voir qu'ils reviennent régulièrement au fil des séances, que ce soit pour les étoffer ou pour les convoquer à titre de référence connue. Cela révèle qu'il s'agit bien d'un processus où les savoirs ne sont pas cloisonnés par leçon et confirme le fait que « l'intention d'enseignement et sa réalisation auprès des enseignés n'est jamais une affaire ponctuelle mais s'inscrit dans une histoire de la classe » (Leutenegger, 2009, p. 107).

Notion	Séances
Occident-Orient	4-5-15-18-19-20
commerce	15-16-17-18-19-20
Jérusalem et la Croisade	6-7-9-10-12-16-18

23. Tableau récapitulatif de l'apparition des notions analysées au fil des séances

Les significations partagées, construites dialogiquement par l'activité cognitivo-langagière, deviennent références pour le groupe, elles constituent comme une culture collective disciplinaire. Ces références partagées, forme de représentation sociale pour le groupe-classe, restent présentes et offrent un ancrage autant pour de nouveaux apprentissages que pour étoffer les savoirs déjà présents. On peut y voir une *archive disciplinaire* de la classe. Ce phénomène, pour Martine Jaubert (2007), fait partie du processus de constitution de la communauté discursive scolaire disciplinaire.

Cette constitution d'une archive collective de référence, mémoire de l'élaboration dialogique du savoir, ne doit pas occulter des processus individuels. Ceux-ci apparaissent dans les tableaux précédents, où l'on constate des flèches verticales d'un énoncé à l'autre pour un même élève. Les chapitres qui suivent reviennent sur ces processus individuels, autre versant de l'apprentissage.

## Conclusion du chapitre 6

Après avoir montré dans le chapitre 5 les savoirs appris, ou plus exactement les savoirs élaborés, en tant que produit du travail de la classe, ce sixième chapitre a permis d'analyser le processus, ou les modalités d'élaboration de ces savoirs, à un niveau collectif. Les transactions étudiées révèlent que cette élaboration se construit dans et par l'activité cognitivo-langagière, et dans un mouvement dialogique.

Ce phénomène peut être formalisé de manière plus précise, à partir des différentes notions et hypothèses théoriques déjà avancées dans le cours de ma réflexion.

Les situations d'enseignement-apprentissage se déroulent dans un contexte didactique disciplinaire et s'actualisent au sein de la communauté discursive disciplinaire. Des objets de savoir sont introduits dans ces situations et ils se matérialisent au travers de multiples apports : les documents utilisés, les fiches des élèves, le discours du professeur, la manière dont les élèves les reçoivent et ce qu'ils mobilisent autour de ces objets de savoir à partir de leurs représentations personnelles. Il apparaît que l'activité cognitivo-langagière peut permettre d'*absorber* ces différents apports hétérogènes dans les énoncés des sujets didactiques de l'interaction en cours, ces apports tombent alors dans le contexte didactique disciplinaire (ils sont, de fait, contextualisés) et sont pris dans l'élaboration dialogique de significations partagées sur des objets de savoir.

Mais, si ces apports restent trop disparates, non contextualisés, alors ils semblent difficilement pris en charge dans le cadre d'une élaboration dialogique. Dans ce cas, la signification partagée reste incertaine.

Ce phénomène n'est pas sans rappeler celui de l'orchestration de l'hétéroglossie (Jaubert, 2007), évoqué dans le cadre théorique au cours du chapitre 2. Cette orchestration de l'hétéroglossie correspond à la réorganisation et la reformulation de discours de provenances sociales diverses par un locuteur, pour obtenir un discours homogène, « porteur[s] du savoir attendu » (Jaubert, 2007, p. 165). Néanmoins, cette orchestration de l'hétéroglossie est initialement envisagée à un niveau individuel. Par analogie, en se situant à un niveau collectif, le processus d'élaboration dialogique peut être rapporté à l'orchestration de l'hétéroglossie, et la signification partagée (résultat de l'élaboration dialogique) au texte homogène du savoir produit.

Mais, tout comme pour la gestion de l'hétéroglossie, l'élaboration dialogique s'opère parfois avec plus ou moins de cohérence, l'analyse de certaines transactions en attestent. Le chapitre 7 permet d'aller y voir de plus près.

## **CHAPITRE 7**

### **Des modalités individuelles dans l'élaboration dialogique de savoir : gestion et tension au sein des triades dialogiques**

#### **Introduction**

La caractérisation de ce qui se passe dans les leçons d'histoire s'étoffe au fil de l'analyse. Les premiers éléments d'interprétation du corpus ont permis de proposer la notion de contexte didactique disciplinaire, qui englobe des dimensions différentes, larges si l'on considère les dimensions institutionnelle et sociale, plus spécifiques si l'on considère les sujets, les savoirs disciplinaires et certains aspects matériels. C'est dans ce contexte didactique disciplinaire, qui contraint la communauté discursive disciplinaire, que s'élaborent les savoirs scolaires historiens de la classe au travers de l'activité cognitivo-langagière des sujets.

L'analyse didactique de ces savoirs élaborés a mis en articulation leur lien avec le savoir prescrit, la place du script dans ce qui sous-tend leur compréhension, le phénomène d'historicisation et l'empreinte de la formation de représentations sociales. S'ils revêtent un caractère disciplinaire scolaire, donc historien scolaire, il s'avère que celui-ci est plus ou moins perceptible et parfois éloigné de la discipline de référence.

C'est par une élaboration dialogique, qui prend forme dans et par l'activité cognitivo-langagière, qu'une signification partagée à propos d'objets de savoir s'installe dans le groupe.

Néanmoins, cette élaboration dialogique peine parfois à aboutir lorsque des apports de nature hétérogènes ne sont pas *absorbés* par l'activité cognitivo-langagière et ne prennent pas forme et cohérence dans les énoncés des élèves. C'est bien le travail de reconstruction de cette activité, par l'interprétation des données, qui laisse voir ces *nœuds*, qui en situation peuvent être perçus par l'enseignant mais non identifiés. Ces *nœuds*, où un défaut de mise en cohérence apparaît, peuvent être vus comme un *dysfonctionnement* didactique (Reuter, 2010), formalisé par le chercheur, en ce sens où il révèle un aspect problématique dans la perspective d'élaboration de savoirs disciplinaires.

Néanmoins, ces constats concernent principalement le niveau collectif de l'élaboration de savoirs. Il convient de poursuivre le travail d'interprétation en considérant davantage la manière dont les sujets didactiques interviennent dans ce processus dialogique. *Sujet didactique* est entendu comme désignant les acteurs au sein de la situation d'enseignement-apprentissage, donc professeur et élèves ; dans mon analyse, l'usage de l'expression *sujet apprenant* (Daunay, Fluckiger, 2011) spécifie l'élève. La focale adoptée dans ce chapitre s'attache à discerner les modalités individuelles des sujets au sein du processus collectif d'élaboration dialogique, les tensions qui sous-tendent mouvements individuels et collectifs, ainsi que la négociation qui en est faite. L'objectif n'est pas d'identifier le produit des apprentissages de chacun, mais de tenter de différencier des mécanismes individuels dans la dynamique collective (Nonnon, 2008). Cela contribue par ailleurs à éclairer la question des dysfonctionnements.

## **1 Pourquoi Jérusalem est une ville importante pour les Chrétiens : adopter une autre perspective d'analyse**

Pour poursuivre dans les différents niveaux d'analyse de l'activité cognitivo-langagière, je reviens sur une transaction déjà étudiée, celle extraite de la séance 6 située au tout début de la séquence 2, qui se déroule à partir de la question posée par l'enseignante : « Pourquoi la ville de Jérusalem est-elle importante pour les Chrétiens ? ». L'analyse de cette transaction a montré que l'activité cognitivo-langagière engagée permet d'élaborer dialogiquement une représentation partagée qui se structure autour du réseau *tombeau-Christ-voyage*.

Mais cette transaction révèle un autre phénomène concomitant. Pour montrer cela, j'utilise à nouveau le tableau chronodiscursif, mais je mets d'autres éléments en évidence que

lorsqu'il était analysé dans le chapitre précédent<sup>101</sup>. Je souhaite montrer comment les acteurs de l'activité cognitivo-langagière en cours établissent leur rapport à l'objet étudié, ou, pour le dire autrement, comment ils désignent dans leurs énoncés cet objet d'étude. Quelques précisions doivent préciser ce choix.

Dans cette transaction, si la présence du tombeau du Christ est un élément rapidement introduit par les élèves<sup>102</sup> au début de la transaction, cela ne semble pas suffire à expliquer ce postulat de *Jérusalem, ville importante pour les Chrétiens* aux yeux de l'enseignante. Elle les invite à poursuivre leur réflexion. Ainsi, dans la réplique 255 (première cellule rose), l'enseignante tente visiblement de faciliter la compréhension de cet état de fait. Elle a recours pour cela à un procédé par lequel elle semble se projeter dans la situation du passé, en utilisant le pronom personnel « je » (en gras dans les répliques). Cela est un des éléments mis en évidence dans le tableau chronodiscursif : les mots par lesquels l'objet étudié est pris en charge dans les énoncés (tel que « je » pour l'enseignante) figurent en rouge.

---

<sup>101</sup> Dans le tableau chronodiscursif du chapitre précédent, j'avais retenu les énoncés qui attestaient de l'élaboration d'une signification partagée, par conséquent les répliques ne figuraient pas toutes intégralement. Dans cette nouvelle version, je retiens toutes les répliques. En outre, je ne conserve pas les éléments mis en évidence dans la première version puisque c'est une autre perspective qui m'intéresse maintenant ; par conséquent, les flèches, les couleurs sont modifiées.

<sup>102</sup> Ils reprennent en cela les termes du texte de leur fiche de travail : *Jérusalem où se situe le tombeau du Christ*.

Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	P	Autre
				255- pourquoi ces pèlerins. font un long voyage parce que si JE regarde la carte j'habite dans la zone en orange puisque JE suis un chrétien d'occident JE dois me rendre à Jérusalem .JE rappelle que JE suis au Moyen Age et que JE n'ai pas l'avion pas le train?	
					256-Lyna: ON a le bateau
				257-les bateaux de maintenant?	
					258-non
				259-donc JE fais ce très très long voyage jusque là	
					260-Khaly: un long voyage
				261-ce n'est pas la porte à côté	
		262-parce que. c'est quand ils ont fait la guerre et que l'un est mort ils ont fait la guerre ici			
264-Jérusalem c'est en Egypte				263-tu mélanges un peu il me semble	
					265-Khaly: c'est pas en Egypte
				266-je sais que c'est juste le territoire arabo-musulman	
264 parce que c'est comme .euh. comme les pyramides				268- Pourquoi MOI qui habite dans la zone orange JE fais un si long voyage pour aller voir donc tombeau, c'est une grande pierre sur laquelle c'est écrit	
270: c'est comme des pyramides				271-le Christ, le tombeau du Christ, chez MOI le Christ c'est Jésus Christ, pourquoi JE fais un si long voyage pour aller voir une grande pierre	
					272-Lyna: parce que .parce que
				273-eten dessous sa tombe pourquoi JE fais un si long voyage?	
			274-c'est leur chef		
				275-comment ça c'est leur chef?	
			276-ben c'est leur chef		
		277- il a été mort ils l'ont enterré là-bas			
			279-ya le mot Christ		
				280-ben c'est un petit peu le inconsteur qui est à l'origine de leur religion quand même	
					281-Derya: et d'origine...
				282- donc, si je reviens au texte ...on me dit après quand JE serai mort J'ai pas trop envie d'aller en enfer on ME dit l'une des bonnes actions	
			283- c'est d'aller voir Jésus		
				284-c'est d'aller dans les lieux saints, MA religion au départ donc quel est le plus beau voyage que JE peux faire pour montrer que JE crois	
			285-aller voir Jésus		
				286-en MA religion que d'aller là où il y a sa tombe	
			287-prier pour Jésus		

24. Tableau chronodiscursif : analyse, séance 6



Deux phénomènes apparaissent au regard des déictiques mis en évidence. Dans les énoncés de l'enseignante, ils sont majoritairement dans le registre personnel : je, j', moi, me, ma ; dans les énoncés des élèves, ils sont dans le registre de la monstration : c'est, ils, leur. Ces phénomènes ne trouvent guère de convergence entre eux, en dehors d'un passage, qui apparaît en grisé dans le tableau. Mais les élèves n'adhèrent pas au mouvement impulsé et maintenu par l'enseignante. La fin de la transaction (dernières cellules roses) atteste de ce constat : implication personnelle chez l'enseignante, extériorité chez Anissa.

Deux hypothèses peuvent éclairer ce phénomène.

D'une part, en se référant à la théorie des représentations sociales, on peut y voir le processus par lequel l'enseignante transforme un savoir historique en savoir de sens commun pour en favoriser la compréhension par les élèves, et peut-être pour, simultanément, consolider sa propre représentation. D'ailleurs, on relève des expressions du sens commun : « ce n'est pas la porte à côté » (261), « aller voir une grande pierre » (271), « c'est un petit peu le monsieur (280), « j'ai pas trop envie de » (282).

D'autre part, le recours à des notions épistémologiques de l'histoire scientifique fournit également des clés de compréhension. Les *leçons* d'Antoine Prost (1996) sont un recours précieux. Dans son chapitre « L'histoire comme compréhension », il évoque « les efforts de l'historien pour se mettre par la pensée à la place d'autres » (Prost, 1996, p. 165) et explique : « Comment procède l'historien qui veut comprendre [...] un phénomène historique ? Généralement, il s'efforce de ramener le phénomène à des phénomènes plus généraux, ou d'en trouver des causes profondes ou accidentelles. » (*ibid.*, p. 158). C'est ce que fait spontanément l'enseignante ; par sa démarche, elle invite implicitement les élèves à *se mettre à la place de* (Prost, cité *supra*) en se situant sur le « versant compréhensif » (Prost, 1996, p. 168) de l'histoire. À cette fin, elle introduit le « je » dans plusieurs de ses répliques (255, 268, 271, 273, 282, 284). Sauf que, pour paraphraser Antoine Prost, elle sollicite alors la façon dont elle-même se représente la compréhension du passé, qui n'est peut-être partagée par les élèves. De plus, ce faisant, elle influe sur la distance passé-présent qui contribue à l'historicisation du savoir en lui conférant un caractère historique (situé dans le temps) et historique (relatif au passé). Or les élèves, tout au moins ceux qui prennent la parole, ne suivent pas l'enseignante sur ce chemin, ils restent dans une tentative de compréhension du contexte du passé qui leur est proposé et conservent une forme de distance avec ce passé. Ils continuent pour cela à utiliser le pronom *ils* dans leurs énoncés (« ils ont fait », « ils ont enterré »)<sup>103</sup>,

---

<sup>103</sup> Dans ses analyses, Sylvain Doussot (2009) avait également souligné l'usage de ce pronom personnel : « L'usage du *il* ou du *ils* montre la distance des élèves aux textes qu'ils lisent » (p. 294).

pronom qui désigne les *autres* que sont les Chrétiens de la situation étudiée ; et, dans le même esprit, Anissa évoque « leur chef ».

Ce qui, pour l'enseignante, relève d'un phénomène proche de l'empathie, comme ressort pour comprendre (Marrou, 1975), n'est pas partagé par les élèves, qui restent sensibles à la différence. Ils ne soumettent pas « les actions des hommes du passé aux catégories exclusives du présent » et semblent dans une position « de décentration qui tient compte des cadres de références, des normes et des valeurs du contexte étudié » (Hassani Idrissi, 2007, p. 13).

Ce nouvel angle d'analyse montre que si, au niveau collectif, l'analyse de l'élaboration dialogique révèle une signification partagée autour d'un objet de savoir, il n'en est pas de même lorsque l'on ramène l'analyse sur les processus à un niveau plus individuel. Les modalités des uns et des autres diffèrent et ne convergent pas obligatoirement, une forme d'asymétrie subsiste.

Pour interpréter ces constats, je reviens vers la psychologie sociale en introduisant les notions de dialogicité et de triades dialogiques, développées par Ivana Marková, notions qui contribuent à permettre l'intelligibilité des phénomènes observés.

## **2 La dialogicité, une théorie de la connaissance sociale**

### **2.1 Connaissance et polyphasie cognitive**

La théorie de la polyphasie cognitive élaborée par Serge Moscovici (1976) se trouve largement investie par la didactique de l'histoire<sup>104</sup>. Elle a déjà été à maintes reprises sollicitée dans mon analyse, notamment au travers des représentations sociales. Son intérêt principal est de considérer ensemble différents modes de pensée, sans rapport hiérarchique, au sein d'un même processus d'appropriation de connaissances, en accordant toute sa place à la pensée naturelle à côté de la pensée scientifique, et en prenant en compte la dimension sociale. Pour Serge Moscovici, cette hypothèse de la polyphasie cognitive contribue à enrichir la connaissance des « lois de fonctionnement [...] des systèmes cognitifs. » (Moscovici, 1976, p. 247).

---

<sup>104</sup> Elle est à l'origine du modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire de Nicole Lautier (1997a), mais, au-delà, fait consensus chez les didacticiens et est convoquée dans nombre de recherches.

Au sein de ses recherches, Didier Cariou, à la suite de Nicole Lautier, a identifié des éléments de la théorie de Serge Moscovici en s'attachant à repérer les indices du niveau de formulation des concepts et en suivant « pas à pas les étapes de la formalisation du savoir du sens commun en un savoir historique » (Cariou, 2010, p. 5). Ses analyses se sont appuyées sur l'étude des productions écrites d'élèves de lycée, obtenues dans un cadre empirique. Il en tire des conclusions fécondes, que j'ai prises comme point d'appui et qui sont évoquées dans ma recherche, mais en souligne la difficulté : « Il est bien souvent difficile et vain de chercher à faire la part entre pensée scientifique et pensée sociale, totalement imbriquées par la dynamique de la polyphasie cognitive. » (Cariou, 2007, p. 8). Ce constat semble particulièrement vrai pour de jeunes élèves, qui sont tout à la fois dans un processus d'élaboration de pensée et de maîtrise du langage : comment déterminer, dans leurs productions langagières, ce qui constitue un indice d'une pensée davantage rationalisée ou d'une pensée de sens commun ? Un bref exemple autour du mot « truc », extrait du corpus, illustre cela. Ce mot semble *a priori* relever du sens commun. Une élève l'utilise parfois, mais cet usage ne paraît pourtant pas anodin ; dans ce type de circonstance, il semblerait qu'elle ne dispose pas du vocabulaire approprié mais se trouve néanmoins dans un réel effort de pensée. Le mot « truc » permet qu'elle conserve le fil de son activité. Ainsi, lorsqu'en observant une carte, elle dit « maîtresse le monde arabe c'est tout le truc vert ? » (réplique 146 de la séance 4), elle s'efforce de comprendre le langage symbolique du document, « truc » désigne une zone, un territoire. Plus loin, lorsque la classe s'interroge sur la transmission du document étudié, elle dit : « il a ...il a ...il a essayé de chercher des trucs » (réplique 71 de la séance 8), par référence au travail de l'historien. À nouveau, le mot « truc » vient combler un manque de vocabulaire ou un manque de représentation précise de ce que l'historien recherche, mais lui permet de poursuivre sa pensée.

Un mot du registre du sens commun ne peut donc être systématiquement associé à une pensée de sens commun. Ce n'est que par la prise en compte de l'ensemble des paramètres dans lesquels s'insère une expression que l'on peut émettre l'hypothèse qu'elle révèle ou non une pensée s'inscrivant dans un effort de formalisation rationalisée.

Si la polyphasie cognitive constitue, de manière indéniable, un apport précieux lorsque l'on s'attache à comprendre l'activité cognitive déployée dans le champ d'une discipline relevant de l'épistémologie du raisonnement naturel, il n'en reste pas moins qu'identifier des niveaux de pensée au travers des productions langagières chez de jeunes élèves peut s'avérer quelque peu périlleux.

## 2.2 Connaissance et dialogicité

Ivana Marková (2003, 2007) introduit une autre manière de prendre ensemble différents éléments théoriques évoqués jusqu'alors, en retenant le terme de *dialogicité*. Ses travaux, dans le champ de la psychologie sociale, offre une réflexion féconde qui prend ensemble le dialogisme de Mikhaïl Bakhtine et la polyphasie cognitive de Serge Moscovici. Dans son ouvrage de 2003 (traduit en français en 2007), elle développe la perspective d'une théorie de la connaissance sociale qui soit avant tout dynamique, pour dépasser une étude statique de variables indépendantes, avec l'individu d'une part et le groupe social d'autre part. Elle introduit pour cela la notion de dialogicité. Avant de revenir sur ce terme en lui-même, il me semble nécessaire de présenter rapidement les propositions d'Ivana Marková.

De Mikhaïl Bakhtine (dans son ouvrage traduit en 1998, *La poétique de Dostoïevski*), elle reprend la formule « Être, signifie communiquer ». Selon elle, cela implique deux conséquences : considérer l'être humain comme vivant dans et par le langage, en pensant ensemble langage et communication ; et envisager que langage et pensée ont une origine sociale, ce qui ne dément pas les théories de Lev S. Vygotski, en introduisant la place de l'histoire et de la culture dans ces phénomènes humains. Pour elle, ce lien entre langage et pensée s'articule dans la théorie des représentations sociales de manière dynamique, puisque « la théorie dialogique des représentations sociales présuppose que la pensée sociale et le langage sont des phénomènes qui changent » (Marková, 2007, p. 8).

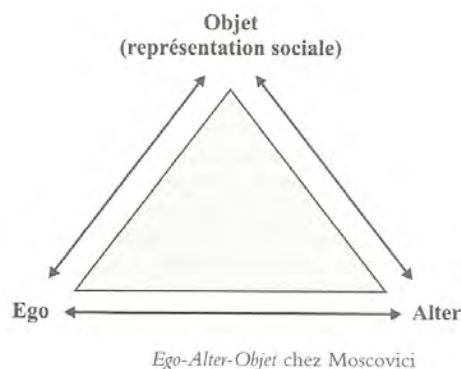
Le tout s'inscrit dans un présupposé d'interdépendance entre individus, identifiés par Moi-les Autres ou *Ego-Alter* : il n'y a pas « de Moi sans les Autres, et pas de conscience de soi sans la conscience des autres : il y a une détermination réciproque » (*ibid.*, p. 6). Dans sa théorie de la dialogicité, *Ego-Alter* sont deux composantes de l'interaction sociale, en lien avec un *Objet* car, « quelle que soit la manière dont est constituée la dialogicité *ego-alter*, la communication est toujours rapportée à un objet, une idée » (Marková, 2004, p. 233). C'est ce que Serge Moscovici (1984) a illustré par la triade *ego-alter-objet*.

Pour Ivana Marková, la dialogicité désigne des caractéristiques de la cognition et de la communication humaine. Elle fait converger dans cette notion le principe dialogique, selon lequel une personne est toujours en liaison avec autrui dans ses discours, et la polyphasie cognitive où se mêlent des modes de pensée divers et parfois opposés. Cela implique que « alors même que les participants sont co-auteurs de leurs positions dialogiques, ils approfondissent leurs compréhensions et leurs malentendus, négocient leurs positions réciproques, au travers de polémiques ouvertes ou cachées et de dialogues internes et

externes » (Marková, 2004, p. 233). Ivana Marková souligne la nécessité d'observer comment *Ego* et *Alter* préservent leur identité, leur pensée, leur langage et s'influencent mutuellement ou négocient leur position.

Dans le cadre d'une étude didactique qui s'intéresse à des objets d'apprentissage, soumis à une construction collective par une activité cognitivo-langagière, cette notion de dialogicité fait résonance. Cela n'est pas sans rappeler les modalités de l'élaboration dialogique, exposées dans le chapitre précédent, ainsi que la tension entre les dimensions collective et individuelle de l'apprentissage. En situation d'enseignement-apprentissage, la finalité est de construire un sens partagé entre *Ego-Alter* à propos d'un *Objet* ; dans mon corpus, cela s'opère au travers d'interactions langagières didactiques. Mais la reprise, *supra*, de la transaction extraite de la séance 6 montre que des tensions subsistent dans le langage, le raisonnement des interactants ; ces tensions révèlent des modalités spécifiques, et correspondent peut-être à cette *préservation* de l'identité de chacun au cours des transactions. Cela mène à penser que, dans un mouvement collectif, *Ego* et *Alter* préservent leurs particularités.

Pour résumer, la dialogicité se décline au travers d'une triade *Ego-Alter-Objet*, telle que Serge Moscovici (1984) l'a proposée, qui fonctionne comme un tout et permet de penser que la connaissance d'un *Objet* est construite en collaboration par l'*Ego* et l'*Alter*. Pour Ivana Marková, l'intérêt de la modélisation de Serge Moscovici, reproduite ci-dessous, se trouve dans l'idée de tension entre chacun des pôles de la triade, tension représentée par les flèches à double sens. En effet, elle considère que la tension est « source de l'action » (Marková, 2007, p. 220) et est constitutive de l'aspect dynamique de la communication et de la cognition ; il n'y a communication que si les acteurs en présence se trouvent associés par une tension. Dans ce cadre, une connaissance commune ne peut se départir de tensions entre ces pôles



25. La triade dialogique de Serge Moscovici (1984) reprise par Ivana Marková (2007)

Bien sûr, cette triade dialogique est une construction conceptuelle, au même titre que la notion de communauté discursive ; c'est ce qui permet au chercheur de « considérer le problème dans sa perspective théorique » (Marková, 2007, p. 233). Dans un cadre didactique, le parallèle avec le classique triangle didactique apparaît de manière évidente. Mais il me semble que la triade dialogique étoffe ce triangle didactique en introduisant explicitement le caractère social de la connaissance et la notion de tension, dimensions inhérentes à toute situation scolaire d'enseignement-apprentissage.

De la même manière que les travaux de Mikhaïl Bakhtine, ou ceux de Jack Goody, ont été intégrés en didactique, j'importe la dialogicité, notamment les triades dialogiques, dans le champ didactique. Cela oblige à des précisions sur les reconfigurations qui en découlent, autant pour ne pas dénaturer la théorie initiale qui appartient à la psychologie sociale, que pour donner à cet emprunt une autonomie dans l'usage qui en est fait en didactique (Reuter, 2006b).

Ainsi, lorsque je mobilise la triade dialogique dans mon analyse, je désigne par *Objet* le savoir visé, cela ne prête guère à controverse. Désigner *Ego et Alter* demande davantage de précision. Pour Ivana Marková, il existe « différentes sortes d'*Ego-Alter*. Par exemple, l'*Ego-Alter* peut être fait de “Je-groupe spécifique”, ou de “Je-une autre personne”, ou “Je-nation”, ou “Groupe-restreint-communauté large”. Dans une confrontation unique, plusieurs rapports dialogiques *Ego-Alter* peuvent être en concurrence. » (Marková, 2007, p. 227). La dimension sociale apparaît nettement dans ces propos. Si cette dimension n'est pas exclue dans une situation didactique, il est néanmoins nécessaire d'introduire de manière ferme la perspective de l'apprentissage. Conséquemment, je désigne par *Ego*, le sujet apprenant. *Alter* se voit en position de médiation entre *Ego* et l'*Objet*, ou l'apprenant et le savoir ; *Alter* peut, selon les situations, désigner l'enseignant (c'est le plus souvent le cas dans le cadre de mon corpus) ou un autre sujet didactique.

Une autre ambiguïté subsiste à propos d'*Ego*. Ivana Marková postule qu'il peut être un individu (*Je*) ou un groupe (*Groupe restreint*). Considérer la question de l'apprentissage oblige à faire d'*Ego* un sujet individuel, le sujet apprenant ; néanmoins lorsque l'on ramène cette proposition au niveau collectif de l'élaboration dialogique (qui caractérise mon corpus), la perspective est moins simple. Il faut alors considérer qu'au sein d'une transaction mettant en jeu cette élaboration dialogique, nous avons soit une succession de triades selon le sujet apprenant qui se trouve dans la position d'*Ego*, soit une même triade dans laquelle *Ego* est successivement chaque sujet didactique qui intervient dans l'activité collective. La deuxième proposition est celle que j'adopte, qui n'est pas sans lien avec la proposition d'Ivana

Marková, citée *supra*, de la possibilité de plusieurs rapports *Ego-Alter* dans une même confrontation. Je considère que, au cours d'une transaction, la position d'*Ego* dans la triade dialogique est prise par l'élève qui produit un énoncé s'insérant dans le fil de l'activité cognitivo-langagière. Par conséquent, dans une même transaction, *Ego* peut successivement être personnifié par plusieurs élèves ; la signification partagée est le résultat de la négociation entre *Alter* et *Ego(s)* successifs, qui à la fin de la transaction, contribuent à stabiliser une signification partagée par le groupe.

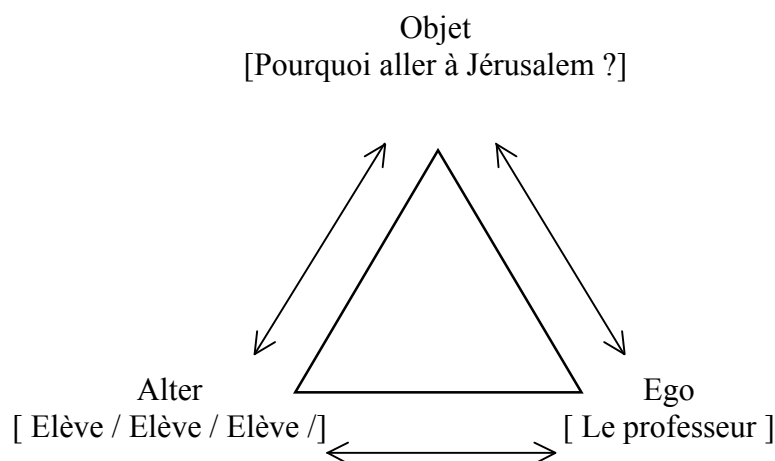
### 2.3 Les triades dialogiques

Ivana Marková montre que la triade dialogique peut prendre différentes formes (2007, p. 222-223). Deux d'entre elles retiennent mon attention, dans la mesure où elles peuvent rendre compte de situations issues du corpus de recherche.

La première forme de la triade dialogique que propose Ivana Marková illustre une asymétrie des savoirs entre les partenaires. Un des deux (*Ego* ou *Alter*) possède une information sur le savoir en jeu (*l'Objet*), le second partenaire (*Ego* ou *Alter*) n'a pas d'information sur ce savoir<sup>105</sup>. Cela crée des tensions, entre autres « la difficulté de construire ensemble une compréhension mutuelle » (Marková, 2007, p. 228), tension qui peut être atténuée par la négociation des significations. Si je ramène cette proposition à mon analyse, dans la transaction issue de la séance 6, *l'Objet* est la compréhension de ce qui incite à aller à Jérusalem, *Alter* est l'enseignant qui possède une information sur cet *Objet*. Dans cette transaction, plusieurs sujets apprenants (*Ego*) interviennent : Yassine, Kawtar, Anissa et un autre élève, qui n'ont pas, au préalable, d'information sur *l'Objet*. Dans la triade, la position d'*Ego* est successivement prise en charge par ces différents sujets apprenants au cours de l'activité, pour aboutir à une émergence d'une signification partagée au niveau collectif de l'élaboration dialogique.

---

<sup>105</sup> Cette asymétrie est typique des situations d'enseignement-apprentissage.



26. La triade dialogique dans la classe

L'analyse de la transaction, au niveau de l'élaboration dialogique collective, menée dans le chapitre 6, révèle un processus de négociation qui permet une convergence : les mots des uns et des autres entrent en résonance et certains sont *incorporés* dans les discours respectifs (tombeau, voyage, Christ). Cela aboutit à un *Objet* commun réélaboré au fil de l'échange discursif (aller à Jérusalem pour prier sur le tombeau du Christ). Les tensions autour de l'*Objet*, qui est en fait de l'ordre d'une connaissance factuelle, sont prises en charge au cours de l'activité cognitivo-langagière.

Dans la seconde forme de la triade que propose Ivana Marková, *Ego* et *Alter* ont chacun leur représentation de l'*Objet* mais doivent en élaborer une image commune, il y a alors tension « par rapport à ce qui est ou n'est pas considéré comme évident dans les deux représentations » (Marková, 2007, p. 229) ce qui peut conduire à des malentendus et nécessite une négociation.

Si je reprends à nouveau la même transaction, issue de la séance 6, et que je modifie l'angle d'analyse adopté pour observer les processus mobilisés par chacun des interactants, cette seconde forme de la triade dialogique proposée par Ivana Marková peut également permettre d'éclairer les phénomènes constatés au travers de la deuxième version du tableau chronodiscursif reproduit *supra* dans la première partie de ce chapitre (paragraphe 1). Si l'on considère alors la manière dont chacun des interactants désigne l'*Objet* dans leurs énoncés, il apparaît que, même si *Ego* est successivement assumé par des élèves différents, il reflète un type de processus qui est différent de celui d'*Alter*. Cela n'empêche pas que la transaction aboutisse à l'émergence d'une signification autour de l'*Objet*, mais il subsiste une tension à propos de « ce qui est ou n'est pas considéré comme évident dans les deux représentations »



(Marková, citée *supra*), en l'occurrence la représentation de la compréhension du passé : implication personnelle pour *Alter*, extériorité pour *Ego*. Cela rejoint les propos d'Ivana Marková à propos de la communication sociale, au sein de laquelle « premièrement, les participants adoptent des perspectives mutuelles, visant à développer leur compréhension intersubjective et une certaine proximité de points de vue. Deuxièmement, ils établissent leurs propres perspectives, au travers desquelles ils s'affirment eux-mêmes et aspirent à une reconnaissance sociale. » (Marková, 2004, p. 233).

Je propose d'examiner à nouveau certaines transactions, déjà soumises à l'analyse dans la perspective de l'élaboration dialogique, mais en privilégiant cette fois les modalités individuelles au sein de l'activité cognitivo-langagière. Cela induit de les relire au travers de la notion de triade dialogique, pensée comme une déclinaison de la dialogicité, en étudiant la part prise par les tensions et les négociations entre les pôles de la triade.

### **3 Les obstacles à la prise en charge des tensions**

#### **3.1 Professeur et élèves : une prise en charge différente de la distance au passé**

Dans mes choix théoriques initiaux, certains indicateurs retenus pour l'analyse didactique puisent à la référence à l'épistémologie de l'histoire, pour mieux comprendre l'élaboration de savoirs historiques scolaires. La gestion de la distance passé-présent en est un. L'analyse des savoirs élaborés, menée dans le chapitre 5, a mis en évidence le rôle de l'historicisation de ces savoirs. Dans les productions langagières, ce phénomène se traduit par l'inscription temporelle du savoir étudié ; et selon que ce phénomène est plus ou moins présent, le savoir élaboré revêt plus ou moins un caractère historique.

Je propose de poursuivre l'analyse de cette gestion de la distance passé-présent, déjà évoquée, mais au regard des processus des élèves qui prennent successivement la position d'*Ego* et de l'enseignant (*Alter*).

Dans cette optique, je reprends la transaction issue de la séance 15, elle aussi analysée dans le chapitre précédent, et qui a montré que l'élaboration dialogique aboutit à faire émerger une représentation de la notion de commerce autour du réseau *argent-acheter-échanger*.

Cette transaction correspond *a priori* à la deuxième forme de la triade dialogique proposée par Ivana Marková. L'*Objet* est la compréhension de ce que veut dire « rapportent » dans l'expression « les flottes des marchands rapportent... » (issue du texte du manuel). Mais la représentation qui s'élabore à propos de cet *Objet* est entachée d'une confusion non clarifiée du sens conféré au verbe *rapporter*.

*Alter* (en l'occurrence, l'enseignant) mobilise sa propre représentation de la signification recherchée, corrélée au texte du manuel, puisqu'il s'agit de faire venir d'ailleurs. Comme dans l'exemple précédent, dans le cours de l'activité, *Ego* est successivement pris en charge par différents sujets apprenants (Yassine, Fatou, Khaly, Anissa) ; mais, rapporté à un niveau collectif des apprenants, *Ego* montre une autre représentation de l'*Objet* que celle d'*Alter*, cette représentation associe le mot *rapporter* à profit et commerce, mais elle paraît peu stable.

Une négociation se déroule, dans l'activité cognitivo-langagière, autour des notions de commerce, d'échange, des continents et villes cités, pour aboutir à un *Objet* reformulé par *Alter* : « ce que je ramène ça vient forcément de l'autre monde » (réplique 364). Il n'est pas certain que les malentendus entre les représentations d'*Ego* et *Alter* aient réellement été atténués, car c'est *Alter* qui reprend la main à la fin, sans réellement insérer les propos d'*Ego* dans la formulation proposée de l'*Objet*. Des tensions subsistent.

Lorsque l'on se penche sur les processus individuels, un phénomène identique à celui décrit dans le paragraphe précédent apparaît. L'enseignante adopte à nouveau le pronom *je* selon le procédé par lequel elle *se met à la place de* (ce phénomène est mis en évidence en gras dans les extraits ci-dessous). Mais, tout comme la fois précédente, les élèves ne suivent pas ce mouvement et conservent le pronom *ils*, (mis en évidence en rouge) que l'enseignante reprend à un moment (336, 364), mais pour revenir ensuite au *je*. Je montre ce phénomène au travers d'extraits de la transcription de la transaction.

331	P. : ah on essaie de terminer, donc <b>elles</b> partent, je vous rappelle que ce sont les flottes des marchands d'Europe, donc <b>elles</b> partent avec ça et <b>elles</b> RAPPORSENT, <b>ça veut dire quoi si je rapporte ?</b>
332	Khaly : <b>elle</b> rapporte l'argent
333	Yassine : dès qu' <b>ils</b> vendent, après <b>ils</b> rapportent de l'argent
334	P. : (inaudible)... le verbe rapporter par rapporte c'est intéressant
335	Yassine : ah <b>ils</b> en vendent beaucoup, <b>ils</b> en ramènent
336	P. : voilà <b>ils</b> sont partis avec des choses et <b>ils</b> reviennent avec d'autres choses. <b>Ils</b> les ont eues où ces choses-là ?
337	... <b>ils</b> les ont échangés...

338	Fatou : dans des commerces
339	Yassine : soit <b>ils</b> ont échangés soit <b>ils</b> étaient dans un commerce, <b>ils</b> les ont vendus
	....
363	Kawtar : maîtresse, c'est euh... <b>ils</b> ont, <b>ils</b> ont racheté, <b>ils</b> ont, quand <b>ils</b> ont pas, ... <b>les gens ils</b> ont pas acheté avec de l'argent, fallait qu' <b>ils</b> échangent

364	P. : <b>ils</b> ont peut-être échangé oui, mais donc <b>moi je</b> pars avec ça, si <b>je reviens</b> avec autre chose c'est donc que ça <b>m'</b> appartenait pas et que <b>moi je</b> sais pas le faire, donc forcément ça vient ... ce que <b>je ramène</b> ça vient forcément de l'autre monde
365	Kawtar : ah ouais
366	P. : donc dans la dernière colonne fallait mettre épices, soie, parfums. D'accord, <b>si je</b> reviens avec quelque chose ça veut dire que ça ne vient pas de <b>mon</b> monde.

Ce phénomène de *se mettre à la place de*, qui relève du moment compréhensif dans une démarche historique et « en est une composante essentielle » (Prost, 1996, p. 168), se trouve spontanément mobilisé par l'enseignante, qui, insérée dans la configuration que prend l'activité, est peut-être elle-même en train de stabiliser sa compréhension de l'objet étudié pour l'argumenter auprès des élèves. Cela confirme qu'il s'agit d'un ressort effectif pour comprendre un phénomène historique. Mais, dans notre situation, ce ressort n'est pas adopté par de jeunes élèves. Il est nécessaire de rester prudent, ce constat est circonscrit à cette classe, il ne s'agit pas d'en faire une généralité. Il existe très probablement des moments où de jeunes élèves ont recours à ce procédé. Pour autant, cela montre bien que les processus de compréhension mobilisés ne fonctionnent pas systématiquement sur le mode d'une continuité avec ce qui a pu être mis au jour pour des individus adultes.

En situation, lorsque, au sein de la triade dialogique, *Ego* et *Alter* gèrent ce phénomène de la distance au passé, implicitement et sans convergence apparente, cela peut créer des confusions. Malgré tout, une forme de signification partagée s'établit autour de l'*Objet*, car les transactions aboutissent à des énoncés rendus présents dans le contexte de la classe, énoncés qui clôturent l'échange en cours. Ils peuvent être produits par *Ego* (répliques 286-287 pour la séance 6, « aller voir Jésus [...] là où il y a sa tombe [...] prier pour Jésus Christ ») ou *Alter* (réplique 364 pour la séance 16, « ils ont peut-être échangé oui, mais donc moi je pars avec ça, si je reviens avec autre chose c'est donc que ça m'appartenait pas et que moi je sais pas le faire, donc forcément ça vient ... ce que je ramène ça vient forcément de l'autre monde »). La question qui peut se poser est de savoir si cette signification partagée n'est que *de surface*, puisqu'il faut bien à un moment clore la transaction en cours, et comment elle permet plus ou moins une réelle construction de l'*Objet* chez les *Ego(s)* successifs.

Finalement, si une signification se négocie autour de l'*Objet*, en tant que savoir factuel, il subsiste une tension entre les partenaires, et leurs procédés, à propos de ce qui « est ou n'est pas considéré comme évident » (Marková, 2007, p. 229). Ces évidences de chacun, qui se repèrent dans les processus mobilisés, ne sont pas explicitées, clarifiées, donc pas prises en charge conjointement.

Les modes de compréhension, qui diffèrent entre professeur et élèves, ramènent sur la gestion de la distance au passé établie par les sujets didactiques : abolie par rapprochement avec le présent, ou conservée par identification de l'altérité.

Sylvain Doussot (2009) a montré la nécessité, en contexte didactique, de ce travail de la distance au passé, qu'il pose comme un des enjeux de l'accès à un savoir historique. Il s'est appuyé pour cela sur l'épistémologie (Veyne, 1971 ; Duby, 1991 ; Vernant, 2004 ; Loraux, 1993 ; Ginzburg, 2003) :

De cette manière, Ginzburg fait un retour sur la nécessité du travail de la distance ou de la frontière au sens de Vernant, spécifiquement par les pratiques langagières de construction du récit. Ce sont ces pratiques qui peuvent nous permettre de conserver cet équilibre fragile qui caractérise le travail de l'historien et ses va-et-vient entre passé et présent, car ce sont elles qui garantissent de ne pas tomber dans la facilité de ramener le passé au présent, les actions des hommes d'avant à un homme éternel modelé sur l'homme qu'on observe aujourd'hui. (Doussot, 2009, p. 97)

Il en déduit que c'est par une gestion consciente de cette question de la distance, qui a à voir avec le travail de l'historien, que les élèves entrent dans un savoir historique. Pourtant, dans les situations que j'ai analysées, les élèves conservent spontanément cette distance au passé. Cela ne garantit pas pour autant l'aspect historique du savoir dans ce processus où le sens commun domine, et où peu de procédures de contrôle sont introduites.

### **3.2 Des analogies sauvages**

Évoquer la question des analogies en didactique de l'histoire ramène vers Didier Cariou (2003). Il a défini les analogies sauvages comme étant spécifiques du processus de compréhension d'un savoir historique, dans le cadre de la pensée sociale. L'analyse des procédés que *Ego* et *Alter* mobilisent dans le processus d'élaboration de savoir montre ce type d'analogie, mais aussi les tensions qu'elles introduisent.

### 3.2.1 À propos d'Occident : analogies temporelle et identitaire

#### Premier épisode

Je propose de revenir sur la transaction de la séance 4 au cours de laquelle la classe cherche à comprendre le mot *Occident*. L'analyse de cette transaction, menée dans le chapitre 6, a mis en évidence que l'activité cognitivo-langagière peinait à élaborer une signification collective car la présence de trop d'éléments disparates ne permettaient pas qu'ils soient pris dans le mouvement dialogique et *absorbés* par la communauté discursive disciplinaire.

Tout comme pour les transactions précédentes, je soumetts celle-ci à un regard guidé par l'analyse des processus individuels, mis en œuvre par *Ego* et *Alter*.

La tension entre le professeur (*Alter*) et certains élèves (lorsqu'ils se trouvent dans la position d'*Ego*) est nette. À nouveau, l'usage des déictiques, mis en évidence dans l'extrait ci-dessous, révèle la manière dont chacun se positionne.

Le professeur, dans sa volonté de permettre aux élèves de comprendre, convoque spontanément une analogie avec le présent (répliques 136, 140 ; expressions surlignées en gris) en supposant probablement que le mot Occident ne leur est pas inconnu. Mais la classe ne suit pas ce mouvement, et Dounia montre son hypothèse, qui ramène dans la situation du passé (réplique 139, « au 11<sup>ème</sup> siècle », expression surlignée en rose), et qui s'appuie sur les matériaux de la leçon, en y prenant des indices qui servent de mobiles à une explication (en l'occurrence, les élèves ont sous les yeux une reproduction de personnages en costumes du Moyen Âge).

Simultanément, en ramenant vers le présent, le professeur invite les élèves à penser *leur* présent (réplique 140), ce qui se repère par l'usage des pronoms : « on », « nous », « vous ». Là encore, la classe ne suit pas, et reste centrée sur les hommes du passé en les désignant par le pronom « il », et l'expression « c'est le monde de ».

136	P : on essaie de comprendre, car le mot d'Occident et le mot Orient est encore utilisé au 21 <sup>ème</sup> siècle, on s'en sert toujours, ...
	...
139	Dounia : ...dans Occident, le pape il se déguise au 11 <sup>ème</sup> siècle
140	P : non maintenant on parle encore d'Occident, et est-ce que nous sommes déguisés ?
141	Sily : non !
142	P : nous, nous sommes dans l'Occident. Issa ?
143	Issa : c'est le monde des Chrétiens
144	P : vous vivez tous...en Occident, vous êtes tous Chrétiens ?

Ce phénomène est identique à celui décrit *supra* à propos de la transaction concernant le rôle de Jérusalem dans la religion chrétienne. Deux mouvements se trouvent en coprésence : un, impulsé par l'enseignante, qui ramène vers un registre qui sollicite l'identité et la contemporanéité ; un autre, celui des élèves, qui reste dans l'altérité. Mais la négociation sera ensuite court-circuitée par l'irruption du dictionnaire, obstacle supplémentaire, auquel un élève a recours pour proposer la définition du mot *Occident*.

Deux analogies s'entrecroisent dans cette transaction : analogie temporelle avec le présent et analogie identitaire entre communautés humaines (entre les hommes du passé et le *nous* du groupe des élèves, représentant les hommes du présent). Il faut souligner que ce processus analogique, sauvage car intervenant spontanément et sans être explicité ou rationalisé, est introduit par l'enseignant. Et cela provoque un effet contraire à son objectif, en parasitant l'effort de la classe pour gérer les tensions présentes ; au final, le mot *Occident* se verra attribuer une signification rapportée à des éléments géographiques, sans l'établir en cohérence avec les différents éléments en présence.

### Second épisode

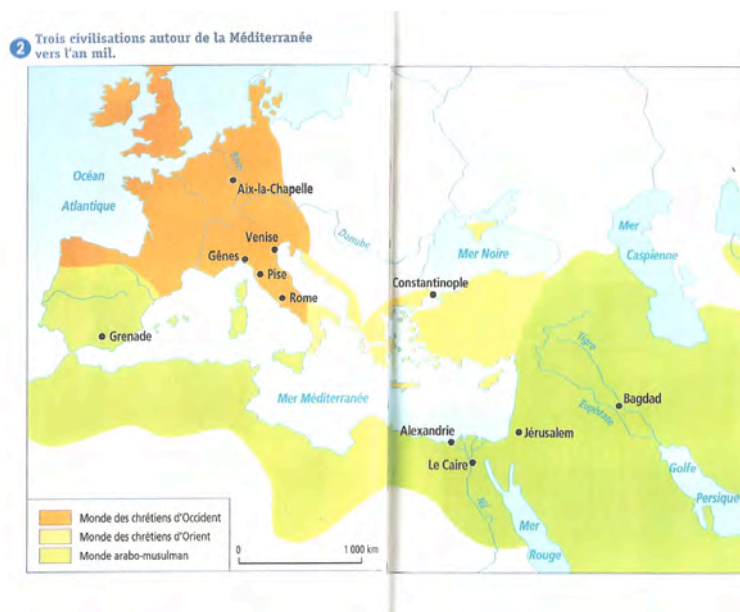
La tension créée par ces analogies, que *Ego* et *Alter* ne semblent pas les partager, à propos de l'*Objet*, n'est pas prise en charge, et elle subsiste implicitement. Elle ressurgit dans la séance 20. Cette nouvelle transaction correspond au moment où il s'agit de savoir si des produits, indiqués sur une carte (reproduite ci-dessous), sont d'origine occidentale ou orientale.



27. Extrait du manuel *Histoire Cycle 3* (2004), Magnard, p. 93

La consigne initiale est donnée à deux reprises, en amont de la transaction : « J'aimerais maintenant que l'on distingue les marchandises qui viennent d'Orient des marchandises qui viennent de l'Europe » (réplique 57) ; « donc on avait, il y en a qui proviennent d'Occident et d'autres d'Orient » (réplique 66). Le travail de repérage des noms de produits sur la carte commence en prenant l'Espagne, pays le plus à gauche sur la carte, car la consigne méthodologique rappelée est de lire *de gauche à droite* (ce qui relève des savoirs méthodologiques transversaux). La finalité de cette transaction, selon les attentes du professeur, devrait aboutir à identifier les produits issus du territoire de l'Espagne, dans le contexte historique évoqué, comme étant orientaux, car l'Espagne est sur le territoire arabo-musulman. Cela fait référence à une carte antérieure, étudiée lors des séances 4 et 5 à propos des civilisations. Pour faciliter la compréhension de cet épisode, elle est également reproduite ci-dessous.

57	P : ... J'aimerais maintenant que l'on distingue les marchandises qui viennent d'Orient des marchandises qui viennent de l'Europe. Comment est-ce qu'on pourrait faire ? Elles sont toutes indiquées sur la carte. Yassine, comment est-ce qu'on pourrait faire pour les distinguer ?
58	Yassine : on regarde les villes et après on sait ça vient de quel pays, et après on, et on sait lequel continent c'est
59	P : oui, et donc, comment fait-on ? Parce qu'après il va falloir s'en souvenir
	...
66	P : donc on avait dit y en a qui proviennent d'Occident et d'autres d'Orient. Ça ne vous rappelle pas quelque chose ?



28. Extrait du manuel *Histoire Cycle 3* (2004), Magnard, p. 86-87

D'emblée, une confusion s'installe entre « maintenant », qui sous-entend le monde contemporain, et « à l'époque », qui désigne la situation du passé.

110	P : ... Alors on y va, donc on nous a dit de haut en bas, de gauche à droite, donc je me concentre sur cette zone que l'on appelle <b>maintenant</b> ... Espagne, <b>à l'époque l'Espagne elle fait partie du monde oriental ou du monde occidental</b> ? Yassine ?
111	Yassine : occidental
112	P : tout le monde est d'accord
113	...oui...

Les représentations établies auparavant réapparaissent et entrent en conflit : l'Occident qui a été associé à l'Europe au cours d'une séance précédente (la séance 18)<sup>106</sup>; l'Espagne, qui dans le monde contemporain est en Europe, donc en Occident ; cette même Espagne (tout au moins la zone qui lui correspond) qui, dans une carte étudiée précédemment, figure dans le monde des Arabo-musulmans (réplique 114); l'Orient associé au monde arabo-musulman (116).

114	P : et bien pas moi, c'est intéressant quand on vous demande de relire les leçons. Donc je reprends une leçon qui s'appelle civilisations autour de la Méditerranée, <b>fin du Xème siècle</b> . Le monde occidental, est la zone orangée, et la zone espagnole est verte, donc elle fait partie...
115	Yassine : de l'Occi... de l'Orient
116	P : du monde oriental du monde arabo-musulman,

Bien sûr, cela pose problème et se traduit dans l'activité langagière par l'opposition entre deux temporalités qui s'entremêlent : « maintenant, le temps actuel, le 21<sup>ème</sup> siècle », et

<sup>106</sup> L'extrait suivant, de la séance 18, atteste de cela :

- 194 P : alors, Amin nous t'écoutes, c'est quoi l'Occident ?  
 195 Amin : c'est les Chrétiens d'Occident  
 196 P : est-ce qu'on parle de religion là ?  
 197 ...non...  
 198 Ilhame : c'est l'ouest  
 199 P : oui, donc...ici c'est quoi, donc l'ouest, donc on parle de quel endroit ? Où est-ce que la population augmente ?  
 200 Yassine : dans l'ouest  
 201 P : donc, c'est où l'ouest ?  
 202 Yassine : c'est à gauche de la...  
 203 P : à gauche  
 204 Mahamadou : à gauche de l'Europe  
 205 P : à gauche...  
 206 Mahamadou : à gauche de l'Europe  
 207 Yassine : comme là y a la carte  
 208 P : à gauche,  
 209 Mahamadou : de l'Europe  
 210 P : si on parle de l'Occident, c'est la même chose que l'Europe, pour ne pas répéter Europe, l'Occident ... à cette période l'Occident on parle de l'Europe. Donc la population augmente régulièrement. Ensuite.



« à l'époque, le Moyen Âge, fin du 10<sup>ème</sup> siècle » (dans les répliques du professeur, 110, 114, 124, 126) pour essayer de prendre en charge la contradiction qui se cristallise autour du mot *Occident*. Mais les élèves ne reprennent aucun de ces termes.

De plus, un élève ne se détache pas de cette contradiction (Mahamadou, en italique en 117, 121, 123, 125, 127). Les choses basculent quand apparaît un phénomène identitaire amené par l'évocation des « Français » (126), à l'initiative du professeur, ce qui se traduit ensuite par le recours aux pronoms personnels, « je » chez Khaly (150) et « on » chez Yassine (153). Cela introduit une revendication identitaire, qu'elle soit marquée par la nationalité ou la religion.

117	Mahamadou (tout bas) : <i>c'est musulman l'Espagne ?</i>
118	P : donc laine, armes, vins et cuir sont des produits orientaux ou occidentaux ?
119	...orientaux...
120	P : orientaux,
121	Mahamadou (tout bas) : <i>les Espagnols c'est des Musulmans ?</i>
122	P : donc ces produits on les met en vert (les élèves surlignent)...
123	Mahamadou : <i>c'est des Musulmans, les Espagnols ?</i>
124	P : ne pas confondre le temps actuel, 21ème siècle et là où nous sommes, c'est-à-dire le Moyen Âge
125	Mahamadou : <i>non c'est pas des Musulmans</i>
126	P : ça a changé, et peu importe si ils sont musulmans ou pas, la France est dans le monde occidental à l'époque, très catholique, est-ce que les Français peuvent être Musulmans, maintenant ?
127	Mahamadou : <i>non, impossible</i>
128	Yassine : oui si ils se reconvertissent
	...
150	Khaly : moi je suis un Musulman
151	P : oui ou non ?
152	? : oui
153	Yassine : on a la nationalité française mais on est Musulman
154	P : ah ! mais je ne sais pas on dit que si je suis français je ne suis pas Musulman, là vous confondez nationalité et religion
155	Mahamadou : moi je suis pas... inaudible (en même temps que P.)
156	Khaly : moi je suis pas un... inaudible (idem)
157	P : la religion c'est quelque chose de privé, c'est une croyance personnelle, en aucun cas ça fait l'identité... et la nationalité, on peut être français et croire en n'importe quelle religion
158	Khaly : moi je suis pas français
159	P : on va s'arrêter là, parce que tout ce que tu cherches c'est de la provocation, je ne rentrerai pas dans ta provocation. Donc, on y revient, au Moyen Âge, l'Espagne, la grande majorité de l'Espagne appartenait
160	Mahamadou : aux Musulmans
161	P : tu vas mettre la religion de côté s'il te plaît, on est en histoire
162	Mahamadou : oui

163	P : oui. <b>L'Espagne faisait partie du monde arabo-musulman</b> , c'est une histoire de conquête comme on a déjà vu, de territoire, donc dans cette partie ils n'avaient pas les mêmes croyances, ça a évolué au cours de l'histoire, mais pour la période qui nous concerne elle fait partie du monde arabo-musulman, d'accord ? ...On peut revenir sur nos marchandises et leurs provenances ?
164	...oui...

La signification et la valeur attribuées aux mots ne paraissent pas partagées et ajoutent de la confusion. Il semblerait que les élèves réfèrent l'adjectif « musulman » à la religion quel que soit son usage ; par, contre pour le professeur, « musulman » utilisé isolément désigne plutôt la religion, alors que « arabo-musulman » désigne un territoire, une civilisation ; cela se perçoit dans la succession des répliques 159 à 163 (expressions en rouge).

Le tableau chronodiscursif ci-dessous reprend la même transaction. Les indications temporelles figurent en violet : elles n'apparaissent que dans les énoncés du professeur. La spécification du lieu, oriental ou occidental, figure en vert : cela figure majoritairement dans les énoncés du professeur (qui, au cours de l'échange, passe de l'adjectif *oriental* à *arabo-musulman*). La désignation de personnes ou d'entités figure en rouge, un glissement se produit dans les reformulations successives : de Espagnols à Musulmans, Français, ils, je, on, pour revenir à Musulman et finir avec le monde arabo-musulman. La zone grisée montre la controverse fugace autour de ces déictiques. Il s'avère également que, si l'on considère la triade dialogique, *Alter* et les *Ego(s)* successifs restent chacun dans leur modalité propre pour appréhender l'*Objet* (qui n'est d'ailleurs plus tout à fait le cœur de l'échange). Si l'*Objet* semble en apparence stabilisé, d'autres facettes apparues dans cet épisode, relatives aux modes de raisonnement de chacun, sont écartées.

Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	P	Autre
				110-...cette zone que l'on appelle <b>maintenant</b> .. Espagne, à l' <b>époque</b> l'Espagne elle fait partie du monde <b>oriental</b> ou du monde <b>occidental</b> ?	
111-occidental				112-tout le monde est d'accord?	oui
				114-eh bien pas moi... <b>fin du 10ème siècle</b> , le monde <b>occidental</b> est la zone orangée, et la zone espagnole est verte, donc elle fait partie...	
115-de l'occi...de l' <b>orient</b>				116-du monde <b>oriental</b> , du monde arabo-musulman	
				123-Mahamadou: c'est des musulmans, <b>les Espagnols</b> ?	
				124: ne pas confondre le temps <b>actuel</b> , le <b>21ème siècle</b> , et là où nous sommes, ... <b>le Moyen Age</b>	
				125-Mahamadou: non, c'est pas <b>des musulmans</b>	
				le monde <b>occidental</b> à l' <b>époque</b> , très catholique, est-ce que <b>les Français</b> peuvent être musulmans <b>maintenant</b> ?	
128-oui, si <b>ils</b> se reconvertisent				127-Mahamadou: non, impossible	
				150-Khaly: moi <b>je</b> suis musulman.	
153- <b>on</b> a la nationalité française, mais <b>on</b> est musulman				154- on dit que si <b>je</b> suis français <b>je</b> ne suis pas musulman, la vous confondez nationalité et religion	
				155-Mahamadou: moi <b>je</b> ne suis pas	
				156-Khaly: moi, <b>je</b> ne suis pas un	
				157- <b>on</b> peut être français et croire en n'importe quelle religion	
				158-Khaly: moi <b>je</b> ne suis pas français	
				159-on va s'arrêter là... donc si on revient au <b>Moyen Age</b> , ... la grande majorité de l'Espagne appartenait	
				160: aux musulmans	
				161, 163-tu vas mettre la religion de côté... <b>l'Espagne</b> faisait partie du monde <b>arabo-musulman</b>	

29. Tableau chronodiscursif : analyse, séance 20

Cette situation est probablement difficile pour le professeur. Si elle a provoqué une analogie temporelle, voire identitaire, par la référence au présent, la forme que prend ensuite

cette analogie n'est pas conforme à ses attentes et la prend au dépourvu. Elle clôt l'épisode d'autorité, sans pour autant que la tension entre tous les éléments apparus dans la triade ne soit prise en charge.

De manière contradictoire, cela l'a conduite à rejeter le processus analogique qu'elle avait introduit, au moment où il est pris en charge par les élèves. Mais il est assez aisé de concevoir que la situation peut facilement devenir périlleuse, voire conflictuelle. Clore l'épisode d'autorité garantit la maîtrise de cette situation.

On retrouve donc les mêmes phénomènes que précédemment pour la séance 4 : analogies temporelle et identitaire, qui virent à l'anachronisme car *Occident* et *Orient* ne désignent pas exactement les mêmes réalités selon les époques et les points de vue, et qui introduisent une opposition non explicitée entre *identité-contemporanéité* et *altérité-passé*.

### 3.2.2 Carrefour commercial : analogies temporelle et géographique pour tendre vers le monde familier

Une transaction extraite de la séance 16 illustre une autre forme d'analogie spontanée. La classe est dans un effort collectif pour expliquer l'expression « carrefour commercial », en réponse à une question posée sur leur fiche, qui fait référence au texte du manuel dans lequel cette expression apparaît. Le texte en question figure ci-dessous.

#### ■ Des échanges commerciaux

Dans le monde musulman, les marchands sont renommés. Les villes de Bagdad, Le Caire, Alexandrie sont des carrefours commerciaux.

Le monde des chrétiens d'Orient tire sa richesse des échanges avec l'Occident.

Au XI<sup>e</sup> siècle, le commerce se développe en Occident. Les flottes des marchands de Pise, Gênes et surtout Venise sillonnent la Méditerranée. Elles partent d'Europe chargées de draps, de bois et de métaux et rapportent des épices, de la soie, des parfums, de l'alun\*.

30. Extrait du manuel *Histoire Cycle 3* (2004), Magnard, p. 89

Durant la transaction, Anissa fait référence au contexte de la situation étudiée, à travers les éléments du texte : « y a marqué » (en 206), et elle tente d'associer la notion de lieu

(« où c'est », « les villes ») à celle de commerce ; sa représentation du commerce est d'ailleurs mal assurée : « ils vendent du commerce ».

206	Anissa : maîtresse parce que <b>là y a marqué</b> commerce et <b>ils vendent du commerce</b> dans <b>les villes</b> , dans les villes ....euh...de Pise, Gênes et Venise et même de l'autre côté des Musulmans...et... <b>ils vendent le commerce</b> et ils veulent savoir <b>où c'est</b>
207	P. : parce que partout dans <b>le reste du monde</b> musulman et de l'Europe, on n'échange pas alors, on n'achète pas, on ne vend pas, on se débrouille, on fait avec ce qu'on a ?
208	...non....

Mais l'enseignante modifie le contexte de référence, précisément et géographiquement situé au travers des villes occidentales et orientales, dont les noms sont cités, en évoquant « le reste du monde » (207), l'« ailleurs » (209). Cette comparaison suggérée entre des lieux relève d'un mouvement analogique. Simultanément, elle introduit le terme d'échange (209). On peut émettre l'hypothèse qu'elle tente de tirer les élèves vers un mouvement de généralisation pour attribuer une signification au mot *carrefour*, sans le référer spécifiquement à la situation étudiée.

209	P. : est-ce qu'on achète et est-ce qu'on échange <b>ailleurs</b> que dans les villes qu'on a surlignées ?
	...
214	Amin : oui
215	P. : tu es sûr ?
	...
225	Anissa : oui

L'effet du contrat didactique amène à une réponse incertaine (214, 225). Il s'avère que cette forme d'ouverture vers une généralisation, en déplaçant la référence à des lieux géographiques, pose problème. En s'éloignant des éléments du contexte du passé (les villes citées dans la leçon) apportés par les matériaux, les élèves tombent dans des formulations du sens commun peu productives, car sans contexte d'ancrage : « il y a des gens qui échangent des fois », « tous les jours », « parce que y en a plusieurs ».

216	Amin : oui, <b>il y a des gens qui échangent des fois</b>
217	P. : des fois ?
218	Sily : tous les jours
219	Amin : non, <b>pas tous les jours</b>
220	P. : donc ailleurs que les villes que vous avez surlignées sur votre carte, dans les deux mondes Chrétien et Occident, euh...je dis des bêtises, c'est la même chose, Chrétien et Musulman. Est-ce qu'on échange ailleurs que les villes qu'on a surlignées ?

221	...non...oui....
222	Anissa : ben oui, <b>parce que y en a plusieurs</b>

Cela conduit Anissa à établir une autre analogie avec leur ville, C., ce qui revient vers le familier (229). L'enseignante enchaine, en restant sur le mode analogique, mais dans un autre registre. Il ne s'agit plus d'une mise en parallèle de lieux géographiques, peut-être apparue comme trop difficile à appréhender pour la classe, mais d'un recentrage implicite sur le deuxième mot de l'expression, à savoir *commercial* dans « carrefour commercial ». Elle introduit une proximité d'avec leur monde familier, en évoquant les situations d'échanges de cartes pendant les récréations (230) et en ayant recours à un mot tombé dans le stock de la classe, le mot *trafic*, introduit par la définition de commerce, trouvée dans le dictionnaire juste avant dans la même séance.

On passe alors d'un réseau conceptuel, commerce-acheter-vendre, perceptible dans les premiers extraits (206, 209), à un autre, échange-traffic-commerce. La comparaison de leurs échanges de carte avec un trafic soulève une opposition (231) chez les élèves, c'est probablement selon le sens commun et ce qu'il peut sous-entendre d'illicite que le mot *trafic* a été perçu.

Puis l'enseignante poursuit le raisonnement analogique avec tout autre chose (232) : le marché de Rungis et la dimension du profit en lien avec le commerce.

228	P. : plusieurs quoi ?
229	Anissa : ben villes où on échange des choses. Par exemple à C. y en a et dans les autres villes aussi
230	P. : ben par exemple entre vous, vous échangez. Quand vous échangez vos cartes, vous faites un petit trafic
231	? : c'est pas un trafic
232	P. : ah...y en a qu'ont acheté des cartes, y en a qu'ont acheté, mais comme y en a qui ont déjà certaines cartes alors que l'autre l'a pas, vous les échangez, vous faites du commerce, vous réalisez du commerce. Donc ça existe partout, partout. ... Je ne sais pas si vous connaissez un peu Rungis, si vous avez entendu parler à la télévision, au niveau de l'alimentaire et autre, Rungis c'est là où les restaurateurs et autres, les marchands de fleurs, les fleuristes vont se ravitailler, vont acheter à un prix raisonnable et ensuite ils vont faire leur chose et ils vont les vendre un peu plus cher. Et ben c'est à peu près la même chose à cette époque d'où le terme de carrefour commercial. ...
233	Alicia : maîtresse ça veut dire eux quand ils achètent après ils revendent plus cher aussi
234	P. : ah ben oui, c'est ça le commerce, c'est pour gagner, tu gagnes ta vie. Donc, notre carrefour commercial, on peut avoir sa définition

Une série d'analogies non contrôlées brouille les pistes et ne permet pas d'aboutir à une représentation partagée de l'*Objet*. Le mélange de temporalités, de lieux, de références constitue un obstacle réel à la prise en charge des tensions.

Finalement, le recours à ce qui est supposé relever de leur environnement familial ne semble pas faciliter la compréhension des élèves qui restent plutôt sur le registre de l'altérité introduit par une situation du passé. Dans cette transaction, de multiples ressorts sont sollicités sur le mode de l'analogie sauvage.

Cela se rapproche sans conteste des résultats des recherches de Didier Cariou (2003) sur le raisonnement analogique, dont il a déduit que, s'il n'y a pas de travail explicite qui permette de contrôler et de prendre en charge ce type de raisonnement, alors les rapprochements naïfs qui en découlent constituent plutôt un obstacle à l'apprentissage.

### **3.3 Une dénivellation entre sens/spécifique et signification/général**

Un autre type de tensions se perçoit entre le général, rattaché à l'abstraction, et le spécifique, qui renvoie au concret. On retrouve le paradoxe de la conceptualisation en histoire : « La question des apprentissages conceptuels en histoire renvoie d'emblée à la relation dialectique entre sens commun et conceptualisation scientifique d'une part, entre objet concret et processus d'abstraction d'autre part. » (Deleplace, 2006, p. 91).

Si les objets de savoir se matérialisent par des connaissances factuelles, le processus d'abstraction, ou de généralisation, mène vers les connaissances conceptuelles. Dans un processus d'apprentissage, ces deux types de connaissances ne sont pas antinomiques mais plutôt se complètent, les connaissances factuelles constituant « le matériau de construction des concepts » (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1996, p. 158). Ce constat est présent dans la recherche *Nation* de l'INRP (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, p. 10) : « C'est toujours à travers des situations précisément localisées, datées, tissées d'événements, que s'inscrit l'usage du concept et que s'en fait l'acquisition progressive ». Dans le même ordre d'idée, Didier Cariou montre, par ses travaux empiriques, que « les écrits des élèves révèlent que les processus de conceptualisation et de généralisation en histoire supposent paradoxalement toujours plus d'individualisation et de concret », et que donc « la conceptualisation opère davantage par détermination, vers toujours plus de singulier et de concret » (Cariou, 2007, p. 8).

Pour autant, si elles se complètent, ces deux types de connaissances induisent une tension entre le particulier et le général ; tension, soulignée par Nicole Lautier, entre l'histoire

avec « ses données passagères dans le temps » et le concept « du côté du structurel » et de « l'intemporel » (Lautier, 1997a, p. 20). Finalement, les réalités historiques, toujours spécifiques, sont rarement conformes aux concepts, modèles généraux.

Cette tension est parfois apparue dans les situations analysées, à travers les mouvements différents impulsés d'une part par les élèves et d'autre part par l'enseignante. Celle-ci, de manière bien légitime, cherche à ce que les élèves s'inscrivent dans une dynamique d'élaboration d'un savoir dégagé des contingences du contexte de la situation et qui ait une portée générale. Pourtant, nous l'avons vu, les élèves ne décollent guère du contexte du passé relatif à la situation étudiée, et restent donc dans le spécifique.

Cela transparait particulièrement dans les moments où la classe cherche à élaborer la définition d'un mot : les élèves ont recours au contexte de la situation du passé, donc à un aspect spécifique ; l'enseignante veut quitter ce contexte (et dans ces cas-là, le dictionnaire est un allié) pour une perspective généralisante. Je reprends, avec cet angle de réflexion, quelques une des transactions.

### **3.3.1 Urbain II : indices morphologiques et paratextuels**

Dans la séance 7, au sein de laquelle se mettent en place les éléments participant de la représentation de la croisade, une tension est perceptible entre le mouvement que veut impulser l'enseignante et celui que mobilise une élève (Fatou). En effet, l'enseignante prend pour objectif de définir le mot *Urbain*, mais de manière décontextualisée (« juste avec le titre », 77), donc sans éléments du contexte du passé dans lequel il est mobilisé, ni éléments paratextuels. De ce fait, seuls les indices morphologiques sont acceptables à ses yeux, le II qui est juxtaposé et la majuscule, qui confirment d'ailleurs la première proposition d'Anissa (80), à savoir qu'il s'agit d'une personne. Cela relève d'une explication d'ordre général, acceptée par l'enseignante. Or Fatou propose un autre mouvement<sup>107</sup> en repérant des indices paratextuels (84, 88, 92), et donc en tentant de donner un sens contextualisé au mot *Urbain*. Ce mouvement est stoppé par la perspective d'aborder les informations les unes après les autres (93).

---

<sup>107</sup> Il faut noter que, simultanément, elle accepte d'entrer dans la voie proposée par l'enseignante en repérant un indice morphologique, la majuscule.



75	Fatou : maîtresse, qu'est-ce que veut dire urbain ?
76	Khaly : urbain ?
77	P. : alors est-ce que quelqu'un a une idée ? <b>Que signifie urbain ? juste avec le titre pour l'instant.</b>
78	Yassine : maîtresse y a ...
79	P. : juste avec le titre pour l'instant. Anissa ?
80	Anissa : maîtresse c'est pas... euh... <b>c'est une personne</b>
81	P. : pourquoi dis-tu que c'est une personne ?
82	Anissa : parce que <b>y a le numéro à côté</b>
83	P. : il y a un nombre en chiffre romain en effet
84	Fatou : maîtresse <b>si on va en bas du texte ils disent</b> en... en... en... 1095
85	P. : vous avez, attends, attends, attends Fatou, vous avez le II, donc oui
86	Fatou : ça veut dire urbain 2
87	P. : et à urbain, certes c'est le début du titre mais ça commence aussi par...
88	Fatou : par <b>en mille neuf cent...</b>
89	P. : le titre, par une (désigne du doigt sur la feuille de Fatou)
90	Fatou : majuscule
91	P. : majuscule, donc à mon avis vous êtes sur la bonne voie
92	Fatou : maîtresse <b>aussi, en bas, en bas du titre...</b>
93	P. (le doigt sur la bouche) : on va y arriver. Donc on a lu le titre, y a-t-il d'autres questions sur le titre

Ce n'est que plus loin, lors de la lecture de la phrase explicative de la fiche, ce que Fatou faisait déjà quand elle dit « si on va en bas du texte » (84), que l'explication se finalise puisque Urbain II est bien reconnu comme étant le pape.

L'enseignante fait alors un lien avec des éléments de la séquence 1 (199), selon le principe de savoirs cumulatifs qui deviennent référence. Mais encore faut-il savoir ce qu'est un pape (189). En lien avec son objectif d'atteindre un niveau de généralisation pour le savoir en jeu, l'enseignante refuse la désignation au pluriel de Dounia (190) pour insister sur *le* pape comme entité. Urbain II est donc implicitement entendu comme un pape (aspect général), sans que des éléments du contexte historique (aspect spécifique) lui soit attaché.

183	P. : alors, on revient sur notre leçon, parce que là on a juste défini un mot du titre. Donc Urbain II, on nous dit Urbain II c'est une personne et première croisade ça veut dire (reprend la définition). Allons voir un peu plus loin.
	<i>... lecture à voix haute de la phrase de la fiche : « En 1095, le pape Urbain II.... »</i>
185	Lyna : maîtresse Urbain II c'est le pape
	...
189	P. : mais c'est qui un pape ?
190	Dounia : <b>c'est eux qui sont dans les églises</b>
191	P. : alors attention parce que <b>je dis le pape</b> et tu me dis c'est eux qui sont

	...
199	P. : mais je vous signale juste que lors des séances précédentes, dans une leçon qui s'intitulait « les différentes civilisations... » nous avons le monde des Chrétiens d'Occident, d'Orient et Musulmans, nous avons la religion (montre le document avec le tableau) et il me semble que dans cette case on a écrit <b>le pape, le pape c'est le chef des Chrétiens.</b>

Une dénivellation est perceptible dans ce mouvement. *Ego* et *Alter* mobilisent chacun leur registre. *Alter* tente de sortir du contexte du passé, pour tirer *Ego* dans un mouvement d'abstraction, il évoque le « titre » de la fiche, un « nombre » en « chiffre romain » (le II), la majuscule, « le pape ». *Ego(s)* conserve(nt) la référence au passé, attaché au spécifique, ce qui se perçoit au travers des mots utilisés, « une personne », « le numéro à côté », l'année 1095, le texte de la fiche « en bas du titre », « ceux qui sont ». Si l'*Objet* est défini à la fin (« le pape c'est le chef des Chrétiens »), la dénivellation entre le général et le spécifique n'est pas réduite pour autant.

### 3.3.2 La foire ou une foire ?

Un autre exemple est extrait d'une transaction de la séance 19. Cette transaction s'insère dans le moment où les élèves sont invités à proposer ce qui doit être écrit dans le résumé de la leçon, élaboré collectivement, et qui doit expliquer en quoi consiste le commerce au Moyen Âge. Des éléments ont déjà été identifiés et il faut maintenant formuler ce qui sera noté (consigne du professeur en réplique 342). S'affrontent alors deux perspectives. L'enseignante cherche là aussi à tendre vers le général (un modèle de fonctionnement des foires au Moyen Âge) et refuse que ce soit *une* foire en particulier (passages surlignés dans les répliques 346, 350, 353, 357, 369). Mais la classe reste sur le principe de la figuration et a du mal à quitter l'exemple étudié, même si certains élèves se plient au jeu du contrat didactique et donnent les réponses attendues : Yassine en 351, Kawtar en 361. Cela se perçoit implicitement par les déterminants utilisés par les élèves : *cette* foire, *la* foire (343, 344, 349, 352), et explicitement, puisque *cette foire, ils la connaissent* (356, 359, 366).

342	P : eh ben il nous faut une phrase maintenant que vous avez les éléments
343	Fatou : maîtresse, on peut, on peut mettre ils vendent dans <b>cette foire</b>
344	Yassine : dans <b>cette foire</b> à Troyes
345	Fatou : ils s'échangent
346	P : c'est pas, là on... nous on a donné un exemple précis d'une foire, mais dans toutes les foires ça fonctionnait de la même...

347	Plusieurs : façon.
348	P : On est d'accord mademoiselle. Alors, oui Dounia
349	Dounia : dans <b>cette foire</b> , on échange
350	P : pas cette foire
351	Yassine : dans une foire
352	Dounia : dans <b>la foire</b> , on échange des
353	P : pourquoi la ? on la connaît ? <b>C'est en général</b> , donc, dans...
354	Plusieurs : une
355	P : une seule...
356	Fatou : <b>maîtresse, on la connaît, on la connaît</b>
357	P : <b>mais en général</b>
358	Plusieurs : dans les foires
359	Fatou ; maîtresse, <b>on la connaît la foire</b>
360	P : on dit pas « dans les » mais « sur les », c'est juste un petit détail
361	Kawtar : sur les foires, on échange
	...
366	Anissa : <b>la foire, on la connaît</b> , on a étudié dessus
367	<b>P</b> : on a étudié une foire en particulier
368	Kawtar : maîtresse
369	P : mais on est regardez le titre l'Europe, ça veut dire que <b>dans toute l'Europe, quand je vais sur une foire en Europe ça fonctionne de la même façon</b>

À nouveau, la dénivellation se perçoit dans ce mouvement où se négocie la stabilisation de savoir : un savoir d'ordre général attendu par le professeur *versus* un savoir attaché à ce qui a été découvert dans la leçon pour les élèves.

De manière effective, cette tension entre le spécifique et le général, attachée au mode de compréhension de l'histoire<sup>108</sup>, conduit, lorsque l'on s'attache aux mots, vers une tension entre sens et signification. La signification d'un mot le rend neutre (Bakhtine, 1984) et tend à relever du langage formel. Par contre, le sens est davantage corrélé au contexte, « le mot change aisément de sens selon les contextes tandis que la signification est un point immobile, immuable qui reste stable en dépit de toutes les modifications qui affectent le sens du mot selon le contexte » (Rabardel, 2002, p. 273). Ces tensions entretiennent un rapport certain avec le processus de conceptualisation, sous-jacent à tout apprentissage. Pour Lev S. Vygotski (1934/1997), établir la signification d'un mot correspond à un phénomène de généralisation et « les concepts, qui se présentent psychologiquement comme des significations de mots, se développent. L'essence de leur développement est avant tout le passage d'une structure de

<sup>108</sup> Mais qui, je suppose, peut très probablement se percevoir dans d'autres disciplines.

généralisation à une autre » (*ibid.*, p. 276). Lorsque ce processus s'amorce, alors « le nouveau mot est non pas au terme de son développement mais au début, c'est toujours alors un mot immature » (*ibid.*, p. 413). Mais comme l'a souligné Mikhaïl Bakhtine, la signification du mot est neutre et il faut que ce mot se frotte au concret, en situation, pour gagner en valeur expressive : « Seul le contact entre une signification linguistique et une réalité concrète, seul le contact entre la langue et le réel – qui se produit dans l'énoncé – fait jaillir l'étincelle de l'expression » (Bakhtine, 1984, p. 294). C'est donc « l'usage que l'on fait d'un signe [qui] transforme sa signification en sens. [...] Le sens résulte alors de l'activité discursive elle-même et il peut arriver qu'il diffère assez profondément de la signification » (Grize, 1996, p. 45).

De fait, dans les situations et les transactions analysées, il semble nécessaire pour les élèves, et de manière tout à fait spontanée, de se rapporter au contexte du passé introduit par les matériaux mais aussi de corréler les nouveaux mots à ce contexte, ils élaborent alors plutôt un *sens* qu'une *signification*. Il est permis de penser que cela constitue une première strate du processus de conceptualisation. Mais cela entre en tension avec le mouvement, que veut impulser l'enseignant, d'élaborer un savoir d'ordre général, donc plutôt une signification.

## Conclusion du chapitre 7

Le travail d'interprétation mené dans ce chapitre a enrichi le cadre initial d'analyse d'une nouvelle notion théorique, les triades dialogiques. L'usage qui en est fait n'est aucunement exclusif, il s'agit d'une notion, parmi d'autres, qui contribue à éclairer des facettes de l'activité des sujets didactiques au sein des leçons d'histoire. La finalité n'est pas de chercher à illustrer ou entrer systématiquement dans le moule d'un modèle théorique, mais de poursuivre sur le chemin didactique en reconnaissant des traverses fécondes.

J'ai décliné d'un point de vue didactique la notion de triade dialogique, en fonction de mes données et de mes choix de recherche. Il me semble qu'elle peut rendre compte de l'articulation entre les niveaux collectif et individuel d'un processus d'élaboration de savoir. La notion de triade permet de rapporter l'analyse au savoir en jeu, l'*Objet*, en considérant l'interdépendance des modalités individuelles mises en œuvre par les sujets, *Ego(s)* successif(s) et *Alter*. La façon de considérer *Ego* avait été soulignée, en début de chapitre, comme un point sensible. Cela le demeure, mais c'est aussi ce qui confère un caractère

heuristique pour l'analyse. En effet, la perspective que j'ai adoptée de l'élaboration dialogique du savoir ne peut faire perdre de vue le mouvement collectif. Considérer des *Egos* successifs peut paraître ambigu, mais permet de conserver cette perspective collective en y distinguant les dimensions individuelles qui s'entremêlent et qui contribuent à une signification partagée pour le groupe.

Par ailleurs, le recours à la triade dialogique permet de ne pas occulter la question des tensions entre les différents pôles. Cela constitue un élément important de la théorie d'Ivana Marková et se traduit dans son invitation à s'intéresser aux « questions relatives aux interdépendances dans la communication entre *Soi* et *Autrui* plutôt que de s'intéresser aux performances de l'individu au sein d'un groupe ou à l'influence qu'un groupe peut avoir sur l'individu » (Marková, 2005, p. 28). Elle souligne que, dans une situation de communication sociale, *Ego* et *Alter* tentent simultanément de se positionner en tant que co-auteurs d'un discours et de préserver leur individualité. Plutôt que de considérer les participants d'une interaction comme entités indépendantes, elle privilégie la dimension de la relation qui s'instaure entre ces participants.

Dans les transactions analysées, c'est bien la relation entre les pôles de la triade qui permet l'élaboration d'une signification partagée de l'*Objet*. Quelles que soient les modalités de la négociation engagée, cette signification partagée prend le statut de *produit* issu de cette négociation, et elle est rendue présente et perceptible dans les énoncés. Mais il apparaît que les modalités mobilisées à des niveaux individuels restent empreintes de spécificités et que la négociation ne semble guère les faire bouger. La coprésence de ces modalités engendre des tensions qui subsistent, mais qui sont inhérentes à une situation d'enseignement-apprentissage.

Ces tensions se cristallisent sur des aspects spécifiques à la discipline : la gestion de la distance au passé, les analogies sauvages qui se greffent sur le diptyque familiarité – altérité, les dénivellations liées à la focalisation sur le spécifique ou le général. La notion de dysfonctionnement, esquissée dans l'introduction de ce chapitre, s'illustre par ces tensions. Et ces tensions prennent probablement une forme particulière parce qu'elles surgissent dans un contexte disciplinaire particulier, l'histoire scolaire ; cela suggère que la discipline scolaire imprime sa marque sur les processus spontanément mobilisés.

Enfin, il faut souligner que, dans le processus de négociation dialogique, le rôle du professeur est essentiel, que ce soit en favorisant ou en entravant la négociation de l'avancée du savoir. Se perçoivent effectivement deux mouvements parallèles dans son activité : la volonté de se rapprocher du monde familier des élèves dans le but de faciliter leur

compréhension, et la volonté de les amener vers un niveau de généralité, garant de rationalité. Cela illustre un double mouvement de contextualisation et de mise à distance dont la gestion s'avère souvent problématique.

## **CHAPITRE 8**

### **Des mondes cognitifs individuels**

#### **Introduction**

Le travail d'interprétation des données a permis d'entamer une brèche dans l'épaisseur des productions langagières pour caractériser l'activité cognitivo-langagière qui s'y joue. Le regard, centré sur la compréhension des processus d'élaboration des savoirs, a considéré avant tout les négociations collectives. Ce huitième chapitre s'intéresse maintenant aux mouvements individuels puisque, comme cela a déjà été souligné, l'apprentissage que chacun réalise ne peut se réduire à l'élaboration issue du travail du groupe. De plus, au vu de la complexité du tissage incessant des dimensions collectives et individuelles, s'attacher à prendre l'individuel comme perspective peut contribuer à mieux comprendre « quels mécanismes sous-tendent la dynamique collective des interactions » (Nonnon, 2008, p. 46).

Néanmoins, isoler des énoncés oraux de leur contexte de production en situation de classe, nécessairement collectif, peut rendre artificielle et décontextualisée une telle analyse. C'est là une limite certaine de l'exercice, limite qui se voit tempérée par le travail d'interprétation mené précédemment, qui permet de ne pas perdre de vue le mouvement collectif dans lequel s'insèrent ces énoncés individuels.

Cet angle d'analyse, s'il met moins en avant la perspective des négociations dialogiques, sans toutefois les perdre de vue, reste inscrit dans la théorie générale de la

dialogicité. S'intéresser aux individualités, pour entrer un peu plus encore dans la profondeur de leur activité et de sa compréhension, ne contredit en rien le fait que les énoncés individuels soient remplis des mots d'autrui puisqu' « un énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal » (Bakhtine, 1984, p. 298). De plus, les phénomènes constatés à des niveaux individuels dans une situation scolaire d'enseignement-apprentissage sont avant tout issus des relations d'interdépendance entre les acteurs d'une situation sociale. Ivana Marková précise bien que *Ego* et *Alter* « se co-constituent l'un l'autre [...] et se transforment mutuellement au travers de la communication » (Marková, 2004, p. 233).

Il paraît enfin utile de préciser que, si quatre élèves font l'objet de cette partie de la réflexion, il ne s'agit en aucun cas de mener une analyse comparative. La finalité reste le fait d'appréhender des modalités d'apprentissage à des niveaux individuels<sup>109</sup> en les considérant comme des modalités *possibles*, et selon le principe de la *pensée par cas*. Par conséquent, si les critères retenus sont parfois juxtaposés, ce n'est que dans l'intention de renforcer un constat, une particularité, et non dans la perspective d'une comparaison.

## 1 À propos du monde cognitif des élèves

J'ai exposé dans le chapitre 4 ce que recouvre l'expression *contexte didactique disciplinaire* que j'utilise dans ma réflexion. Ce contexte didactique disciplinaire se compose de divers paramètres institutionnels, matériels, mais il inclut également les savoirs disciplinaires introduits et les acteurs en présence que sont le professeur et les élèves. Les élèves s'impliquent dans l'effort de compréhension collectif des savoirs en mobilisant leurs propres ressources, qui englobent un rapport au savoir, des connaissances préalables, des manières de penser, de parler, d'agir. C'est ce *tout* que je propose de désigner, pour chacun des élèves, par l'expression *monde cognitif*. Adopter l'expression *monde cognitif individuel* n'a pas vocation à réifier des processus individuels, mais simplement à les distinguer au sein du tissage de l'inter et de l'intra.

Avant de développer plus précisément ce que j'entends par cette expression, je rappelle quelques éléments de la méthodologie, qui ont été détaillés dans le chapitre 3.

---

<sup>109</sup> Ces niveaux individuels ne sont d'ailleurs pas à considérer comme *échantillon* représentatif d'un mode de fonctionnement, cela n'est en aucun cas l'objet de ce travail et mobiliserait d'ailleurs une gestion bien différente de l'analyse.



## 1.1 Rappels méthodologiques

L'analyse s'appuie sur les données isolées pour quatre élèves. Le cadre méthodologique de travail, développé dans le chapitre 3, a montré les critères qui, *a posteriori*, ont permis de retenir ces quatre élèves : Anissa, Fatou, Kawtar, Yassine. La principale contrainte, qui a présidé à ce choix, concerne les productions langagières de ces élèves, qui doivent être suffisamment significatives, quantitativement, pour mener le travail d'analyse selon les perspectives adoptées dans cette recherche. Ce choix a été guidé par l'analyse du taux de participation de chaque élève de la classe par séquence (tableau 3 du chapitre 3).

Cette facette de l'analyse a conduit à enrichir le corpus de recherche d'une partie supplémentaire : les répliques de ces quatre élèves, extraites des séances, et regroupées pour chacun d'entre eux, en respectant la chronologie des leçons. Cette partie complémentaire du corpus se trouve en annexe 6.

Quant aux outils d'analyse, également détaillés dans le chapitre 3, ils ont permis de suivre certains phénomènes au sein des répliques de chacun de ces élèves et au fil de toutes les séances : les mots utilisés qui paraissent en lien avec le savoir historien scolaire<sup>110</sup> et les indicateurs langagiers potentiellement révélateurs d'un processus de compréhension en cours. Ces éléments, repérés dans les répliques, sont ensuite synthétisés dans deux types de tableaux.

Le premier tableau, collectif, traduit l'apparition des mots en lien avec le savoir historien scolaire. Je le reproduis ci-dessous pour mémoire : pour chacun des quatre élèves, et par séance, apparaît le nombre de répliques comportant les mots identifiés (colonne « discipline ») et le nombre total de répliques (colonne « total »). Cela est ensuite traduit par un pourcentage, que l'on peut considérer comme le pourcentage de répliques comportant un *marquage disciplinaire*. Lorsque ce pourcentage dépasse 40%, la case est grisée. Ces constats nourrissent le travail d'interprétation qui suit.

---

<sup>110</sup> Je rappelle un exemple, proposé dans le chapitre 3, à propos des répliques de Yassine dans une séance. Je considère que lorsqu'il utilise les expressions « un peuple », « à l'époque », « le peuple des Chrétiens d'Occident et des Chrétiens d'Orient », celles-ci sont en lien avec le savoir historien scolaire de la classe, et attestent d'une inscription disciplinaire.

Séances	ANISSA			FATOUMATA			KAWTAR			YASSINE		
	répliques			répliques			répliques			répliques		
	Discipline	Total	%	Discipline	Total	%	Discipline	Total	%	Discipline	Total	%
4	2	5	40	7	11	63,64	11	13	84,6	3	6	50,00
5	4	8	50	7	14	50,00	4	6	66,7	5	6	83,33
6	6	19	31,6	3	5	60,00	9	24	37,5	4	10	40,00
7	1	9	11,1	13	27	48,15	0	0	0	1	2	50,00
8	1	16	6,25	24	40	60,00	1	7	14,3	3	9	33,33
9	4	19	21,1	11	50	22,00	6	18	33,3	3	21	14,29
10	8	32	25	19	58	32,76	5	24	20,8	2	10	20,00
11	3	10	30	10	39	25,64	0	6	0	4	14	28,57
12	4	6	66,7	14	25	56,00	7	11	63,6	1	12	8,33
13	8	17	47,1	30	57	52,63	16	31	51,6	6	19	31,58
14	0	7	0	17	30	56,67	5	11	45,5	5	20	25,00
15	4	11	36,4	11	30	36,67	4	18	22,2	8	28	28,57
16	3	26	11,5	2	6	33,33	8	26	30,8	0	0	0,00
17	1	11	9,09	9	21	42,86	5	33	15,2	6	27	22,22
18	2	20	10	10	33	30,30	1	18	5,56	10	60	16,67
19	6	11	54,5	11	43	25,58	15	79	19	12	112	10,71
20	1	9	11,1	0	0	0,00	3	18	16,7	11	86	12,79
21	0	10	0	16	34	47,06	3	23	13	6	29	20,69

31. Tableau : marquage disciplinaire, par séance, des répliques des quatre élèves retenus

Le deuxième type de tableau est individuel et permet d'avoir une vision synthétique des éléments langagiers signifiants pour chacun des quatre élèves, sur la globalité des séances analysées. Ces tableaux individuels sont reproduits dans ce chapitre lors de l'analyse individuelle.

Ces différentes phases de la construction des données sont bien sûr complémentaires et elles contribuent à donner une image du monde cognitif des élèves suivis, à partir de leurs

ressources linguistiques mobilisées en contexte. Elles ont été complétées par des relectures des séances en accordant une attention particulière à leurs répliques.

Toutefois, cette analyse conserve probablement un aspect partiel ; l'épaisseur de l'activité cognitivo-langagière permettrait à coup sûr de s'arrêter davantage sur chaque élève. Mais ce serait alors des études de cas, et ce n'est pas mon objectif.

## 1.2 Qu'est-ce qu'un monde cognitif ?

Quelques précautions s'imposent pour étudier ces *mondes cognitifs individuels*.

Une première doit tenir à distance toute tentation de rapprochement avec la notion de *style cognitif*, définie par Janine Flessas<sup>111</sup> (1995) comme une façon propre à chacun de recevoir, de comprendre et de mémoriser l'information, perçue selon différentes modalités sensorielles possibles, que véhicule une nouvelle connaissance. Dans ce cadre, la notion de style cognitif aboutit à une catégorisation de profils d'élèves en fonction de quoi l'enseignement proposé pourra être adapté. Ce n'est aucunement ce que j'entends par monde cognitif, notion qui ne peut se réduire à des profils-type et qui reste étroitement individualisée, même si elle permet de montrer des *possibles*.

L'expression de *monde cognitif* se trouve dans la réflexion de Sylvie Bousquet et al. (1999) à propos d'une recherche sur l'apprentissage de l'écrit, elle est alors définie ainsi : « toute graphie est le résultat d'un calcul, de la mise en œuvre de processus cognitifs [...] qui dépendent à leur tour de connaissances plus générales, de points de vue, de représentations sur l'écriture et sur l'orthographe. Pour désigner ces phénomènes, nous parlerons ici de "mondes cognitifs"[...]. Ces mondes sont par définition dynamiques » (*ibid.*, p. 25). De manière claire apparaît dans cette formulation la perspective de considérer ensemble les connaissances *déjà-là* du sujet, et ses représentations.

J'entends l'expression *monde cognitif* de manière un peu similaire dans le sens d'un mouvement dynamique, avec toutefois une restriction par rapport à la proposition de Sylvie Bousquet, lorsqu'elle écrit que « ces mondes [...] aboutissent finalement à une compétence automatisée » (Bousquet et al., 1999, p. 25), en l'occurrence la production d'une graphie correcte. En ce qui me concerne, mobiliser la notion de monde cognitif n'a pas pour objet de comprendre la mise en place d'une compétence automatisée. Il s'agit seulement

---

<sup>111</sup> Il faut préciser que Janine Flessas propose cette expression de son point de vue de neuropsychologue.

d'appréhender comment chacun s'y prend pour comprendre les savoirs introduits dans la leçon d'histoire.

Le sens que j'attribue à l'expression *monde cognitif* rejoint ce que Nicole Lautier évoque par « le monde de l'élève » (1997a, p. 75-76), constitué comme des « structures d'accueil, véritables cadres de connaissances prêts à intégrer le nouveau et à le transformer » et qui permettent « la rencontre avec le texte de l'histoire ». Mais je considère que ces « structures d'accueil » sont tout autant teintées des connaissances anciennes de l'élève, qu'elles soient scolaires ou mondaines, que des représentations qu'il mobilise et des ressources langagières dont il dispose, le tout formant un *monde cognitif* qui ne se conçoit que comme dynamique.

C'est donc du monde cognitif de chaque élève que je propose une interprétation dans le cadre de leçons d'histoire.

### 1.3 Monde cognitif et rapport à l'histoire

La question du rapport à l'histoire a été introduite par les recherches de Nicole Lautier (1997a, 2001). Elle distingue deux manières d'appréhender l'histoire. Une première est décrite sous les termes d'un rapport intime au savoir historique, cela se traduit par la conscience, plus ou moins accentuée, de faire partie de l'histoire, la capacité à se penser dans la collectivité ; la portée des connaissances en histoire dépassent alors le cadre strictement scolaire. La seconde manière se définit par un rapport d'externalité à l'histoire, sans aucune familiarité avec les hommes du passé et une difficulté à penser l'altérité.

Une enquête<sup>112</sup>, menée en Suisse conjointement par l'ÉRDÉSS<sup>113</sup> et l'équipe de l'IFMES<sup>114</sup> en 2002-2003, a interrogé cette problématique du rapport à l'histoire en s'appuyant sur les propositions de Nicole Lautier. Dans le cadre de cette enquête, un questionnaire a été adressé à 276 élèves, de 12 à 15 ans, des trois niveaux du Cycle d'orientation de Genève, pour « connaître la manière dont [ils] conçoivent l'histoire et son enseignement » (Audigier et al., 2004, p. 3). Dans un second temps, un entretien approfondi a été mené avec 8 élèves de 9<sup>ème</sup> année (élèves de 12 ans). Les conclusions permettent d'affiner

---

<sup>112</sup> Cette enquête a abouti à un rapport, rédigé par François Audigier, Nadine Fink, Raphaël Hammer, Philippe Haeberli, Charles Heimberg (2004), *Des élèves du cycle d'Orientation, l'histoire et son enseignement, rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*, disponible sur <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/publications/2004/cyclehistorerapport.pdf>

<sup>113</sup> Équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales.

<sup>114</sup> Institut de Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire.

les types de rapport possible des élèves à l'histoire. Les auteurs caractérisent cinq profils différents (*ibid.*, p. 26-29), décrits ci-dessous.

*Profil « Contrainte scolaire, l'histoire subie »*, le plus important dans l'échantillon de leur enquête (30%). Les élèves regroupés dans cette catégorie montrent un rapport clairement externe à l'histoire, considérée comme une branche scolaire au même titre que les autres et à laquelle ils ne trouvent pas particulièrement de plaisir. Le savoir relatif à l'histoire n'a guère d'écho au-delà de son inscription en tant que produit scolaire à apprendre.

*Profil « Rapport chaud et enthousiaste »*, également dominant (28%). Dans ce cas, le rapport intime à l'histoire est très prononcé. Elle est considérée comme permettant de mieux comprendre l'actualité et la société contemporaine. Les élèves sont en mesure de considérer le statut d'acteur de l'individu dans le monde social. L'histoire est comme un espace de plaisir et d'épanouissement, qui dépasse les contraintes scolaires.

*Profil « Plaisir intellectuel / passion froide »*, regroupant 17% des élèves. Ceux-ci attestent d'un rapport externe à l'histoire, mais néanmoins ils considèrent l'histoire comme permettant de mieux comprendre le présent, même si cela n'est pas mis en relation avec une représentation de soi comme sujet de l'histoire. Ils apprécient la discipline, mais font une distinction entre l'histoire en classe et l'histoire comme connaissance générale.

*Profil « Élèves sans histoires »*. Pour ces élèves (13% dans leur étude), l'histoire dans sa dimension scolaire est appréciée et considérée comme source de plaisir et de découverte. Malgré cela, la particularité de ces élèves est une quasi-absence d'apport personnel de l'histoire, ils sont dans un rapport externe à l'histoire dans sa perspective générale.

*Profil « Rapport contrarié / histoire décalée »* (12% des élèves de l'enquête). Cette dernière catégorie regroupe les élèves qui manifestent de la curiosité et de l'intérêt pour la connaissance historique, donc finalement un rapport intime. Mais pourtant, ils montrent un réel désenchantement par rapport à l'histoire scolaire perçue comme procurant peu de plaisir.

Les travaux de ces équipes, tout comme ceux de Nicole Lautier, ont été menés en considérant des élèves du secondaire. Mais néanmoins, ils proposent des indications, quant au rapport possible à l'histoire, qui sont mobilisées dans mon analyse.

#### **1.4 Synthèse des critères retenus**

Pour permettre de caractériser le monde cognitif de chacun des quatre élèves, tous les éléments rassemblés par le traitement et l'organisation des données, à partir des choix et des

outils méthodologiques rappelés *supra*, sont mobilisés. Cela inclut les informations du tableau 3 (chapitre 3, p. 99) concernant leur participation par séquence, participation traduite en pourcentage qui prend en compte le nombre de leurs répliques par rapport aux répliques totales, et l'aspect disciplinaire perçu au travers du lexique mobilisé (tableau 30, *supra*).

Deux autres critères ont été introduits dans le cours de l'analyse, dans le but de confirmer les premiers constats. Ces critères concernent à nouveau certains mots utilisés et le rapport à l'histoire qu'ils peuvent induire. Cela demande quelques précisions. En histoire, on évoque, on manipule *les autres* que sont les personnages ou les entités du passé. Afin de mieux cerner la manière dont les énoncés des élèves sont teintés par la discipline histoire, pour chacun des 4 élèves, j'ai procédé à une recherche de l'occurrence des mots qui désignent ces entités et personnages fréquemment utilisés durant l'année, à savoir : peuple, Chrétien, pape, Musulman, frères, personne(s), , Franc, Turc, savants, marchands, seigneur ; auxquels ont été ajoutés les pronoms ceux, ils (qui peuvent potentiellement les désigner). Les résultats sont reportés dans le tableau suivant.

	peuple	Chrétien(s)	pape	Musulman(s)	frère(s)	personne(s)	(s)	Franc(s)	Turc(s)	savant(s)	marchand(s)	seigneur(s)	ils	ceux
Anissa	1	2	0	2	2	8	2	1	3	1	0	2	66	5
Fatou	16	41	26	30	10	11	7	10	2	3	2	3	229	6
Kawtar	3	7	1	10	0	6	0	2	0	0	4	0	71	0
Yassine	3	9	1	7	0	6	1	13	0	0	4	4	110	11

32. Tableau des occurrences de mots, par élève, désignant des entités

Les cases teintées en rose correspondent, par colonne, à l'occurrence la plus élevée pour chaque mot. Ainsi, le mot « peuple » se trouve le plus fréquemment utilisé par Fatou, le mot « seigneur » par Yassine.

De la même manière (c'est-à-dire par élève, et au travers de toutes les séances analysées), un deuxième type d'occurrence a été recherché à partir des expressions langagières potentiellement révélatrices d'un processus de raisonnement ou de stabilisation : en fait, parce que, ça veut dire, pourquoi, c'est.

	en fait	parce que	ça veut dire	pourquoi	c'est
Anissa	5	20	2	8	54
Fatou	5	55	29	9	112
Kawtar	1	34	4	4	82
Yassine	5	26	10	1	111

33. Tableau des occurrences d'expressions de raisonnement, par élève

Par conséquent, pour chaque élève, je dispose de quatre types de données : leur participation par séquence ; ce que je nomme, par commodité d'usage, le marquage disciplinaire perceptible au travers des mots de leurs énoncés ; les occurrences de mots désignant les entités du passé ; les expressions en lien avec un raisonnement en cours. Ces quatre types de données sont rassemblés dans un tableau pour chacun des élèves, ces tableaux figurent dans les études individuelles. Ils sont complétés à chaque fois par le tableau qui propose la synthèse des indicateurs linguistiques mobilisés tout au long des séances analysées.

En outre, les questions de secondarisation, de gestion de l'hétéroglossie et de rapport à l'histoire sont également examinées individuellement.

L'interprétation de ces différentes données propose une image du monde cognitif de chaque élève, c'est l'objet des parties qui suivent. Je procède de manière identique pour les 4 élèves : les tableaux sont reproduits ; des constats en découlent ; les particularités de chacun sont ensuite soulignées ; un regard est porté sur la manière dont secondarisation ou gestion de l'hétéroglossie prennent plus ou moins forme dans leurs répliques ; puis une interprétation générale est proposée.

## 2 Anissa : un monde cognitif explicatif scolaire

Anissa		Pourcentage de participation rapporté à la classe	Pourcentage de répliques disciplinaires	Nombre total d'occurrences	Nombre total d'expressions
<b>Tableau 3</b> participation par séquence (en pourcentage)	Séquence 1	3,25			
	Séquence 2	5,16			
	Séquence 3	2,07			
	Séquence 4	2,76			
<b>Tableau 30</b> marquage disciplinaire par séance	Séance 4		40,0		
	Séance 5		50,0		
	Séance 6		31,6		
	Séance 7		11,1		
	Séance 8		6,25		
	Séance 9		21,1		
	Séance 10		25,0		
	Séance 11		30,0		
	Séance 12		66,7		
	Séance 13		47,1		
	Séance 14		0,00		
	Séance 15		36,4		
	Séance 16		11,5		
	Séance 17		9,09		
Séance 18		10,0			
Séance 19		54,5			
Séance 20		11,1			
Séance 21		0,00			
<b>Tableau 31</b> occurrences de mots désignant des entités	Peuple			1	
	Chrétien(s)			2	
	Pape			0	
	Musulman(s)			2	
	Frère(s)			2	
	Personne(s)			8	
	(s)			2	
	Franc(s)			1	
	Turc(s)			3	
	Savant(s)			1	
	Marchand(s)			0	
	Seigneur(s)			2	
	Ils			66	
Ceux			5		
<b>Tableau 32</b> Expressions de raisonnement	En fait				5
	Parce que				20
	Ça veut dire				2
	Pourquoi				8
	C'est				54

34. Tableau récapitulatif – Anissa



séance	ANISSA									
	explication	raisonnement	question	opposition	hypothèse	analogie	ne pas savoir	usage du passé	prise en compte de l'autre	modalisation
4	76, ça veut dire que - 109, c'est pour					58, comme				
5			31 - 174	167, on parle pas...nous						
6	20, c'est où - 240, parce que en fait	98, en fait...parce que...	16 - 24 - 39			247, comme				
7	82, parce que			54						
8		80, il...et après...par exemple	139 - 208 - 226							134, moi j'ai écrit
9	283, parce que - 310, en fait	30, parce que...par exemple...et...pour - 326, parce que...et c'est... - 324, ils...pour...et après	131					283		18, c'est eux qui - 58, je sais
10	224, ça veut dire que... - 255, parce que - 371, parce que	26, parce que...et que... - 438, ça...donc ça...vu que - - 479, parce que...mais - 519, parce que...comme ça	228	164 - 176 - 255 - 339 - 523, mais	483, c'est peut-être		479, 483	477	171 - 377	222, je sais
11		231-233, mais eux...et même...et aussi	266, 282, 323	190, mais - 229, mais						
12	43, pour		98		51, ça peut être				51	
13	72, parce que - 77, 79, ben - 326, c'est parce que		335	278, mais là - 330				77, 79, 326		330, je veux dire
14							146			
15	208, 266, ben... - 270, en fait									
16	222, ben parce que - 227, parce que	206, parce que là...et...et même	88			229, par exemple				
17			263	56, c'est pas que						
18	303, parce que		482, 484	64 - 487, y a pas que		235, par exemple	36 - 68	62, 66		
19			93						419	
20			204, 301	14						
21										

35. Tableau de traitement des indicateurs linguistiques – Anissa

La participation d'Anissa s'avère plutôt moyenne, avec une baisse significative sur les séquences 4 et 5. Le marquage disciplinaire est épisodique. Elle manipule peu les entités de l'histoire en les nommant, et préfère utiliser « ils », « les personnes ».

Il ressort globalement de l'analyse qu'Anissa cherche avant tout à trouver une explication, que ce soit en réponse aux questions qui circulent ou face aux matériaux qu'elle étudie. L'identification de phénomènes linguistiques montre qu'elle est fréquemment dans ce registre de l'explication, beaucoup plus que sur des raisonnements où elle chercherait à comprendre<sup>115</sup>. À propos des raisonnements, assez étonnamment, les séances dans lesquelles elle en déploie (6, 8, 9, 10, 11) ne sont pas celles qui manifestent une forme de marquage

<sup>115</sup> On retrouve là la dichotomie épistémologique, déjà évoquée dans le chapitre 6, entre expliquer et comprendre telle que Marrou l'a développée.

disciplinaire (4, 5, 12, 13, 19). Par ailleurs, elle fait un usage restreint des temps du passé et elle se trouve peu sur le registre de la modalisation.

L'interprétation, prudente, de ces constats tendrait à dessiner un « rapport d'externalité à l'histoire » que Nicole Lautier (2001a, p. 62) décrit comme une « absence de relation personnelle à l'histoire, de familiarité avec les hommes du passé ». Anissa pourrait être considérée comme une élève qui répond aux attentes des règles scolaires, en cherchant à faire aboutir et à stabiliser, à sa manière, le thème étudié.

Par ailleurs, Anissa montre une particularité, particularité qui s'entend au regard des autres élèves et dans ce contexte disciplinaire. Elle se trouve fréquemment dans un registre qui marque une forme d'opposition, soit en manifestant son désaccord, soit en apportant un élément contradictoire ainsi qu'on le perçoit dans les répliques ci-dessous :

S5, R.167 : on parle pas le latin nous

S10, R.523 : mais ils ont pas assez

S11, R.229 : mais, vous avez dit comme quoi ceux...

S13, R.278 : mais là il va massacrer les 70 personnes

#### *Des interventions individuelles et leur impact au niveau collectif*

À deux reprises, Anissa introduit, dans le fil de l'activité cognitivo-langagière, des éléments significatifs qui servent de points d'appui pour le groupe. Dans la séance 6, pour expliquer l'importance de Jérusalem aux yeux des Chrétiens, elle apporte comme motif l'intention de « prier pour Jésus Christ » (R. 287). Le mot « prier » avait été introduit dans la classe par la lecture (en réplique 156) et la copie sur leur fiche de la définition du dictionnaire pour le mot « pèlerinage »<sup>116</sup>. Mais il n'avait pas été repris dans la suite de l'échange. Cette fois, par l'intermédiaire d'Anissa, il devient actif et tombe dans le *stock* de la classe ; il reste une explication récurrente dans les séances suivantes. Il est d'ailleurs utilisé par plusieurs autres élèves (mais aussi par le professeur) : Mickaël, Fatou et Lyna en S7 ; Lyna, Fatou et Kawtar en S9 ; Mahamadou et Issa en S10 ; Dounia en S12 ; Kawtar en S13.

Dans la séance 13, c'est également Anissa qui va faire légèrement basculer la teneur des échanges en introduisant un enjeu de valeurs. Au moment où la classe lit le texte historique d'Ibn Al-Athir narrant la prise de Jérusalem et mettant en évidence l'idée de massacre, Anissa réagit en disant : « ça se fait pas en même temps » (R. 280). C'est à partir de cette réplique que d'autres élèves (car Anissa n'interviendra plus dans l'échange) retiennent la contradiction entre deux conceptions : sauver « leurs frères » et massacrer.

---

<sup>116</sup> Cette définition est la suivante : « voyage que font les pèlerins pour aller prier dans un lieu saint ».

Ses interventions individuelles alimentent l'avancée collective du savoir, cela atteste de l'imbrication des apports individuels et de la dynamique collective.

### *Secondarisation et gestion de l'hétéroglossie*

L'analyse de ses répliques, en les recontextualisant dans la chronogenèse des savoirs, laisse percevoir des phénomènes de secondarisation et de gestion de l'hétéroglossie sur deux objets.

Le premier concerne la question travaillée par la classe, *Pourquoi aller prier à Jérusalem ?* Cette question a été introduite dans la séance 6, et Anissa a utilisé le verbe « prier », issu de la définition du mot *pèlerinage*, trouvée dans le dictionnaire. De fait, elle absorbe dans son discours un mot provenant d'une autre voix, celle du dictionnaire. Plus loin, elle propose à nouveau cette explication, en séance 12, mais avec une formulation différente :

**S6** – R. 287 : prier pour Jésus Christ [*qui succède à « c'est d'aller voir Jésus » - R.283 et « aller voir Jésus » R.285*]

**S12** – R. 43 : pour aller prier dans un lieu saint [*qui succède à la réplique de Dounia : « pour aller en l'église »*].

Dans la deuxième formulation, le « pour » marque l'intention ancrée dans l'action énoncée. En reprenant l'expression de la définition du dictionnaire, Anissa se trouve sur un niveau de généralité par rapport à sa première formulation : il s'agit de prier dans un lieu saint, expression qui s'éloigne du sens commun, plutôt que pour une entité particulière, Jésus Christ. Vient-elle de relire cette définition, auquel cas ce serait un usage à bon escient de l'information, ou l'a-t-elle mémorisée pour la mobiliser de manière adéquate ? Aucun élément ne permet de répondre à cette question. Mais Anissa s'est appropriée des éléments présents dans la leçon, dans un mouvement relevant d'une gestion de l'hétéroglossie, pour élaborer une formulation qu'elle utilise judicieusement, et qui atteste de la représentation cognitive personnelle qu'elle s'est faite de l'objet de savoir en question. Cela peut correspondre à un processus de secondarisation dans son activité.

Le deuxième objet, révélateur de l'hétéroglossie et de la secondarisation, étoffe le premier puisqu'il concerne la question de savoir pourquoi répondre à l'appel du pape et aller à Jérusalem. En S9, Anissa explique que c'est « pour aller sauver leurs frères » (R.281). L'idée de « sauver » avait été proposée par Fatou dans la séance précédente (S8, R.143), mais non retenue...sauf par Anissa. Toujours dans la séance précédente (S8), l'explication retenue, pour répondre à ce questionnement, et notée par les élèves sur leur fiche était « pour chasser

les Musulmans qui occupent le tombeau du Christ ». On constate ci-dessous, dans la succession des répliques d'Anissa au sein de la séance 9, qu'elle reprend les mots de Fatou et de la réponse validée, dans un mouvement, encore maladroit, par lequel elle est en train de s'approprier un niveau d'explication rationalisé :

R. 281 : pour aller sauver leurs frères

R.310 : maîtresse en fait, ils vont les chasser, ils vont les chasser [*« en fait » manifeste une première forme de stabilisation et Anissa, par la répétition, semble se confirmer à elle-même ce qu'elle vient de comprendre*]

R.311 : euh...les ceux qui viennent revenir à Jérusalem, les... [*le rapport difficile d'Anissa avec les entités de l'histoire se perçoit dans cette formulation, son expression laisse comprendre qu'il s'agit des Chrétiens, mais cela ne semble pas un savoir sûr pour elle*].

En s'appropriant les mots en circulation dans l'espace des leçons d'histoire, Anissa passe donc d'un niveau d'explication qui consiste à « sauver leurs frères », marqué par le sens commun, à un autre qui consiste à « chasser [les Musulmans] », davantage historien.

Il faut noter que, dans ce mouvement révélateur d'une gestion de l'hétéroglossie permettant une forme de secondarisation, l'écrit est présent. Ce sont bien les mots notés sur la fiche de travail qu'Anissa insère dans ses énoncés. De plus, ces phénomènes ne sont pas perceptibles à la lecture d'une séance isolée, ce n'est que l'examen attentif de la continuité de l'activité langagière au fil des séances qui peut les mettre en lumière.

Un dernier point reste à évoquer, révélateur tout à la fois de cette gestion de l'hétéroglossie et de l'effort d'Anissa pour obtenir une explication d'un niveau rationnel pour elle. Une réplique retient l'attention dans la séance 13, notamment lorsqu'on la considère dans le tableau chronodiscursif.

R. 327 : maîtresse c'est parce que les pèlerins ils massacraient les Musulmans pour les chasser de Jérusalem

Cette réplique suit et clôt l'échange qui se déroule entre Fatou et Kawtar, échange involontairement introduit par Anissa, à propos du conflit entre la perspective de « sauver leurs frères » et de « massacrer et voler », dont Kawtar estime qu'« ils [les Croisés] en ont profité ». Anissa propose une explication finale dans laquelle elle reprend les mots déjà présents dans la classe, pèlerins, massacrer, Musulmans, auxquels elle associe sa vision de l'événement, chasser les Musulmans, le tout pour répondre à ce qui a été perçu comme contradictoire dans le texte lu. Cela peut être considéré comme une trace de la gestion de

l'hétéroglossie, qui aboutit à un niveau de rationalisation du savoir, non dénué de lien avec lesavoir historien de référence.

Fatou	Kawtar	Anissa
		280: mais là, il va massacrer les 70 personnes - 282: ça se fait pas en même temps
	292: y a eu la guerre, ils ont massacré	
294: le pape il a dit qu'ils déclenchent la guerre et qu'ils sauvent leurs frères , mais le pape il a pas dit qu'il prend l'argent et ils ont pas parlé de leurs frères		
296: des gens qu'ils devaient sauver, qui faisaient partie de leur peuple, ils ont pas dit qu'ils les ont sauvés....		
	298: et quand ils ont volé de l'argent....eh ben ils vont pas...on va pas leur enlever leurs péchés	
299: si parce que ils sont partis à Jérusalem, ils ont gagné la guerre		
	300: ils sont partis à Jérusalem, mais ils ont volé, ...on va pas leur enlever leurs péchés	
	314: oui mais c'était en temps de guerre, mais aussi ils auraient dû juste faire la guerre, pas voler	
316: parce que le pape il a pas dit qu'ils volent, ils ont dit ....		
	324-326: ils ont massacré les musulmans et ils ont volé - ben ils ont fait une guerre et ils en ont profité	
		327: c'est parce que les pèlerins ils massacraient les musulmans pour les chasser de Jérusalem

36. Tableau chronodiscursif : analyse, Anissa, séance 13

### Un monde cognitif explicatif scolaire

Au final, le monde cognitif d'Anissa, mobilisé dans les leçons d'histoire, est marqué de manière ambivalente tout à la fois par un rapport extérieur à l'histoire, dans la mesure où elle semble garder une distance explicative, et une présence réelle dans la leçon qui se traduit par une participation contextualisée et la volonté de stabiliser des significations. Elle pourrait

se rapprocher du profil « plaisir intellectuel / passion froide » issu du rapport d'enquête de l'ERDESS et l'IFMES évoqué *supra*.

Deux traits marquants se dégagent : d'une part une volonté de trouver des explications, d'aller vers un niveau rationalisé qui stabilise pour elle des savoirs, et d'autre part un mouvement de secondarisation dans lequel elle incorpore les voix d'autrui (des interactants ou des matériaux) par une forme d'orchestration de l'hétéroglossie.

### 3 Fatou : un monde cognitif *compréhensif spontané*

Fatou		Pourcentage de participation rapporté à la classe	Pourcentage de répliques disciplinaires	Nombre total d'occurrences	Nombre total d'expressions
<b>Tableau 3</b> participation par séquence (en pourcentage)	Séquence 1	6,51			
	Séquence 2	13,36			
	Séquence 3	5,62			
	Séquence 4	6,14			
<b>Tableau 30</b> marquage disciplinaire par séance	Séance 4		63,64		
	Séance 5		50,00		
	Séance 6		60,00		
	Séance 7		48,15		
	Séance 8		60,00		
	Séance 9		22,00		
	Séance 10		32,76		
	Séance 11		25,64		
	Séance 12		56,00		
	Séance 13		52,63		
	Séance 14		56,67		
	Séance 15		36,67		
	Séance 16		33,33		
	Séance 17		42,86		
Séance 18		30,30			
Séance 19		25,58			
Séance 20		0,00			
Séance 21		47,06			
<b>Tableau 31</b> occurrences de mots désignant des entités	Peuple			16	
	Chrétien(s)			41	
	Pape			26	
	Musulman(s)			30	
	Frère(s)			10	
	Personne(s)			11	
	(s)			7	
	Franc(s)			10	
	Turc(s)			2	
	Savant(s)			3	
	Marchand(s)			2	
Seigneur(s)			3		

	Ils			229	
	Ceux			6	
<b>Tableau 32</b> Expressions de raisonnement	En fait				5
	Parce que				55
	Ça veut dire				29
	Pourquoi				9
	C'est				112

37. Tableau récapitulatif – Fatou

FATOU										
séance	explication	raisonnement	question	opposition	hypothèse	analogie	ne pas savoir	usage du passé	prise en compte de l'autre	modalisation
4	158, parce que	60, c'est quand...comme...alors				60, comme		5, 7, 9, 11, 70, 108, 156		108, ils nous disent que
5	115, 119, parce que			284		163, nous on est			115	115, je suis d'accord
6			88, 90				4			
7	11, ça veut dire - 222, parce que	201, ça veut dire...eh ben... - 216, parce que...et puis	73, 75, 237, 242		126			201, 237		84, 201, ils disent
8	143, pour - 188, 191, ça veut dire 203, c'est parce que	86, parce que sinon...parce que - 90, si...mais...et puis - 128, parce que...et c'est - 156, c'est parce que...et - 164, en fait...eh ben...et c'est pour ça - 201, quand...eh ben après - 109, c'est quand...et ben...et puis	42 - 152 102, 182,	49	220, peut-être			86, 90, 138, 164		30, ils nous disent que - 130, je peux dire - 166, 175, Le pape il a dit
9	52, 258, parce que	287, si...eh ben...et..., 299, eh ben...et puis	226, 237, 306, 377		411, peut-être			153, 159, 226		287, le pape il a dit que
10	5, c'était...parce que - 40, 449, parce que	13, parce que...et puis - 365, c'est quand...eh ben	71, 213	192, 395	91, on a l'impression		182	5, 13, 504		36, il parle des - 365, je pense que - 521, moi je dis - 526, je sais
11	288, c'est parce que	203, si...alors que...et ceux - 221, alors que...et pis - 252, ils...mais...parce que...et pis		192, 203, 213						260, je me suis trompée
12	49, ça veut dire que	28, y avait...et puis...alors - 30, parce que...et pis...et pis - 121, parce que...il peut pas - 138 eh ben il dit...eh ben il peut pas	67	14	147, si il ferait			26, 28, 30, 75, 77	151	65, celui là qui...il était né... - 111, moi j'ai pensé que
13	97, c'est - 162, ça veut dire	105, ils ont quand même...parce que - 144, ça peut pas...alors que...ça doit être - 182, parce que...ça veut dire - 195, ça veut dire...et puis...et puis - 250, ils nous disent...ça veut dire - 294, et puis...et puis	120, 190, 197, 202, 318, 333		292, le pape il a dit...il a pas dit	245, ils ont dit venez...		105, 195, 229, 241, 245, 250, 263, 294, 297		68, je peux dire - 86, je sais - 184, moi aussi je l'ai -
14	60, ça veut dire - 140, 166, parce que -	51, ça veut dire...et pis...comme...eh ben...	62, 67, 76		135, normaleme nt ils devraient		206	36, 48, 51, 60, 112, 135		32, c'est eux qui, ils racontent - 140, 166, je sais pourquoi
15	19, parce que - 168, ben c'est en fait - 170, ça veut dire			74	286, ça devrait être				241	3, je m'en rappelle
16										
17	60, ça sert à - 117, ça veut dire		83			290, comme les		270		
18	311, ça veut dire que				162, peut-être que			60 - 65 - 117 - 123		
19	138, c'est parce que - 162, c'est ceux qui									5, j'ai l'habitude de - 205, je me rappelle plus
20										
21	24, 34, parce que	353, et puis...si...eh ben	272		57, peut-être que			351		

38. Tableau de traitement des indicateurs linguistiques – Fatou

La participation de Fatou est très contrastée : largement dominante durant la séquence 2, puis en baisse significative lors des séquences suivantes, à partir de la séance 15. Parallèlement, le marquage disciplinaire perçu dans ses énoncés reste plutôt important, mais parfois inégal. Il faut également souligner que c'est elle qui manipule le plus les entités, ainsi que le pronom « ils ». En outre, elle utilise fréquemment le passé. L'analyse des phénomènes linguistiques repérés révèle une densité certaine. De nombreux raisonnements sont mobilisés, tout au moins jusqu'à la séance 14, ce qui est en adéquation avec la remarque concernant sa participation.

J'avance l'hypothèse que Fatou, différemment d'Anissa, serait davantage sur le versant de la compréhension que de l'explication. En effet, ses raisonnements sont accompagnés de questions, d'hypothèses qu'elle émet, et d'une modalisation importante. Cette modalisation se traduit soit par des propos montrant sa prise en charge des énoncés produits (je peux dire, je pense, je sais), soit par des discours prêtés aux acteurs, qu'ils soient acteurs ou narrateurs de l'histoire (il a dit que, ils disent que, il parle des, c'est eux qui). Cette hypothèse peut s'articuler à un élément épistémologique, déjà évoqué, relatif à la compréhension qui « spécifie [...] le mode d'intelligibilité de l'histoire [...] en tant qu'elle porte sur des comportements investis de sens et de valeurs » (Prost, 1996, p. 156).

Si, comme pour Anissa, on évoque la question du rapport à la discipline, Fatou se trouve davantage dans un « rapport privé à l'histoire » qui induit la capacité « de penser le social, de se penser dans la collectivité » (Lautier, 2001a, p. 62). Cela se confirme par trois aspects qui traversent ses énoncés.

#### *Une perception particulière du temps du passé.*

Il apparaît à plusieurs reprises que Fatou est interpellée par la question du passé de l'histoire, et ce, sous différentes formes. Mais ce questionnement reste très personnel et apparaît de manière spontanée ; en effet, temps, durée, périodisation ne sont guère travaillés dans la classe, en dehors du recours à la frise chronologique et du rappel du nom de la période étudiée, le Moyen Âge.

Fatou montre une perception particulière de la durée, notamment dans la séance 8, au cours de laquelle elle évoque le temps entre la période étudiée et le présent du « nous » (47, 49), mais aussi la durée des événements (51, 54).

R.47 : il y a longtemps maîtresse

R.49 : non mais maîtresse entre nous et ça



R.51 : des ...des événements

R.54 : 5 ans d'événements

Cette interrogation à propos de la durée des événements, qui correspond à une forme de conscientisation de la temporalité, se retrouve dans plusieurs séances.

*La séance 9, qui évoque le voyage des croisés* : R. 153 : ils ont pris des années et R. 159 : en 1098, ils ont mis 1 an.

*Dans la séance 13* : R. 259 : ça veut dire que la guerre elle a duré une semaine et R.346 : maîtresse ils nous disent deux siècles de croisade, ça veut dire qu'il y a eu plusieurs croisades.

*Dans la séance 14* : R.60 : maîtresse ça veut dire, pendant 200 ans ils ont fait encore la guerre.

Associée à cette question de la durée, se perçoit une autre interrogation sur la transmission des sources : comment ce qu'elle apprend est arrivé du passé jusqu'à aujourd'hui ?

Lors de la lecture d'un extrait de l'appel du pape pour la Croisade, la classe travaille de manière explicite sur l'identification de la source, certes un peu complexe, et formulée ainsi : « D'après Foucher de Chartres (début du XIIème siècle), *Recueil des historiens des croisades*, 1967, Gregg international ». Il s'agit de savoir si l'auteur, en l'occurrence Foucher de Chartres, a réellement assisté à cet appel, c'est-à-dire s'il en était contemporain. Voilà ce qu'en dit Fatou :

R.86 : 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

R.90 : 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.

Les propos sont un peu confus, car il s'agit de concepts difficiles, Fatou ne dispose pas de tous les mots qui pourraient exprimer ce qu'elle semble percevoir intuitivement. Mais elle questionne bien la contemporanéité d'un auteur avec l'événement qu'il évoque ainsi que la transmission du récit qui en est fait. Là encore, ce phénomène se retrouve à deux reprises. En séance 9, même si l'échange en cours ne s'appuie pas sur un document quelconque, ce questionnement est introduit par Fatou :

R.377: 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 ça

Et en séance 12, à nouveau au moment de l'étude de la source qui est anonyme.

R.65: 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.

R.67: maîtresse et c'est qui qui l'avait trouvé le texte ?

R.69: maîtresse normalement le texte il doit être en miettes

Perception du temps, interrogation sur la transmission des sources, ces deux aspects ont indubitablement à voir avec l'histoire, dans son statut de science, et renvoient aux réflexions de Marc Bloch : « L'historien ne pense pas seulement "l'humain". L'atmosphère où sa pensée respire naturellement est la catégorie de durée. » (1949/2007, p. 52) ; « [...] les documents ne surgissent pas, ici ou là, par l'effet "d'on ne sait" quel mystérieux décret des dieux. » (*ibid.*, p. 81).

*La prégnance d'une représentation de la notion de « peuple ».*

La notion de peuple est apparue dans la classe dès la séance 4. Le mot a été expliqué dans le cours de l'interaction, sans recours au dictionnaire. Pour illustrer la signification de la notion, Fatou a proposé une analogie avec la classe :

R.60 : c'est quand ils vivent ensemble dans le, dans le,...comme nous...comme si dans la classe on habitait tous ici alors on est tous un peuple.

Est-ce un phénomène de raisonnement analogique qui ancre la représentation de la notion par familiarité avec son environnement, est-ce son mode de pensée qui l'incline à mettre de l'humain partout (les hommes qui, comme aiment à le rappeler les historiens, sont seuls objets de l'histoire ainsi que le soulignait Lucien Febvre, 1953) ? Là encore impossible de trancher. Toujours est-il que cette notion de peuple traverse de nombreuses séances : S5, S6, S9, S10, S11, S13, S15, S20.

*Comprendre par la mise en intrigue.*

Spontanément, Fatou se trouve souvent dans le registre du récit, tout au moins dans la séquence 2 qui correspond à l'étude de la croisade, avec une situation initiale, le déroulement des événements, et une fin. Il faut noter que cette modalité qui est la sienne n'est pas nécessairement reprise par le groupe. Mais, tout au long de la séquence 2, Fatou élabore sa synthèse de l'hétérogène, pour reprendre Paul Ricœur (1983). Certains énoncés en attestent, certains constituent en soi des *micro-récits*.

En séance 7, elle *plante le décor* de la situation initiale : « Maîtresse ils disent Jérusalem occupée par les Musulmans c'est le début des croisades, ça veut dire que les Musulmans ils ont pris Jérusalem pour leur ville, ça veut dire que les Chrétiens d'Occident, maîtresse, à la, à la croisade, eh ben ils vont chasser les Musulmans qui ont pris le territoire des Jérusalem [sic.] » (R.201). On trouve le lieu, les acteurs en présence et l'événement qui doit découler de l'élément perturbant, à savoir les Musulmans qui ont pris la ville. Fatou est

préoccupée par l'issue de cette intrigue, puisque dans la même séance, elle demande : « Maîtresse, est-ce que les Chrétiens d'Occident ils ont réussi à chasser les Musul...les Arabo-musulmans ? » (R.237). Dans la suite de la séquence, on retrouve de manière concomitante ces deux préoccupations : reconstruire le déroulement de l'événement, mais aussi le souci de connaître la fin. Les quelques répliques qui suivent illustrent cela.

Le récit de l'événement, en séance 8 : « Maîtresse aussi ils y vont pour voir le tombeau et ils le prennent parce que il est surveillé par les Musulmans et c'est eux qui doivent l'avoir » (R.128) ; « Le pape il a dit comme le Christ c'était avant votre chef eh ben le tombeau ils vont l'appeler Christ et les Arabo-musulmans ils sont venus le prendre » (R.166). Et en séance 12 : « Y avait des Chrétiens d'Occident et puis les Turcs et les Arabes, Musulmans, les Arabo-musulmans ils les ont attaqués et pis le pape il leur dit qu'ils viennent sauver leurs frères alors ils ont répondu à l'appel du pape ils sont partis à Jérusalem » et « maîtresse parce que y avait le tombeau du Christ et pis si ils y allaient eh ben ils auraient fait une bonne action et pis le pape il enlèvera leurs péchés » (R.28 et 30).

Le souci de connaître la fin, en séance 9 : « Maîtresse ils savaient, maîtresse ils savaient que si après les Arabo-musulmans eh ben ils vont toujours rester à Jérusalem ou ils vont aller dans un autre territoire » (R.306). En séance 13, « maîtresse ils sont où maintenant, les Arabo-musulmans ils habitent où ? » (R.202) et « si ils gagnent avec égalité dans leurs croisades, et ben maîtresse ils vont faire comment après ? » (R.333). Et en séance 14, « maîtresse ça veut dire qu'ils ont gagné Jérusalem et pis qu'ils ont pris des états et pis que les Musulmans, comme ... les Chrétiens d'Occident ils les ont massacrés eh ben ils ont ... (inaudible(... pour reprendre leur territoire » (R.51) et « maîtresse on va savoir qui a gagné les 7 croisades ? » (R.67).

Bien sûr, ces constats en rejoignent d'autres, en premier lieu les remarques d'Henri Moniot (1993, p. 73) pour qui « l'histoire utilise notre compétence à suivre des histoires, même sous les formes les moins conteuses. Elle appartient à la classe des récits ». Mais cette compétence, il faut le rappeler, apparaît ici de manière tout à fait spontanée, et n'est donc pas soumise à des formes de contrôle qui pourraient aboutir à un récit davantage historicisé. Didier Cariou (2004) a montré qu'un apprentissage explicite du récit historique permet aux élèves de construire un concept en situation d'apprentissage, au lycée certes. Toutefois, cette modalité de compréhension par le récit qui est mise en évidence ici ramène vers Jérôme Bruner (1996) qui la considère comme un mode de pensée naturel permettant de mettre en forme l'expérience humaine. Et cette approche ne doit pas être plus particulièrement pensée pour les « élèves les plus démunis socialement, ceux dont l'univers scolaire, la langue

scolaire et les implicites pédagogiques restent étrangers à leur cadre de référence », comme le propose Benoît Falaize (2005, p. 225). C'est une modalité spontanée<sup>117</sup>, en dehors de toute évaluation des compétences de l'élève, puisque Fatou est considérée dans la classe comme une bonne élève.

Quant à ce souci de *connaître la fin*, Nicole Lautier (1997a, p. 72-73) a mis en évidence que les élèves tendent à rechercher un « chemin causal », davantage tourné vers les transformations provoquées par l'événement que vers les causes. Fatou, pourtant bien plus jeune que les élèves des recherches de Nicole Lautier, confirme ce constat.

### *Une fictionnalisation plutôt qu'une gestion de l'hétéroglossie*

En reprenant les tableaux chronodiscursifs, il apparaît que Fatou gère à sa manière l'hétéroglossie dans le sens où elle *arrange* les éléments dont elle dispose, au moyen des mots en circulation. Cela esquisse comme une autre forme de synthèse de l'hétérogène.

Ainsi, dans la séance 8, pour trouver une explication à l'importance du tombeau du Christ, Fatou utilise un terme introduit par Anissa dans la leçon précédente, le mot « chef », ce qui l'amène à dire : « Maîtresse *en fait* [par cette expression, elle montre sa volonté de stabiliser sa représentation par le propos qu'elle tient] les Chrétiens d'Orient eh ben Jésus Christ c'était *leur chef* et c'est pour ça [déduction logique pour Fatou] qu'ils l'ont appelé le tombeau du Christ » (R.164). Toutefois, dans la réplique 165, le professeur explique que « le chef c'est le pape ». Fatou intègre ce nouvel élément dans son énoncé, en usant du dialogue simulé, pour garder une cohérence dans sa mise en intrigue : « Le pape *il a dit* comme le Christ c'était avant votre chef eh ben le tombeau ils vont l'appeler Christ et les Arabo-musulmans ils sont venus le prendre » (R.166). Voix d'autres interactants, éléments introduits par la situation du passé étudiée (tombeau, Arabo-musulmans, pape, Christ), mise en récit personnelle, le tout est orchestré pour élaborer une fictionnalisation. Elle reconstruit sa représentation personnelle en intégrant les éléments présents du contexte, au sein d'une triade dialogique dont elle prend en charge les tensions. Pour autant, si l'on ramène sa réplique vers le savoir de référence, le résultat n'est guère *historien*, voire peu valide.

Il est difficile de voir là une « orchestration aboutie de l'hétéroglossie » (Jaubert, 2007, p. 147) dans la mesure où des éléments de savoir pertinents ne se substituent pas totalement à des représentations erronées. Ce que produit Fatou se rapproche davantage d'une

---

<sup>117</sup> Mais qui, bien sûr, peut être utilisée comme levier dans un processus d'apprentissage.

« hybridisation intentionnelle avec ébauche d'orchestration » pour « résoudre la contradiction que leur coexistence [de différents points de vue] génère » (*ibid.*, p. 132).

Cela n'ôte rien à l'activité réelle que Fatou déploie dans sa tentative de compréhension. Mais elle reste comme dans un *entre-deux* où se juxtaposent son point de vue spontané et la prise en compte d'autres voix qui introduisent des contraintes relatives au savoir visé, voix des documents et voix du professeur.

D'autres répliques présentent des caractéristiques similaires : les mots des autres, les mots du monde du passé apportés par le document, l'insertion dans le fil du discours collectif, ses représentations teintées par l'humain et les intentions des acteurs, son penchant à mettre en récit. Le tout est gouverné par un besoin de mise en cohérence qui se révèle par des expressions qui visent à affirmer, stabiliser l'ensemble. Cela se retrouve nettement dans la séance 13, dans différentes répliques :

182 : maîtresse **ils ont dit** qu'ils sont **contents** [*réinterprétation du texte dans lequel on trouve « heureux » et « joie »*] **parce que** ils ont **les maisons** [*mot dans le texte, qu'elle interprète comme une finalité pour les acteurs : avoir sa maison dans ce lieu pour y habiter*] ça veut dire que c'est les Chrétiens d'Occident

188 : maîtresse **c'est à eux** [*les personnes évoquées dans la situation*] **le sauveur** [*mot introduit par le professeur et le texte*]

193: qu'ils ont eu **leur maison** [*reprise de 182, passage de « les » à « leurs », finalité pour les acteurs*], ils ont gagné la guerre [*fin de l'histoire*]

195: la guerre contre les Arabo-musulmans **ça veut dire que maintenant** [*état final du récit*] ils habitent à Jérusalem [*puisqu'ils ont leur maison*], ils ont répondu à l'appel du pape Urbain II et puis ils ont fait une bonne action et puis on va leur enlever leurs péchés [*reprise des éléments antérieurs dans la leçon pour les mettre en cohérence*].

De fait, le processus de secondarisation est probablement en jeu chez Fatou, qui cherche de manière effective à élaborer des significations aux éléments de savoir qu'elle découvre. Mais il est difficilement perceptible au travers de ses productions langagières, dans la mesure où elle reste dans cet *entre-deux* évoqué supra.

#### *Un monde cognitif compréhensif spontané*

Le rapport intime de Fatou à l'histoire se révèle proche d'un rapport chaud et enthousiaste (Audigier et al., 2004) qui semble gouverner son activité cognitivo-langagière. Dans son monde cognitif, des ressorts épistémologiques spécifiques de la discipline apparaissent : rapport au temps, mise en intrigue, gestion de l'hétérogène, perception de l'humain dans les entités de l'histoire. Aucune procédure de contrôle ne vient rationaliser ces phénomènes spontanés et fertiles. Elle intègre des connaissances de manière certaine mais en se forgeant des représentations qui restent plutôt du côté du sens commun.

#### 4 Kawtar : Un monde cognitif scolaire *déshistorisé*

Kawtar		Pourcentage de participation rapporté à la classe	Pourcentage de répliques disciplinaires	Nombre total d'occurrences	Nombre total d'expressions
<b>Tableau 3</b> participation par séquence (en pourcentage)	Séquence 1	4,76			
	Séquence 2	5,32			
	Séquence 3	7,59			
	Séquence 4	7,63			
<b>Tableau 30</b> marquage disciplinaire par séance	Séance 4		84,60		
	Séance 5		66,70		
	Séance 6		37,50		
	Séance 7		0,00		
	Séance 8		14,30		
	Séance 9		33,30		
	Séance 10		20,80		
	Séance 11		0,00		
	Séance 12		63,60		
	Séance 13		51,60		
	Séance 14		45,50		
	Séance 15		22,20		
	Séance 16		30,80		
	Séance 17		15,20		
Séance 18		5,56			
Séance 19		19,00			
Séance 20		16,70			
Séance 21		13,00			
<b>Tableau 31</b> occurrences de mots désignant des entités	Peuple			3	
	Chrétien(s)			7	
	Pape			1	
	Musulman(s)			10	
	Frère(s)			0	
	Personne(s)			6	
	(s)			0	
	Franc(s)			2	
	Turc(s)			0	
	Savant(s)			0	
	Marchand(s)			4	
	Seigneur(s)			0	
	Ils			71	
Ceux			0		
<b>Tableau 32</b> Expressions de raisonnement	En fait				1
	Parce que				34
	Ça veut dire				4
	Pourquoi				4
	C'est				54

39. Tableau récapitulatif – Kawtar

KAWTAR										
séance	explication	raisonnement	question	opposition	hypothèse	analogie	ne pas savoir	usage du passé	prise en compte de l'autre	modalisation
4		88, parce que...et - 150, par rapport à...ben ils - 172, Ils...et...parce que	146 - 151					150, 151, 168, 172, 175		168, 175, ils voulaient
5	23, 25, parce que		274							25, on n'a pas fini 236, catholicisme
6	122, pour... - 231, parce que	168, parce que c'est...et c'est - 262, parce que...c'est...et	50, 152 - 222					231, 262, 277		
7										
8								68, 71, 72, 78		68, il l'a pas vécu - 71, il a essayé - 78, il pouvait pas
9	60, parce que - 62, en fait					64, ça fait comme				
10	206, ben parce que - 452, parce que	291, parce que...mais...mais								289, ville prisonnée
11	166, c'est eux qui	176, parce que...et...pour que								166, c'est eux qui 150, archeur
12		86, c'est...parce que...et si	144	10 - 96 - 129				86		63, lui qui...il a pas - 129, il aurait mis
13	304, parce que	174, il...parce que...et - 271, si...parce que...et que - 284, parce que...et... - 296, quand...eh ben... - 337, c'est pas...parce que....		312, mais...mais aussi				284, 296, 298, 304, 312 à 337		171, c'est eux qui - 174, la personne qui - 274, le monsieur il a pas mis
14	18, parce que - 28, parce que							18, 22, 28, 42		22, on devait écrire - - 40, ça peut pas être
15	211, c'est eux qui	363, c'est...quand...il fallait		206				363		
16			16 - 193 - 354							342, j'ai trouvé 22, vinessé
17	42, c'est quand		292			48, ça fait comme				
18	307, parce que		317							434, une actrice
19		128, parce que...et... - 166, parce que...et...parce que		337					184	383, des forains 379, chevalo
20								10		
21	97, parce que	75, c'est parce que...pour que		75						

40. Tableau de traitement des indicateurs linguistiques – Kawtar

La participation de Kawtar reste moyenne, tout en augmentant légèrement sur les séquences 3 et 4. À l'exception de deux moments, le marquage disciplinaire est plutôt faible ; il ne semble apparaître que lors de la séquence 1 et en fin de séquence 2. D'ailleurs, Kawtar a peu recours aux mots qui désignent les entités mobilisées durant les leçons.

Il s'avère que les phénomènes linguistiques retenus paraissent plutôt éparpillés : *un peu de tout partout*. Seules sont absentes les expressions potentiellement révélatrices de la formulation d'hypothèses et du fait de ne pas savoir, cela ne fait pas partie du registre de

Kawtar, comme si elle ne doutait aucunement du contenu de ses énoncés. Si le phénomène de modalisation est perceptible, ce n'est pas par des formules indiquant qu'elle prend en charge ses propos, mais plutôt pour évoquer ce que font *les autres* du passé et dans un mouvement de mise à distance (ils voulaient, il pouvait pas, c'est eux qui, lui qui, la personne qui).

### *Faire avancer la leçon*

Sans entrer dans une analyse quantitative affinée, il apparaît qu'en dehors des séances 4, 5, 6, 12 et 13, qui correspondent à un marquage disciplinaire davantage prononcé, les énoncés de Kawtar sont majoritairement très brefs, de un à quelques mots. Et ce phénomène s'accroît au fil du temps.

Il me semble que Kawtar propose des réponses, des remarques parce que, conformément à son métier d'élève (Perrenoud, 1994), il faut faire avancer la leçon. Elle en vient même, selon les nécessités, à inventer des mots, au demeurant, non dénué de lien avec le contexte de la leçon, pour proposer des réponses aux questions qui tardent parfois à se résoudre : « catholiasme » (S6), « ville prisonnée » (S10), « archeur » (S11), « vinesse » (S16), une « actrice » (pour acheteuse, en S18), « chevalo » (S20).

### *Appui sur une représentation*

Un élément récurrent est perceptible chez Kawtar au cours de la séquence 2. Elle élabore sa compréhension du sujet étudié, le conflit et la Croisade, par association avec une représentation de la guerre, ce qui correspond d'ailleurs au script mobilisé implicitement par la classe (voir chapitre 6) :

S6 - R.30 : ils font la guerre

S9 – R.294: la guerre

S11 – R.181: qui font la guerre

À deux reprises, ce sera le support d'un raisonnement. En séance 6, par un lien avec le mot tombeau, ce qui conduit Kawtar à proposer une explication à la présence du tombeau à Jérusalem : « C'est parce que...c'est quand ils ont fait la guerre et quelqu'un est mort ils ont fait la guerre ici » (R.262). Puis une deuxième fois, en séance 13, lorsque, avec Fatou, elle relève la contradiction entre « sauver leurs frères » et « massacrer » ; elle induit alors que la guerre ne peut pas tout excuser, selon le principe d'une valeur morale universelle qui devrait être partagée :

R.312 : oui, mais c'était en temps de guerre, mais aussi ils auraient dû juste faire la guerre, pas voler

R.323 : maîtresse, ils ont euh, ils ont massacré les Musulmans et ils ont volé

R.325 : ben ils ont fait une guerre, et ils en ont profité



Lors des autres séquences, aucun autre élément récurrent n'est perceptible.

### *A la recherche de l'hétéroglossie*

Dans la séance 6, Kawtar montre le processus qui lui permet d'apporter une explication à l'importance de Jérusalem, explication qui se construit en incorporant la représentation de la guerre et par associations successives.

R.30: ils font la guerre

R.231 : parce que maîtresse c'est là où ils ont fait...c'est là où ils...où le tombeau du Christ il est situé [*elle reprend les mots du texte de la leçon*]

R.237: c'est leur...c'est leur...représentant [*à noter qu'elle introduit le mot « représentant », probablement issu de ses savoirs mondains, qui sera repris par Anissa, en 274, mais en utilisant le mot « chef »*]

R.262 : c'est parce que...c'est quand ils ont fait la guerre et quelqu'un est mort ils ont fait la guerre ici [*entre temps, tombeau a été associé à tombe*]

R.277 : il a été mort là-bas, ils l'ont enterré après [*l'aboutissement de sa représentation*]

Elle incorpore de multiples paramètres : la situation scolaire d'énonciation où il faut apporter une réponse à la question posée ; ses représentations personnelles, la guerre qui lui sert d'appui, et ses savoirs mondains ; des représentations qui lui sont extérieures au travers des mots introduits par le texte. Elle prend tout dans un même mouvement pour reconstruire une représentation cognitive signifiante à ses yeux, ce qui se rapproche d'un processus de fictionnalisation au cours duquel elle gère les tensions de la triade dialogique.

Le même phénomène se retrouve dans la séance 13. La classe cherche à identifier la catégorie d'appartenance de l'auteur d'un texte (« Histoire anonyme ») à l'aide d'indices repérés dans ce même texte. Lorsque Kawtar prend la parole pour la première fois dans cette séance, elle propose comme indice le mot pèlerin<sup>118</sup>. L'extrait du tableau chronodiscursif montre comment, en restant sur son idée initiale, les pèlerins, elle intègre les propos des autres pour étoffer sa représentation. Le travail du langage est particulièrement perceptible ici par l'usage qu'elle fait des déterminants et pronoms. Elle passe successivement de « les » à « nos » puis à « eux qui ». D'une entité anonyme, elle fait une entité située dans l'événement pour ensuite la désigner comme acteur de l'événement. Elle aboutit à une formulation qui synthétise le tout : « La personne qui a écrit le texte [*donc l'auteur, objet de la recherche en cours*] il fait partie [*expression apportée par le professeur*] **des pèlerins** parce que y a écrit **nos pèlerins** et c'est **leur pèlerin** ». Elle orchestre les voix en présence. Pour autant, cette

---

<sup>118</sup> La phrase dans laquelle se trouve ce mot est celle-ci : « Entrés dans la ville, nos pèlerins poursuivaient et massacraient les Sarrasins jusqu'au temple de Salomon [...] »

formulation finale reste empreinte du langage naturel et paraît peu élaborée. C'est pourquoi là encore, je préfère désigner ce passage comme un moment de fictionnalisation, par lequel elle prend ensemble les différents paramètres en présence pour reconstruire une représentation, que comme une manifestation de la secondarisation.

Cela se rapproche des phénomènes observés chez Fatou, à la différence qu'ils ne sont pas empreints de considérations que l'on peut spécifiquement rattacher à la discipline histoire. Chez Kawtar, cela semble répondre d'abord à la nécessité de prendre en charge la situation scolaire qui exige d'avancer dans l'élaboration de signification.

Yassine	Fatou	Kawtar	Anissa	Autre
				P sollicite un autre terme
		155: c'est les pèlerins qui...		156-P: <b>NOS</b> pèlerins
		157-159: c'est <b>nos</b> pèlerins qui...		160-P: rappelle-nous ce qu'est un pèlerin?
		161: c'est un <u>peuple</u>		
	167: et pour faire, appliquer une bonne action			169-Mickaël: c'est une personne qui se rend dans un lieu saint
<i>réélaboration collective de la définition de "pèlerin"</i>				
				170-P: ... donc, si on dit <b>NOS</b> pèlerins
	171: <u>ça veut dire</u> c'est à eux	172: <u>ça veut dire</u> c'est eux qui massacrent?		173-P: ça veut dire, que on est forcément dans la <u>partie des...</u>
	174: arabo-musulmans			validé par P
	179: ... c'est pas écrit qu'ils vont faire des pèlerins...	180: et c'est eux qui poursuivent...		
	181: ah oui <u>c'est eux qui vont...</u>			P revient sur la recherche de qui est l'auteur du texte:
		183: <u>la personne qui a écrit le texte</u> il fait partie <u>des pèlerins</u> parce que y'a écrit <b>nos pèlerins</b> et c'est <u>leur</u> pèlerin		

41. Tableau chronodiscursif : analyse, Kawtar, séance 13

Ce phénomène réapparaît plus loin au travers de ses énoncés, lorsque la contradiction sauver-massacrer est discutée avec Fatou. Mais de la même manière, à ce moment-là, Kawtar s'attache à reconstruire une représentation cognitive personnelle, pour tenter de mettre en cohérence les différents paramètres présents dans le contexte : sa représentation spontanée, ce que dit le document historique, les contradictions soulevées par d'autres élèves, les mots qui circulent. Ainsi, lorsque Fatou dit « il prend de l'argent », cela devient pour Kawtar « ils ont de l'argent », et elle utilise ensuite le mot « voler ».

Les éléments historiques sont faiblement présents dans ses énoncés. Si Jérusalem et les péchés sont évoqués, les entités ne sont guère spécifiées, la contradiction n'est pas rapportée à l'enjeu de cette situation du passé. Dans cet extrait de la transaction, ses répliques restent marquées par son langage spontané, elles sont peu teintées de mots ou d'expressions pouvant relever d'un processus de secondarisation.

Fatou	Kawtar
294: le pape il a dit qu'ils déclenchent la guerre et qu'ils sauvent leurs frères , mais le pape il a pas dit qu'il prend l'argent et ils ont pas parlé de leurs frères	
296: des gens qu'ils devaient sauver, qui faisaient partie de leur peuple, ils ont pas dit qu'ils les ont sauvés....	
	298: et quand ils ont volé de l'argent....eh ben ils vont pas...on va pas leur enlever leurs péchés
299: si parce que ils sont partis à Jérusalem, ils ont gagné la guerre	
	300: ils sont partis à Jérusalem, mais ils ont volé, ...on va pas leur enlever leurs péchés
	314: oui mais c'était en temps de guerre, mais aussi ils auraient dû juste faire la guerre, pas voler
316: parce que le pape il a pas dit qu'ils volent, ils ont dit ....	

42. Tableau chronodiscursif : analyse, Kawtar, séance 13

### *Un monde cognitif scolaire déshistorisé*

Ni vraiment sur le versant explicatif, ni vraiment sur le versant compréhensif, il paraît difficile de cerner le rapport de Kawtar à l'histoire, à l'opposé d'Anissa et Fatou.

Manifestement, Kawtar montre le souci de faire avancer la leçon par ses interventions, il faut donc pour cela répondre aux nécessités qui se présentent, en inventant des mots si nécessaire. Cela se rapproche du profil « contrainte scolaire, l'histoire subie » (Audigier et al., 2004).

Il semble qu'elle montre des processus de fictionnalisation qui, à partir d'une représentation spontanée et de la prise en compte des éléments en présence, lui permettent de reconstruire une représentation cohérente, acceptable au regard de la situation scolaire. Pour autant, les événements étudiés paraissent pratiquement *dépersonnalisés* et elle manipule peu les mots de l'histoire.

### 5 Yassine : Un monde cognitif teinté de présentisme

Yassine		Pourcentage de participation rapporté à la classe	Pourcentage de répliques disciplinaires	Nombre total d'occurrences	Nombre total d'expressions
<b>Tableau 3</b> participation par séquence (en pourcentage)	Séquence 1	3,00			
	Séquence 2	4,53			
	Séquence 3	5,42			
	Séquence 4	15,87			
<b>Tableau 30</b> marquage disciplinaire par séance	Séance 4		50,00		
	Séance 5		83,33		
	Séance 6		40,00		
	Séance 7		50,00		
	Séance 8		33,33		
	Séance 9		14,29		
	Séance 10		20,00		
	Séance 11		28,57		
	Séance 12		8,33		
	Séance 13		31,58		
	Séance 14		25,00		
	Séance 15		28,57		
	Séance 16		0,00		
	Séance 17		22,22		
Séance 18		16,67			
Séance 19		10,71			
Séance 20		12,79			
Séance 21		20,69			
<b>Tableau 31</b> occurrences de mots désignant des entités	Peuple			3	
	Chrétien(s)			9	
	Pape			1	
	Musulman(s)			17	
	Frère(s)			0	
	Personne(s)			6	
	(s)			1	
	Franc(s)			13	
Turc(s)			0		

	Savant(s)			0	
	Marchand(s)			4	
	Seigneur(s)			4	
	Ils			110	
	Ceux			11	
<b>Tableau 32</b> Expressions de raisonnement	En fait				5
	Parce que				26
	Ça veut dire				10
	Pourquoi				1
	C'est				111

43. Tableau récapitulatif – Yassine

YASSINE											
séance	explication	raisonnement	question	opposition	hypothèse	analogie	ne pas savoir	usage du passé	prise en compte de l'autre	modalisation	
4	103, parce que	180, ils...parce que c'est				53, c'est comme				101, on peut comprendre - 141, je sais	
5	272, parce que - 289, parce que			289					159		
6	267, parce que	107, en fait...parce que...et		166		267, 270, c'est comme				159, ils nous disent	pyramide-Egypte
7											
8	118, 122, 174, parce que					122, c'est comme		118, 120			
9	22, parce que - 124, c'est quand - 263, pour pas - 270, pour	344, ils...parce que...et	222, 238					22, 344			Pakistan - internet
10	389, parce que		382								Israël
11	258, parce que	255, ceux qui...parce que...et...comme ça								108, j'ai confondu	carthaginois
12	81, 84, parce que			84						115, c'est lui qui	
13	260, ça veut dire que							260		282, ils nous disent	sarrasin, Palestins, Israël
14	200, parce que - 213, parce que			211				162, 200, 211		116, nous on est	livre emprunté
15	47, parce que - 172, ça veut dire	233, ça veut dire...et après			339, soit...soit			248, 339		76, nous c'est - 194, moi je parle	
16											
17	121, 146, 182, parce que							121, 182		229, j'ai regardé	
18	10, parce que - 180, 190, ça veut dire			51				153, 472			Palestine, aluminium, Ardenes
19	62, 144, ça veut dire - 566, 587, c'est ce qui		110, 115		158, 193, 223, peut-être	131, c'est comme - 250, comme					
20	347, parce que	32, ils sont...et après		34		206, 452, c'est comme		2, 6			dollars
21											

44. Tableau de traitement des indicateurs linguistiques – Yassine

En ce qui concerne la participation de Yassine, on constate le phénomène inverse de celui de Fatou : une participation moyenne dans les séquences 2 et 3 puis qui *explose* dans la séquence 4. Pour autant, si un marquage disciplinaire apparaît durant les premières séances (séances 4 à 7), ce n'est plus le cas par la suite. Par ailleurs, il manipule peu les entités de l'histoire.

### *Un monde indépendant*

Le repérage des phénomènes linguistiques révèle une forte dominance des explications, en réponse aux questions du professeur ou du groupe, par rapport aux raisonnements. D'ailleurs, les tableaux chronodiscursifs montrent une forme d'indépendance dans le fil de ses répliques. Les flèches qui indiquent les phénomènes de circulation et reprise de mots sont majoritairement verticales pour Yassine, c'est-à-dire d'un de ses énoncés à un autre de ses énoncés. Le monde de Yassine a tendance à être hermétique. De plus, ses répliques sont très souvent brèves, de un à quelques mots. Les autres critères ne montrent pas de constat particulier : quelques analogies, un usage du passé parsemé, une modalisation parfois repérable.

### *Des savoirs mondains*

Quelques éléments apparaissent toutefois spécifiques à Yassine.

Il faut noter qu'il rapporte la question du temps à des données numériques. Yassine situe toujours l'événement étudié en fonction du siècle ou des années, il sait d'ailleurs, à peu près, établir l'équivalence entre siècle et année :

- S5 – R.289 : non parce que lui il est né en 400...
- S8 – R.36 : 12ème siècle / R.38 : 1200 / R.41 : 1100 maîtresse
- S15 – R.45 : en 1200...en 12..90
- S18 - R.334: du 14ème siècle / R.336 : en 1300, 1400 ou 1500
- S19 – R. 58 : 13ème siècle
- S20 – R. 416 : 1500 / R.418 : 1400 ou 1600, 1400

Autre particularité : Yassine introduit beaucoup de ses savoirs mondains, en indiquant parfois sa source, internet (séance 9), livre (séance 14). De manière significative, les quelques analogies qu'il introduit montrent cette référence à des savoirs extra-scolaires.

En séance 6, il associe l'idée de tombeau aux pyramides d'Égypte (cette analogie n'est ni relevée, ni clarifiée au cours de la leçon) :

- R.264: maîtresse, Jérusalem c'est en Égypte [*affirmation fausse, mais conforme à sa représentation*]
- R.270: c'est comme des pyramides

En séance 13, c'est Yassine qui associe le peuple des s à la farine de , cet épisode a déjà été évoqué auparavant :

R. 87: maîtresse le on peut faire des gâteaux avec

Dans cette séance, il est d'ailleurs sensible à l'analogie que fait le professeur entre le massacre lors de la prise de Jérusalem et les violences contemporaines lors de manifestations

R. 316 : maitresse ça se peut qu'ils prennent ... les magasins

R.320 : ça se peut qu'ils manifestent pour casser un magasin

En séance 18, lorsque la classe explique ce qu'est un artisan, il convoque une analogie avec l'histoire des trois petits cochons :

R.271 : ça veut dire les trois petits cochons c'est des artisans ?

En séance 19, il s'agit de qualifier la provenance de marchandises ; la classe a stabilisé l'adjectif *occidental*, mais peine à trouver l'adjectif issu du substantif *Orient* ; diverses propositions surgissent jusqu'à l'obtention de *oriental*, et Yassine renchérit :

R.250 : comme une pizza orientale

Dernière analogie, qui révèle bien une connaissance personnelle, lorsque la classe observe la gravure du changeur de monnaie qui manipule des pièces :

R. 452 : c'est comme la pièce de 50 euros.

Enfin, un autre aspect de ces savoirs mondains retient l'attention : une dominance des savoirs géographiques. De l'Égypte au Pakistan, en passant par Israël, la Palestine, les Ardennes ; puis des notions plus génériques, comme les villes, les continents, les pays, les fleuves ; tous ces repères géographiques parsèment ses propos au fil des séances.

### *Un monde cognitif teinté de présentisme*

Identifier dans les négociations en cours ce qui est en lien avec des savoirs géographiques, ramener le temps à des données numériques, faire des analogies avec son monde actuel, tous ces éléments conjugués laissent supposer un rapport à l'histoire teinté de présentisme, ce que François Hartog désigne comme l'« expérience contemporaine du temps » (2003, p. 28). On peut penser que les connaissances en jeu dans les leçons d'histoire lui servent à nourrir cette vision du monde. Et pour le coup, le dialogisme semble avoir un impact limité dans ses mouvements cognitivo-langagiers.

Ces particularités du monde cognitif que Yassine mobilise peuvent fournir une explication à sa participation très inégale. Toute la séquence 2 repose sur une mise en intrigue d'événements clairement situés dans le passé, Yassine reste donc à la marge, il investit

moyennement ces leçons. À partir de la séquence 3, les savoirs prennent un visage plus en lien avec le monde contemporain familial (voir analyse des savoirs, chapitre 5), alors Yassine y trouve toute sa place en introduisant ses savoirs personnels et en étoffant, à sa manière, la compréhension du monde qui l'entoure. Ce mouvement est finalement inverse de celui de Fatou, dont l'implication forte dans les séquences 1 et 2 faiblit dans les séquences suivantes.

## **Conclusion du chapitre 8**

Il faut rappeler, pour finir, que les élèves sur lesquels l'analyse s'est portée, n'ont pas été retenus parce qu'ils semblaient *a priori* représentatifs de modalités d'apprentissage, mais plutôt au vu de leur participation. Néanmoins, ces études individuelles renforcent la compréhension des phénomènes liés aux apprentissages dans les leçons d'histoire.

Quatre élèves, quatre mondes cognitifs, quatre modalités différentes de prendre une place dans les leçons d'histoire. La diversité des processus, dont seules des manifestations de surface sont perceptibles en situation, attestent de la complexité, de la profondeur et de la particularité de l'activité de chacun. L'interprétation des données à un niveau individuel confirme l'importance du monde de l'élève, tel que Nicole Lautier l'avait perçu, avec « son stock de connaissances, sa pensée sociale » (Lautier, 1997a, p. 214) comme structure d'accueil de nouveaux savoirs. De fait, « pour pouvoir rencontrer le texte de l'histoire, l'individu doit être prêt à l'accueillir, c'est-à-dire à le traduire et le retraduire, à le reconstruire avec son étayage intellectuel, selon un bricolage indéfiniment recommencé, [...] où la façon dont chaque individu identifie les informations historiques va mettre en œuvre des processus différents » (*ibid.*, p. 221).

Pour les quatre élèves évoqués, il convient de dire que chacun s'installe dans la leçon d'histoire avec son déjà-là : ses savoirs mondains, ses représentations diverses, son rapport au monde, son rapport à l'école, ses ressources linguistiques. Le monde cognitif de chacun est empli de manières d'agir-penser-parler individuelles. Les leçons d'histoire introduisent d'autres manières d'agir-penser-parler historiennes scolaires ; elles induisent la nécessité de prendre en compte les situations du passé avec leurs personnages, le contexte de l'événement étudié, la période concernée ; elles obligent à un travail mené avec des documents dont il faut *absorber les voix*. Durant les leçons d'histoire, cette rencontre, entre manières personnelles d'agir-penser-parler et manières historiennes scolaires d'agir-penser-parler, aboutit à des manières individualisées historiennes scolaires d'agir-penser-parler.



Chacun construit ses propres modalités d'activité dans les leçons d'histoire, modalités qui fluctuent selon les formes de savoirs en jeu. Cette fluctuation est perceptible, dans le corpus analysé, entre les différentes séquences. Je me réfère notamment aux différences entre la séquence 2, davantage historicisée et qui se prête à une mise en intrigue, et les séquences 3 et 4, qui ramènent plutôt sur une compréhension du monde, comme si les mondes du passé et du présent offraient des apparences semblables intemporelles. Alors, cela produit des effets différents sur l'implication des élèves et sur l'empreinte disciplinaire.

Par ailleurs, ce sont ces modalités individuelles différenciées qui contribuent à façonner le niveau collectif de l'élaboration de savoirs. Individuellement, les élèves introduisent des éléments dans le cours de l'action, des mots, des questions, une compréhension particulière des documents. Ces interventions individuelles, lorsqu'elles sont reprises par le groupe, provoquent des mouvements collectifs qui permettent que le savoir avance et se forme. Et, en retour, dans un mouvement sans fin, le savoir élaboré collectivement laisse des traces différenciées dans les processus individuels. Je peux, dans ce sens, reprendre les propos d'Élisabeth Nonnon, consécutifs à une analyse d'une séquence de géographie (menée conjointement avec Sylvie Considère, 2000) dans une classe de cours moyen : « Des acquis collectifs indéniables apparaissent dans les productions individuelles, mais elles montrent aussi que les conflits et leurs résolutions survenus au cours de l'interaction ont été appropriés de façon différente par chacun » (Nonnon, 2008, p. 62). La dynamique de l'apprentissage ne peut se départir du tissage étroit de ces deux dimensions, collective et individuelle.

Les quatre élèves étudiés montrent chacun une participation réelle à l'interaction, ils sont pris dans les mouvements cognitivo-langagiers de la classe et les colorent simultanément de leurs interventions. Il existe bien une communauté d'apprenants qui avancent ensemble vers le savoir à construire, mais chacun sur son chemin et chacun avec son bricolage au sens de Lévi-Strauss (1962, p. 31), c'est-à-dire la mobilisation d'un ensemble de « moyens du bord » qui vaut par son instrumentalité, ces moyens étant le résultat « de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures ». Ce bricolage prend forme dans le monde cognitif de chacun, et par le style langagier individuel, au sens de Mikhaïl Bakhtine, avec « ses moyens lexicaux, phraséologiques, grammaticaux » (Bakhtine, 1984, p. 268).

## **CONCLUSION**

### **de la partie 2**

Les constats dressés au long des cinq chapitres de cette deuxième partie offrent une vision des multiples facettes des leçons d'histoire de la classe. Les axes développés ont montré la configuration globale de ces leçons au travers du contexte didactique disciplinaire, les savoirs effectivement élaborés, le processus collectif d'élaboration dialogique de ces savoirs, les tensions inhérentes à ce processus, des modalités individuelles au sein de l'activité collective. La particularité de mon corpus de recherche est de permettre le suivi des phénomènes à l'œuvre sur la durée de l'année scolaire, qui correspond en partie au temps visible de l'apprentissage. C'est cette particularité qui permet les constats évoqués.

Les différentes facettes évoquées contribuent toutes aux processus d'apprentissage ; elles constituent des apports pour proposer et étoffer une image de la discipline histoire à l'école élémentaire, et pour réfléchir l'aspect disciplinaire des savoirs élaborés. Avant d'amorcer cet aspect de ma réflexion, qui constitue l'objet de la partie suivante (la troisième), il me semble cohérent de clore cette partie consacrée à l'interprétation des données par un retour sur certaines notions théoriques retenues, relatives à l'analyse des productions langagières, et qui ont guidé l'élaboration méthodologique.

Pour cela, je reviens sur les travaux de Martine Jaubert, dans le sens où ils constituent une des références pour analyser le lien langage-apprentissage au sein d'une discipline à

l'école élémentaire. Les constats qu'elle a formalisés m'ont incitée à chercher des traces du dialogisme, de la gestion de l'hétéroglossie, de la secondarisation dans les discours des élèves, et, pour cela, à élaborer des outils méthodologiques. Il ne s'agit de prendre son travail de recherche ni comme modèle à éprouver, ni comme critère de comparaison, mais comme appui initial. De plus, les propositions qu'elle avance sont émises à partir d'un questionnement sur l'activité langagière dans ses relations avec l'apprentissage, et n'ont pas vocation à énoncer des principes généraux intangibles. Ce sont plutôt des notions, fécondes, pour décrire, analyser et spécifier le travail du langage, notions que j'investis pour réfléchir à partir de la discipline histoire dans le but de mieux identifier les apprentissages des élèves. Les constats issus de l'interprétation de mon corpus me permettent de revenir maintenant sur les hypothèses qu'elle a développées, et sur lesquelles je me suis appuyée.

De manière certaine, l'analyse didactique montre que, dans les leçons d'histoire, le dialogisme est à l'œuvre au cours du processus d'élaboration de savoirs ; il apparaît que « le processus de sémiologie est fondamentalement dialogique, en prise avec la mise en interaction de contextes différents » (Jaubert, 2007, p. 156). Il s'agit bien d'un phénomène commun aux situations d'enseignement-apprentissage observées dans les deux recherches. Considérer l'élaboration de savoirs en situation scolaire comme un processus dialogique permet de rendre compte de la complexité de cette activité cognitivo-langagière, tant au niveau collectif qu'individuel.

Par ailleurs, l'étude des processus individuels me conduit à réfléchir la question de la gestion de l'hétéroglossie, à considérer dès lors que le principe dialogique est reconnu. De fait, s'il y a des formes de gestion de l'hétéroglossie dans le processus d'apprentissage, il ne se perçoit pas de manière similaire dans mon corpus et dans celui de Martine Jaubert. Les causes qui conduisent à ce constat peuvent être multiples : les dispositifs de recherche en eux-mêmes, avec leur méthodologie et leurs références théoriques ; les individualités qui composent le groupe-classe et spécifient le contexte didactique disciplinaire ; les intentions du professeur. Je m'arrête sur une d'entre elles, à savoir la discipline : sciences d'une part, histoire d'autre part.

Avant d'explicitier l'hypothèse d'effets différenciés selon la discipline scolaire, je reviens sur le point de vue didactique à partir duquel Martine Jaubert a décliné ce principe de gestion de l'hétéroglossie, notion initialement développée par Mikhaïl Bakhtine (1978). Elle considère qu'analyser cette gestion de l'hétéroglossie permet de « rendre compte de la mise en scène de différents points de vue [...] et de leur prise en charge énonciative au sein du discours » (Jaubert, 2007, p. 100). Selon une perspective dialogique, ces différents points de

vue ont des origines sociales et culturelles différentes dans la mesure où ils peuvent provenir des savoirs scolaires et mondains des sujets didactiques tout comme des matériaux de travail présents dans la classe, qu'ils soient didactiques, scientifiques ou historiques. Ce processus est d'importance dans l'apprentissage, car il rend possible la construction et la stabilisation de nouvelles significations, en lien avec la pertinence de la position énonciative de chaque apprenant. Mais, dans leurs discours, les élèves organisent ces voix de manières différenciées, et cette organisation est caractérisée par Martine Jaubert selon des niveaux allant d'une hétéroglossie dissonante à une orchestration aboutie. Ce dernier niveau manifeste chez l'élève une rupture avec une « vision du monde “domestique” » (*ibid.*, p. 147) qui produit une explication de portée générale.

Importer ces hypothèses dans la discipline histoire ne rend pas les phénomènes aussi saillants, avant tout parce qu'il n'est guère possible de considérer les questions relatives au savoir et au langage de manière similaire dans les disciplines scolaires *sciences* et *histoire*. Si, pour reprendre Martine Jaubert, « entrer dans une discipline nouvelle, relevant de l'apprentissage scolaire, [...] c'est s'approprier [...] les critères de pertinence des pratiques (cognitives, matérielles, techniques, langagières, etc.) de cette communauté sociale [de la discipline de référence] qui est aussi une communauté discursive » (Jaubert, 2007, p. 96), alors cela nécessite d'interroger ces critères de pertinence. De fait, on peut considérer que le savoir scolaire prescrit, au sein de la discipline histoire, est issu d'un processus de transposition didactique, mais il s'avère que les savoirs élaborés par la classe sont reconfigurés, dans un lien distendu par rapport à ces savoirs prescrits, et le sens commun y domine. La prégnance de ce sens commun ne correspond pas à une forme de banalisation du savoir, car elle est en partie imputable à la nature de ces savoirs, et se perçoit autant chez l'élève que chez l'historien. Dans la mesure où ils traitent avant tout de l'humain dans ses manières d'agir et de penser, fréquenter les savoirs de l'histoire incite le sujet apprenant à convoquer, par analogie, des références à son vécu personnel et ordinaire ; en outre, cela peut parfois leur conférer *a priori* une dimension presque atemporelle. C'était le cas, dans la classe, pour le thème des échanges, en lien avec le commerce.

Ce sens commun est aussi étroitement lié à la nature des processus mobilisés, qui relèvent en partie de la pensée naturelle. Cet aspect a été exposé dans le chapitre 1 (p. 41-42).

Dès lors, dans les productions langagières, il devient complexe d'identifier, en situation scolaire, des critères qui correspondent à une « pratique plus conforme, plus “scientifique” en prise avec les énoncés de savoir stabilisés, constitutive de la communauté

discursive scientifique » (Jaubert, 2007, p. 114), ou historienne pour ce qui me concerne. Non pas que ces critères n'existent pas. Mais si pour l'historien, ils correspondent à des ressources méthodologiques de travail, qui lui permettent de construire un point de vue qui maintienne la distance d'avec le passé et d'accéder à une pratique scientifique, pour l'élève ces critères se fondent dans le sens commun et le langage naturel.

Par conséquent, les élèves se trouvent effectivement en situation de prendre en charge différentes voix (la leur, celles des matériaux, du professeur, des autres élèves), mais l'orchestration de l'hétéroglossie prend une forme particulière, d'apparence moins achevée qu'en sciences. Dans les leçons d'histoire, prendre ensemble ces différentes voix peine à aboutir à un discours explicatif de portée générale, « en rupture avec le monde domestique » (*ibid.*, p. 147), et qui les absorbe. Il s'agit plutôt d'une recherche de compromis, qui formalise un objet négocié en surface, objet qui devient référence pour la classe, et occulte les conflits potentiels. La juxtaposition des voix en présence semble entraîner une juxtaposition de raisonnements, sur le mode évoqué de *chacun son bricolage* (Levi-Strauss, 1962). La présence de valeurs sous-jacentes, comme à propos de *voler, massacrer* ; les analogies sauvages identitaire ou temporelle ; la gestion de la polysémie des mots liée à leur référenciation à des contextes différents, tel que pour *Occident, Musulman* ; tous ces phénomènes sont des ressorts attachés à la compréhension en histoire, et surgissent dans la classe. Cela a pour effet que, s'il y a négociation et consensus autour de certains objets de savoir, il n'y a pas négociation et consensus, voire mise au jour, quant aux modes de raisonnements.

Le recours à la triade dialogique a permis de rendre saillant ce phénomène : la négociation aboutit à ce que s'élabore une signification partagée, plutôt qu'une explication de portée générale, mais des tensions subsistent, engendrées par la coprésence de ces raisonnements. La fictionnalisation traduit les phénomènes individuels qui affleurent dans la triade. Le phénomène de fictionnalisation, tel que je l'ai décliné, désigne, pour l'élève considéré individuellement, la reconstruction qu'il prend en charge d'une représentation interne et cognitive de l'objet de savoir, reconstruction qui associe les différents paramètres du contexte didactique disciplinaire, avec ses enjeux.

À titre d'exemple, je reviens sur la séance 6 au cours de laquelle la classe tente de comprendre pourquoi le tombeau du Christ confère de l'importance à la ville de Jérusalem. Si cette transaction aboutit, provisoirement, à l'idée d'aller prier sur le tombeau du *représentant* de la religion chrétienne, il n'en reste pas moins que chacun des interactants a mobilisé, construit sa propre représentation : une association avec les pyramides d'Égypte pour

Yassine ; un recours à l'idée de guerre, qui provoque des morts qu'il faut enterrer, pour Kawtar ; et pour Anissa une attention au mot *important* en lien avec la notion de chef, attribuée au Christ. Et il n'est pas certain que la signification négociée collectivement *écrase* ces représentations, ni que les élèves quittent leur « port d'attache », leur « paradigme » pour « co-construire un contexte partagé » (Jaubert, 2007, p. 112), ce qui, pour Martine Jaubert, est corrélé à l'apprentissage de savoirs disciplinaires. Cela peut se traduire au travers d'une différence, reprise des propositions de François Jacques (1991), entre dialogue et négociation. Dans le dialogue, « les partenaires sont théoriquement coopératifs [pour] parvenir à élaborer conjointement une connaissance » (Jaubert, 2007, p. 110), le dialogue implique un déplacement intellectuel pour aboutir à un système de valeurs partagées. De manière différente, la négociation a pour but de « trouver un compromis en occultant ce qui n'est pas négociable » (*ibid.*, p. 110) entre des protagonistes qui sont comme des adversaires, prisonniers de leur communauté d'appartenance, ce qui aboutit à ce que ces protagonistes ne changent pas de contexte. L'analyse des leçons d'histoire montre que des tensions entre les sujets didactiques subsistent, des significations partagées sont élaborées, mais elles semblent souvent de surface, et n'effacent pas les tensions (cf. séance 6 évoquée *supra*). Alors la classe est davantage dans une négociation que dans un dialogue. Mais cela ramène une fois de plus sur la nature des savoirs historiques et des modes de raisonnement qu'ils induisent puisque chacun comprend et interprète avec ses ressources personnelles, empreintes de valeurs, pour reconstruire sa représentation cognitive du savoir en question, qui ne se subsume pas sous une vérité de portée générale à découvrir.

Par conséquent, la gestion qui est faite de l'hétéroglossie revient plutôt à une hybridation intentionnelle avec ébauche d'orchestration, qui correspond à ce que « les élèves cherchent consciemment à établir des relations entre les différents points de vue mis en scène et à résoudre la contradiction que leur coexistence génère en les reformulant, en les réorientant » (Jaubert, 2007, p. 132). En effet, dans les hypothèses de Martine Jaubert, l'orchestration aboutie de l'hétéroglossie permet la production d'une « explication de portée générale » (*ibid.*, p. 147), mais les particularités exposées *supra* du savoir en histoire (scientifique et scolaire) font que ce n'est pas une « explication de portée générale » qui manifeste l'apprentissage mais plutôt la compréhension, au travers des traces, qui permet une reconfiguration de la représentation d'un événement singulier. Cette compréhension a à voir, dans mes hypothèses, avec le processus de fictionnalisation qui manifeste la prise en charge des différents éléments introduits dans le contexte didactique disciplinaire pour élaborer une représentation cohérente, plutôt qu'une position énonciative gérant les différentes voix pour

produire un discours achevé. Seule Anissa se rapproche d'une gestion orchestrée de l'hétéroglossie lorsqu'elle cherche à obtenir une explication d'un niveau rationnel pour elle. Ces constats montrent finalement une autre façon de gérer les tensions que génère l'hétéroglossie, davantage en adéquation avec la discipline histoire. Cela tendrait à accréditer la nécessité de ce phénomène de gestion de l'hétéroglossie pour élaborer un savoir nouveau, mais avec des particularités selon la discipline, puisque « chaque discipline est aussi un lieu d'énonciation qui définit (et réciproquement) les conditions d'exercice de la fonction énonciative » (Jaubert, 2007, p. 97).

Quant à la question de la secondarisation, liée à l'orchestration de l'hétéroglossie, elle se heurte aux mêmes obstacles. Si l'activité cognitivo-langagière est réelle, et cela est attesté par l'interprétation du corpus, globalement les productions langagières semblent peu modifiées, elles restent majoritairement sur le registre des productions spontanées d'un langage ordinaire. Cette notion de secondarisation permet de dépasser la perspective d'un objectif de maîtrise d'un genre second, pour se focaliser plutôt sur le processus qui témoigne d'une « transformation progressive des pratiques langagières déjà là » (Jaubert, Rebière, 2002, p. 167). Certes, des mouvements discursifs et cognitifs, permettant potentiellement un processus de secondarisation, se perçoivent de manière effective, mais nous avons vu à quel point il est difficile de les caractériser. Peu de dénivellations dans les énoncés permettent d'identifier ce processus, ou de repérer une complexification. Yannick Le Marec (2007) a déjà soulevé ce problème. Il remarque, dans l'analyse d'échanges langagiers en classe d'histoire à l'école élémentaire, que « la production d'un genre second est le fait de l'enseignant » et que les élèves sont parfois amenés à produire « un énoncé qui commence à ressembler à un genre second » (Le Marec, 2007, p. 9), mais sur des moments fugaces. De plus, lorsqu'un propos d'élève s'inscrit dans ce qui peut relever d'un genre second, qui mobilise un vocabulaire plus spécifique ou qui traduit le recours à la notion de causalité, alors cela est considéré comme satisfaisant par l'enseignant qui referme la discussion. Dans l'analyse que j'ai développée, cette question de la fugacité des moments qui ouvrent vers une secondarisation émergente apparaît. Du point de vue de l'analyse des productions langagières, il est permis de penser que c'est avant tout dans l'espace d'énonciations suffisamment longues que les élèves peuvent déployer un raisonnement, une compréhension pour gérer les tensions en présence, et tendre vers un genre second. La majorité des répliques étant plutôt brèves, quelques éléments discursifs épars révèlent des amorces de secondarisation, mais ce processus reste réfractaire à se laisser voir.

Il semble même que les productions langagières qui prennent forme dans les leçons d'histoire analysées relèvent davantage du genre du discours premier, fréquemment lié à l'oral, avec un « rapport immédiat au réel » (Bakhtine, 1984, p. 267) qui permet de « gérer, dans le face-à-face quotidien immédiat de l'échange oral, la majeure partie des problèmes quotidiens et constituent la “boîte à outils” (Bruner, 1991) des échanges spontanés » (Jaubert, 2007, p. 204). Ainsi, lorsque Fatou dit : « La guerre contre les Arabo-musulmans ça veut dire que maintenant ils habitent à Jérusalem, ils ont répondu à l'appel du pape Urbain II et puis ils ont fait une bonne action et puis on va leur enlever leurs péchés » (réplique 195 de la séance 13), elle montre qu'elle a absorbé des éléments d'information dans son discours, elle développe un raisonnement, elle met en intrigue. Mais, finalement, son énoncé reste marqué par une expression relevant davantage du registre spontané ; ses compétences langagières ne semblent guère s'épaissir. Néanmoins, il faut rappeler que, dans la classe observée, les leçons se déroulent majoritairement sur le mode d'échanges oraux, ce qui rend ces échanges très labiles et oblige à une gestion dans l'immédiat<sup>119</sup> ; de plus, comprendre les savoirs de l'histoire ne peut se dissocier d'un rapport à des situations du quotidien connu. Ces caractéristiques offrent bien l'image d'un genre premier. Pourtant le genre second est introduit via les matériaux qui importent représentations du passé, mots nouveaux, formulations parfois inédites pour les élèves, et qui obligent à un mouvement de compréhension. Martine Jaubert, dans son analyse, évoque un « genre intermédiaire » lors de « l'absorption » des genres premiers par les genres seconds dont ils sont le « terreau » car ils « rendent dicibles les conceptions initiales » (2007, p. 208). Peut-être qu'en histoire, le genre intermédiaire se représente davantage par un mouvement inverse : les genres premiers absorbent les genres seconds et les réagencent.

En définitive, dans le cadre de la didactique de l'histoire et, surtout pour des situations de négociations orales, une analyse de la gestion des paramètres, présents au sein du contexte, semble plus féconde qu'une analyse de la cohérence des discours, qui puisse attester de la gestion de l'hétéroglossie. Cette gestion, par les acteurs, des paramètres présents au sein du contexte, s'effectue au travers de l'activité cognitivo-langagière et d'un processus de fictionnalisation au sein de la triade dialogique.

Dans les leçons d'histoire, la classe est, de fait, une communauté discursive scolaire disciplinaire. Une référence à la communauté discursive de l'histoire scientifique, au travers

---

<sup>119</sup> Et nous avons vu que cela pouvait mettre l'enseignant en position inconfortable, en l'amenant à prendre en charge lui-même des contradictions ou anachronismes (chapitre 6).



de considérations d'ordre épistémologique, est heuristique pour le chercheur, afin d'éclairer les phénomènes perçus dans les pratiques scolaires. Elle l'est moins en termes de transposition de pratiques scientifiques dans l'espace socio-discursif historique de la classe. Je considère que, en histoire, la classe s'institue avant tout en tant que communauté discursive disciplinaire d'apprenants, qui construit ses propres manières d'agir-penser-parler, à partir des mondes cognitifs individuels des élèves mais aussi du professeur, des coutumes de travail de la classe, de la rencontre avec les savoirs et les matériaux de la discipline.

**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 2<sup>120</sup> 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

---

<sup>120</sup> Les thèmes abordés étaient respectivement « Les civilisations autour de la Méditerranée à la fin du 10<sup>ème</sup> 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 disciplinaire<sup>121</sup> de l'histoire scolaire.

---

<sup>121</sup> 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



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

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-compréhensive<sup>122</sup> 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 sources<sup>123</sup>, 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.

---

<sup>122</sup> 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.

<sup>123</sup> 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 Ricœur 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 résistants<sup>124</sup> : 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

---

<sup>124</sup> 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 manières<sup>125</sup> 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

---

<sup>125</sup> 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 recherche<sup>126</sup> 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 élèves<sup>127</sup> : « 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

---

<sup>126</sup> 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).

<sup>127</sup> 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 »<sup>128</sup>

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.

<sup>128</sup> 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 contexte<sup>129</sup> 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

---

<sup>129</sup> 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 *sillonnet* 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<sup>ème</sup> 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<sup>e</sup> 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*<sup>130</sup> (réplique 182).

---

<sup>130</sup> 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 <b>trajet</b> ou en <b>se battant</b> , 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 <b>bateau</b>
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 <b>pêches</b> »
187	P. : <b>péchés</b> , ça veut dire quoi ?
188	Fatou : ça veut dire que <b>ils font la pêche</b> et ben ils ont pris du <b>poisson</b>
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)... <b>paradis</b> 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 affluent). 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).

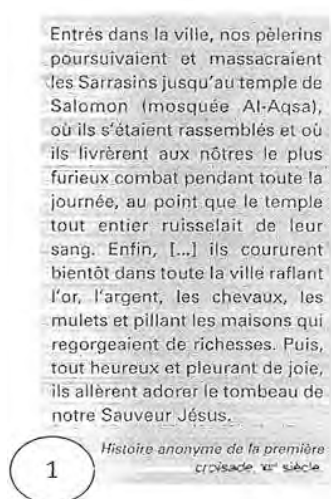


La phrase écrite sur la fiche élève, en réponse à la question initiale, manifeste une gestion de l'hétéroglossie, puisque les différents registres, ou voix, apparaissent : « Ils répondent à l'appel du pape car celui-ci leur promet de gagner la récompense éternelle (= paradis) et le rachat de leurs péchés (= 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 : <b>ça veut dire</b> c'est à eux et pis
163	Kawtar : <b>ça veut dire</b> c'est eux qui massacrent ... ???
	...
170	Fatou : ben maîtresse <b>c'est pas écrit qu'</b> ils vont faire des pèlerins
171	Kawtar : et <b>c'est eux qui</b> poursuivent...
172	Fatou : ah oui <b>c'est eux qui</b> vont... ??..
	...
174	Kawtar: oui maîtresse <b>la personne qui a écrit</b> 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 <b>ça veut dire qu'</b> 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 <b>extraite de ...d'un livre de l'histoire</b>
87	P. : elle est extraite en effet de votre manuel, mais pourquoi elle est mise dans cette fiche ?
88	Kawtar : <b>parce que on parle de la mer Méditerranée</b> 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 : <b>la carte elle sert à se repérer</b>
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... <b>le paysage</b> de ...
93	P. : cette carte elle nous parle de paysage ?
94	Dounia: non maîtresse <b>elle nous parle comment c'était avant</b>
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 <b>pour comprendre après et avant</b> 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 <b>la carte elle est plus grande que à l'époque</b>
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<sup>ème</sup> 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<sup>e</sup> 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, <b>que ou qui voit-on ?</b>
430	P : deux personnes, oui. Tu peux <b>nous dire un peu plus</b> 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 : <b>laquelle ?</b>
441	P: non, quelle est la personne qui compte l'argent ?
443	P : le monsieur il compte l'argent ? <b>Vous êtes d'accord ?</b> Issa ?
445	P : oui regardez dans sa main... gauche, <b>il tient la balance qu'on a appelé également trébuchet, sur chaque plateau qui ont des formes triangulaires</b> , 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, <b>est-ce que tu peux me dire quelque chose sur</b> l'argent ?
451	P : <b>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</b> , 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, <b>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</b>
455	P : dans tous les pays, donc, <b>qu'y a-t-il</b> Derya ?
457	P : oui il y a des chances que ce soit <b>le registre pour comptabiliser ces différentes pièces</b> . Oui Dounia ?
459	P : alors, la sorte de boîte, là ? Alors <b>à quoi ça pourrait servir</b> 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, <b>c'est le début de la monnaie, mais ça va se développer comme le commerce</b> . 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 nécessaire<sup>131</sup>, 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.

---

<sup>131</sup> 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.

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

353	P. : Mais observez bien les trois personnages, tous ne font pas la même chose
354	Sily : <b>y en a un qui</b> tient...
355	Issa : <b>y en a qui</b> écrit
356	P. : Alicia
357	Alicia : maîtresse <b>y en a qui</b> regarde <b>quelque chose</b> 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 : <b>y en a qui</b> est debout
371	P. : euh...
372	Sily : il s'assied par terre
373	P. : qui est debout Sily ?
374	Sily : <b>le personne</b> 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, <b>le même truc</b>
377	P. : et donc, la même chose, il nous reste deux personnages, Kawtar
378	Kawtar : maîtresse <b>y en a un</b> qui dit <b>au monsieur</b> , à l'autre monsieur faut écrire ça
	...
382	Kawtar : il dit <b>quelque chose</b> et <b>l'autre il dit à l'autre pour que il écrive</b>
383	P. : donc que se passe-t-il ? Ilhame ?
384	Ilhame : <b>ils font</b> 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.

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

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 [ <i>la personne qui est l'auteur</i> ] 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 <sup>ème</sup> 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 <sup>ème</sup> 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 <b>il était né à la première croisade et puis il a laissé le mot à un auteur</b>
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 <b>c'est qui qui l'avait trouvé le texte ?</b>
68	P. : alors là... je ne peux pas te répondre
69	Fatou : maîtresse <b>normalement le texte il doit être en miettes</b>
70	P. : ben non
71	Fatou : ben parce que ça fait depuis la première croisade jusqu'à...
72	<b>P.</b> : 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 : <b>ils ont protégé celui qui l'a écrit, la personne qui l'a écrit, elle a protégé ce papier</b>
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 <b>ça veut dire la lettre ... au lieu de l'avoir eh ben elle l'a pas eue</b>
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 <b>comment, qui sait qu'il s'est passé ça, maîtresse parce que ils sont tous morts maîtresse, personne ne sait qu'y avait</b>
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 conscient<sup>132</sup>. 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.

---

<sup>132</sup> 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 documents<sup>133</sup>. 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 significatives<sup>134</sup>, 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	

<sup>133</sup> 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 ?*

<sup>134</sup> 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 matériels<sup>135</sup> 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.

---

<sup>135</sup> 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 généraux<sup>136</sup>, sans occulter la prégnance du sens

---

<sup>136</sup> 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

commun<sup>137</sup>. 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 travail<sup>138</sup>, 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.

<sup>137</sup> 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.

<sup>138</sup> 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*<sup>139</sup>. 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

---

<sup>139</sup> 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 lecture<sup>140</sup>, 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.

---

<sup>140</sup> 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 temporelles<sup>141</sup>. 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 sporadiques<sup>142</sup> 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.

---

<sup>141</sup> 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).

<sup>142</sup> 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 cohérence<sup>143</sup> 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.

---

<sup>143</sup> 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 topogenèse, 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 identifiés<sup>144</sup>, 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

---

<sup>144</sup> 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 élèves<sup>145</sup>, 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

---

<sup>145</sup> 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 compte<sup>146</sup>.

### 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 disciplinaire<sup>147</sup>, 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 formation<sup>148</sup>, 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).

---

<sup>146</sup> 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).

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

<sup>148</sup> 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)<sup>149</sup> 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

---

<sup>149</sup> 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 enseigner<sup>150</sup> 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.

---

<sup>150</sup> 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 transversaux<sup>151</sup> 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

---

<sup>151</sup> 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-même<sup>152</sup>, 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,

---

<sup>152</sup> 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	<b>P:</b> 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	<b>P</b> : 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	<b>P</b> : ... 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	<b>P</b> : la maîtresse vous a emmenés, mais tu y es allé
35	Amin : oui
36	<b>P</b> : 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	<b>P</b> : 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	<b>P</b> : ont le droit de parler et d'aller dans des bâtiments
51	Lyna : musulmans
52	<b>P</b> : 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	<b>P</b> : 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	<b>P</b> : ...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 historique 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 sociaux<sup>153</sup> ; 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 Croisade<sup>154</sup>, 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,

---

<sup>153</sup> 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.

<sup>154</sup> 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 domaine<sup>155</sup>. 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 élèves<sup>156</sup> 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.

---

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

<sup>156</sup> 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 historique<sup>157</sup> 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

---

<sup>157</sup> 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 décline<sup>158</sup> 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

---

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

d'exemple, toute la transaction analysée autour du mot « sillonnent »<sup>159</sup> 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, Elisabeth 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).

---

<sup>159</sup> 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 flots, 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 historique scolaire, élaborée en situation. Cette forme historique 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 historique, 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 historique 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.

## CONCLUSION GENERALE

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*<sup>160</sup>, 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

---

<sup>160</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup>. 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 épistémologique<sup>161</sup>. 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

---

<sup>161</sup> 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

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](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](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](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](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 Deauvieu 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<sup>e</sup> 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<sup>ère</sup> 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<sup>ème</sup> 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](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 III<sup>ème</sup> 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<sup>e</sup> 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](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](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 curriculumms 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 du 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<sup>ère</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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](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.