

**DES ÉLÈVES DU CYCLE D'ORIENTATION, L'HISTOIRE ET SON ENSEIGNEMENT****Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003****Sommaire**

- A. Introduction : contexte et modalités de l'enquête, p.1.
- B. Le rapport à l'histoire et à son enseignement, p. 4.
- C. Le rapport des élèves à l'histoire : les variables significatives, p. 17.
- D. Le rapport des élèves à l'histoire : une typologie empirique, p. 22.
- E. Entretiens et analyse de contenu, p. 38.
- F. Quelques questions sur lesquelles débouche cette enquête, p. 55.
- G. Annexe, p. 58

**A. Introduction : contexte et modalités de l'enquête****A.1. Des questions posées à l'histoire enseignée dans de nombreux contextes nationaux**

Comment des élèves de fin de scolarité obligatoire se représentent-ils aujourd'hui l'histoire et son enseignement ? La réponse à cette question dépend à la fois des diverses représentations qu'ils ont construites dans leur vie sociale, en dehors de l'école, et de ce qu'ils vivent concrètement en classe.

L'idée d'une enquête sur ce thème s'inscrit dans une série d'études et de constats établis dans un certain nombre de pays qui montrent tous la prégnance d'une vision linéaire et factuelle de l'histoire conçue comme un récit d'abord politique, marqué par de grands personnages et centré sur l'État-nation dans une perspective identitaire affirmée. Or, cette tendance dominante constitue en même temps un obstacle aux démarches d'appropriation de la pensée historique par les élèves dans la mesure où elle ne parvient guère à leur en laisser le temps. Ce qui n'aide pas à donner du sens au cours d'histoire. Nous n'évoquerons ici rapidement que quelques exemples d'enquêtes ou de réflexions tirés des trois premiers numéros de la revue *Le cartable de Clio*<sup>1</sup>.

En Italie, un projet de réforme de l'enseignement de l'histoire, qui n'a pas été appliqué suite à un changement de majorité politique, a donné lieu à une violente polémique d'une part parce qu'il prévoyait l'enseignement d'une histoire mondiale, d'autre part parce qu'il renforçait l'enseignement thématique et problématique au détriment d'un récit chronologique factuel qui se répète pourtant à trois reprises dans le cursus de l'élève<sup>2</sup>. En Argentine, les diverses tentatives de développement d'une histoire scolaire explicative qui soit fondée sur une compréhension critique du passé et du présent se heurtent durablement à la puissance des exigences relatives à la construction de l'identité nationale<sup>3</sup>. En Espagne, le gouvernement a décrété récemment des programmes très lourds sur le plan des contenus factuels, mais qui négligent autant l'histoire récente que les grands oubliés de

<sup>1</sup> *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°1-3, 2001-2003.

<sup>2</sup> Voir les documents relatifs à cette controverse et des contributions de Luigi Cajani et Ivo Mattozzi in *Le cartable...*, N°1, pp. 162-165, N°2, pp. 97-113 (Luigi Cajani, « Combat pour l'histoire mondiale : un projet pour l'école italienne ») et N°3, pp. 127-143 (Ivo Mattozzi, « L'histoire scolaire en Italie au cours des treize dernières années dans un contexte européen »).

<sup>3</sup> Beatriz Aisenberg, « L'histoire scolaire en Argentine : continuité du modèle de « l'identité nationale » et quelques attentes de rupture », *Le cartable...*, N°2, pp. 140-159.

l'histoire scolaire, hommes et femmes de toutes conditions, peuples et cultures diverses qui font pourtant la richesse de l'histoire<sup>4</sup>. Enfin, en Flandre et aux Pays-Bas, où l'enseignement thématique de l'histoire est fondé sur la chronologie mais prolongé par des études de cas, c'est la notion de conscience historique qui est très débattue par ceux qui voudraient lui donner un sens normatif et étroitement national<sup>5</sup>.

Dès lors, comment faire en sorte de mettre tous les élèves en activité d'enquête ou de recherche ? comment leur permettre d'exercer une pensée historique et de discuter des problèmes d'histoire en se basant sur les connaissances et les concepts de la discipline ? Hilary Cooper et Laura Capita, à partir d'observations de classes d'école primaire provenant de quatre pays, insistent sur l'intérêt de mettre les élèves au contact de sources historiques variées permettant des déductions et des mises en relation<sup>6</sup>. Pour sa part, Boris Klein a comparé des classes d'histoire d'un lycée de Villeurbanne et d'un gymnase du land de Hesse. Ainsi a-t-il distingué un modèle autoritaire français basé sur la seule trace écrite et un modèle allemand plus libéral qui développe la compréhension de l'histoire par une posture de sympathie envers le passé et une responsabilisation des élèves<sup>7</sup>. On pourrait d'ailleurs se demander dans quelle mesure une telle tendance est aussi observable en Suisse.

Cela dit, toutes ces observations, tous ces constats relatifs à des tentatives, réussies ou ratées, de transformation ou d'évolution de l'histoire enseignée correspondent-ils à l'histoire scolaire que les élèves genevois s'attendent à rencontrer ?

## A.2. Le cas du Cycle d'orientation de Genève

Au cours des années quatre-vingt-dix, l'ensemble des disciplines scolaires présentes au Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire du canton de Genève ont été amenées à se définir et à expliciter ce qu'elles apportaient de particulier, et d'indispensable dans le cadre du projet éducatif général de l'enseignement public genevois, à tous les élèves au cours des trois dernières années de la scolarité obligatoire. C'est dans ce contexte qu'ont été formulés des objectifs d'apprentissage et un plan d'études constituant le nouveau curriculum de l'histoire introduit progressivement, de 1999 à 2001, pour toutes les classes du Cycle d'orientation.

La modification d'un plan d'études, décidée dans ce cas par l'autorité scolaire sur la base d'une proposition qui émanait des structures représentatives des enseignants d'histoire et d'éducation citoyenne, est sans doute une donnée importante pour l'évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage, mais elle n'est pas décisive à elle toute seule. La mise en application de ce nouveau plan d'études pose en effet beaucoup de questions quant à ses modalités et sa généralisation. L'accord des enseignants concernés est-il vraiment général ? Tous jouent-ils le jeu en tentant d'entrer autant que possible dans cette nouvelle manière de concevoir l'enseignement de l'histoire ? Chacun a-t-il compris et met-il exactement la même chose derrière les quelques termes-clé qui sont utilisés dans le nouveau plan d'études ? À quelles pratiques pédagogiques cela aboutit-il dans les faits ?

La question se pose également de savoir quels sont les points de vue et perceptions des élèves quant à cet enseignement-apprentissage de l'histoire. D'une part pour essayer de savoir à quoi ils

<sup>4</sup> Joan Pagès, « Absences et oublis dans les contenus scolaires en Espagne (1970-2003) », *Le cartable...*, N°3, pp. 59-71.

<sup>5</sup> Kaat Wils, « Les paradoxes d'un renouvellement ralenti. Réflexions sur l'enseignement de l'histoire en Flandre et aux Pays-Bas », *Le cartable...*, N°3, pp. 144-154.

<sup>6</sup> Hilary Cooper et Laura Capita, « Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons », *Le cartable ...*, N°3, 2003, pp. 155-168. Les classes observées se trouvaient en Roumanie (Bucarest), Grande-Bretagne (Cumbria), France (Lyon) et Suisse (Genève).

<sup>7</sup> Boris Klein, « Les finalités de l'enseignement de l'histoire : du Lycée français au *Gymnasium* hessois », *Le cartable...*, N°3, pp. 216-230.

s'attendent exactement lorsqu'ils vont suivre un cours d'histoire : un cours magistral ? un récit factuel ? une réflexion sur le passé, le présent et l'avenir ? des moyens pour comprendre un peu mieux le monde dans lequel ils vivent ? D'autre part, pour se demander comment ils réagissent à un enseignement renouvelé de l'histoire, à des séquences pédagogiques de nature socio-constructiviste où ils doivent se montrer plus actifs. Sont-ils un peu déboussolés ? Cela entraîne-t-il davantage de sélection ? Quelles sont leurs réactions face à un enseignement plus réaliste et linéaire, ou au contraire davantage socio-constructiviste de l'histoire ? Etc.

La présente enquête a été effectuée durant l'année scolaire 2002-2003, c'est-à-dire au cours de la 2<sup>e</sup> année d'entrée en vigueur du nouveau plan d'études dans tous les degrés du Cycle d'orientation. Elle ne pouvait pas avoir l'ambition d'évaluer les effets de cette entrée en vigueur, et ce n'était pas du tout son objectif, dans la mesure où nous savions que les transformations de ces pratiques pédagogiques et leurs effets, attendus ou pas, ne pouvaient pas apparaître dans un temps si court. Nous avons quand même tenu compte du paramètre relatif à l'éventuelle résistance des enseignants à ce nouveau plan d'études, puisque les élèves concernés par cette enquête se trouvaient tous dans des classes d'histoire dont l'enseignant se déclarait a priori favorable à ce renouvellement de l'histoire enseignée et tentait de mettre en application les nouvelles directives dans la mesure de ses possibilités. Le fait qu'il existe sans doute d'un enseignant à l'autre des différences de conception quant à cette mise en application du plan d'études n'a par contre pas été pris en compte dans cette démarche centrée sur les élèves.

Mieux connaître les diverses représentations et conceptions des élèves quant à l'histoire qu'ils apprennent à l'école est sans doute susceptible d'aider au renouvellement de cette discipline et à l'amélioration de ses fonctions citoyennes et critiques. Cela devrait surtout favoriser une meilleure explicitation du contrat disciplinaire établi de fait entre élèves et enseignants quant à savoir ce qui est attendu des uns et des autres dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Cette démarche d'enquête s'est organisée autour de deux phases. Dans un premier temps, nous avons interrogé un échantillon de 276 élèves du Cycle d'orientation provenant des trois degrés et des deux types de regroupement A et B (trois classes de regroupement A et deux de regroupement B pour chaque degré). Le questionnaire qui a été utilisé dans ce cadre visait en premier lieu à connaître la manière dont les élèves conçoivent l'histoire et son enseignement. Dans un second temps, nous avons eu un entretien prolongé avec huit élèves de 9<sup>e</sup> année qui étaient répartis moitié-moitié dans les regroupements A et B. Nous leur avons posé quelques questions sur le même thème et ils se sont exprimés librement.

Cette enquête a été le fruit d'une collaboration entre l'Équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales Histoire - Géographie - Citoyenneté (ÉRDÉSS) de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation de l'Université de Genève et l'Institut de Formation des Maîtres-sse-s de l'Enseignement Secondaire (IFMES, Genève). Elle a été effectuée par François Audigier (professeur), Nadine Fink, Philippe Haeberli et Raphaël Hammer (assistants) pour l'ÉRDÉSS, ainsi que par Charles Heimberg (maître-formateur) pour l'IFMES.

Elle n'a été possible que grâce à la collaboration volontaire des enseignants qui ont accepté de faire passer le questionnaire dans leurs classes et des élèves qui ont accepté d'être interrogés. Qu'ils soient ici tous remerciés.

## B. Le rapport à l'histoire et à son enseignement

### B.1. L'histoire comme discipline scolaire

Dans l'enseignement, les élèves ne sont pas introduits à l'histoire savante ou à la science historique en tant que telle, si tant est que cela soit possible, mais à l'histoire scolaire, c'est à dire à une histoire qui est construite, transmise et appropriée en fonction des logiques, des normes et des contraintes propres à l'institution scolaire, à l'enseignement et à la culture scolaire. L'histoire qui est enseignée à l'école n'est pas une réduction ou une simplification de l'histoire dite savante, mais elle est une construction faite par l'école et ses acteurs pour répondre aux finalités que la société leur confie. Cette histoire scolaire s'inscrit dans les plans d'études, les curriculums et les pratiques pédagogiques comme une discipline scolaire.

Pour définir une discipline scolaire, nous nous appuyons sur la formalisation qu'en a faite André Chervel<sup>8</sup>. Toute discipline scolaire répond ainsi à un ensemble de finalités dont la poursuite est définie par la société, du moins en principe. Elle a quatre caractères :

- un ensemble de savoirs partagés, une vulgate ;
- des exercices types qui sont liés à elle, ont une forme particulière et ne se retrouvent pas ailleurs, du moins pas de la même manière ;
- des procédures de motivation, c'est-à-dire des moyens pour convaincre la société, les parents et les élèves de l'importance de la discipline en question ;
- des procédures d'évaluation.

Nous étudions donc les conceptions que les élèves ont de l'histoire scolaire à partir de ce schéma, des finalités et des caractéristiques de la discipline. En ce qui concerne les finalités, plusieurs classifications sont évidemment possibles. Nous retenons à la suite d'Audigier<sup>9</sup> une classification en trois groupes :

- des finalités patrimoniales et civiques (liées aux appartenances) ;
- des finalités intellectuelles et critiques (autour de la formation de l'esprit) ;
- des finalités pratiques (liées aux usages de la vie courante, mais pas nécessairement de la vie professionnelle).

Ces finalités sont solidaires, notamment les deux premières.

Ce que les élèves pensent de l'histoire est donc appréhendé en interrogeant les conceptions de l'histoire scolaire, autrement dit non seulement des finalités, des utilités ou des contenus mais également des pratiques, des exercices, des manières de travailler.

Ces conceptions sont ici interrogées et interprétées en termes de représentations sociales. Le sens donné au terme de « représentations sociales » est emprunté ici aux travaux de psychologie sociale initiés par Serge Moscovici à partir des années soixante<sup>10</sup>. Ce concept a montré sa fécondité pour les didactiques des sciences sociales en général, celle de l'histoire en particulier. Sans développer ici le sens de ce concept et le rôle qu'il joue pour étudier les apprentissages et les reconstructions que les

<sup>8</sup> André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

<sup>9</sup> François Audigier, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, Paris, thèse de doctorat sous la direction de H. Moniot, Université Paris VII, 1993.

<sup>10</sup> Par exemple W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, rééd. 2002. Serge Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., rééd. 2003.

élèves font des savoirs, nous précisons simplement que le contenu des représentations sociales d'un objet, ici de l'histoire, est analysable selon trois dimensions :

- l'information qui renvoie à la somme des connaissances possédées sur l'objet ;
- la dimension qui exprime le fait que cette information est organisée et qu'elle traduit une vision plus ou moins large de l'objet ;
- l'attitude qui définit la position du sujet par rapport à l'objet, ici l'élève et l'appréciation qu'il porte à l'histoire en général, à différentes composantes de la discipline scolaire plus précisément.

Dans ses travaux déjà cités<sup>11</sup>, Audigier met en évidence une opposition entre des représentations de l'histoire dites ouvertes et des représentations dites fermées, souvent associée à la géographie. Dans les premières, les élèves expriment l'idée que l'histoire sert à comprendre le monde, qu'elle a des utilités et des intérêts qui vont au-delà de la classe ; dans les secondes, les élèves considèrent que l'histoire sert d'abord à apprendre des dates, à connaître des faits comme si ces apprentissages se refermaient sur eux-mêmes et sans que s'exprime l'idée que leur signification irait au-delà de l'espace et du temps du cours d'histoire.

Les représentations que les élèves se font de l'histoire humaine peuvent convoquer implicitement des conceptions du temps et leurs conséquences. Des images réductrices du passé sont liées à la perception d'un temps éternel, où rien ne bouge. Dans des séquences courtes, les faits sont expliqués autant que possible par les intentions des acteurs et les circonstances, mais pas par le fait du hasard. Enfin, il y a aussi un temps long qui permet de donner du sens aux grands mouvements de l'histoire, en recourant souvent à l'idée de progrès.

La question se pose aussi de savoir dans quelle mesure les élèves parviennent à mobiliser une pensée historique, à entrer dans des modes de pensée qui sont spécifiques à l'histoire, en termes par exemple de comparaison, de périodisation ou de perception critique de la présence de l'histoire dans la société<sup>12</sup>. Ce qui induit encore celle de savoir s'ils sont capables de se décentrer dans l'espace et dans le temps, de percevoir ainsi l'inscription des acteurs de l'histoire dans le jeu des temporalités, leur champ d'expérience dans le passé, leur horizon d'attente pour le futur<sup>13</sup> et l'espace d'initiative dans lequel ils peuvent agir<sup>14</sup>.

Dans ce domaine des représentations, les différenciations entre les élèves sont souvent ténues et ce qu'ils expriment part le plus souvent d'un socle commun d'opinions et d'idées partagées. En outre, des formules originales peuvent tout aussi bien relever de discours convenus tels qu'ils peuvent être attendus dans l'espace scolaire. Il n'est donc pas toujours évident de décrypter les propos des élèves et d'identifier ce qu'ils expriment de vraiment original, ce qui nous inspirera une certaine prudence.

<sup>11</sup> Voir aussi « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale*, N°15, 1995, pp. 61-89.

<sup>12</sup> Voir Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1999. Et Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002.

<sup>13</sup> Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (édition originale 1979).

<sup>14</sup> Paul Ricœur, *Temps et récit. Tome III : Le temps raconté*. Paris, Seuil, 1985. Et *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2001, p.497.

## B.2. Le rapport à l'histoire

Voyons maintenant comment les 276 élèves interrogés ont répondu au questionnaire écrit qui leur a été soumis<sup>15</sup>.

### *Nos ancêtres et... les Égyptiens*

La première question demandait aux élèves d'associer cinq mots ou expressions à l'histoire. Les réponses des élèves représentent un ensemble hétérogène que nous avons classé en douze catégories distinctes :

- 1) *activités* : activités scolaires d'apprentissage routinières (répondre à des questions, apprendre, étudier...) ou plus complexes (rechercher, analyser, revivre ce que nos ancêtres ont vécu...);
- 2) *apport individuel ou social* : réponses évoquant une contribution positive de l'histoire pour la personne ou pour la société (nos origines, savoir d'où l'on vient, connaissance...);
- 3) *attitudes positives* et
- 4) *attitudes négatives* (j'aime, cool, intéressant, ennuyeux, endormant, inintéressant...);
- 5) *changements* : expressions associées à une vision non-linéaire, dynamique de l'histoire (évolution, événements, révolution...);
- 6) *contenu* : objets ou acteurs généraux de l'histoire (Croisades, Vikings, batailles, ouvriers...);
- 7) *passé général* : références au passé sans autre précision (passé, ancêtres, avant...);
- 8) *passé-présent* : expressions évoquant les liens passé/présent/futur (comprendre le présent, mieux faire à l'avenir, ne pas répéter les erreurs...);
- 9) *quatre vieilles* : les quatre grandes périodes canoniques et la préhistoire;
- 10) *références temporelles* : autres mots relatifs au découpage et à l'organisation du temps (ère, période, dates...);
- 11) *sources et méthodes* : méthodes et outils utilisés par l'historien professionnel (documents, sources, fouilles...), et enfin;
- 12) *univers scolaire* : réponses se rapportant moins à l'histoire comme matière qu'au monde de l'école lui-même (nom de l'enseignant, épreuve, une branche de plus...).

Précisons que ces catégories sont non-exclusives et qu'un élève pouvait aussi bien écrire cinq mots relevant de la même catégorie que de cinq catégories différentes. Le Tableau 1 présente l'importance quantitative de chacune de ces catégories par ordre décroissant.

---

<sup>15</sup> Il est reproduit en annexe de ce rapport.

Tableau 1 : Distribution des catégories de mots associés à l'histoire

Catégories	Elèves ayant mentionné au moins une réponse relevant de la catégorie indiquée	
	(N)	(%)
1. Passé général	129	48
2. Contenu	127	47
3. Quatre vieilles	82	30
4. Références temporelles	78	29
5. Sources et méthodes	69	26
6. Changements	54	20
7. Activités	45	17
8. Univers scolaire	43	16
9. Passé-présent	40	15
10. Attitudes positives	37	14
11. Attitudes négatives	27	10
12. Apport individuel ou social	24	9

L'histoire, c'est d'abord ce qui se rapporte au passé sans autre précision. Cette image forte, présente chez un élève sur deux, prend essentiellement deux formes : celle des grandes périodes canoniques (les *quatre vieilles*) et celle qui procède de *références temporelles*, telles que «dates importantes» et «chronologie» (pour un élève sur trois environ), autre manière de mettre en ordre le temps. L'autre volet dominant est constitué par les *contenus* : l'histoire, c'est aussi des objets plus ou moins précis, renvoyant d'une part à des réalités concrètes, comme des civilisations, des peuples, plus rarement des groupes sociaux (les Égyptiens en première ligne, les Romains, les ouvriers, les seigneurs, etc.) et, d'autre part, à des objets, parfois associés à des périodes plus précises, comme les Grandes Découvertes, les châteaux-forts, les batailles ou les guerres. Les figures individuelles et les personnages importants sont relativement absents des réponses des élèves. Cette image dominante n'est pourtant pas hégémonique ; elle laisse place à une vision différente que suggère la présence des catégories *sources et méthodes*, *passé-présent*, *changements* et *apport individuel ou social*. Ces catégories mettent en œuvre, chacune de manière spécifique, des modes de pensée historiens<sup>16</sup> indiquant une appréhension plus dynamique du passé et de ses liens avec le présent<sup>17</sup>. Nous revenons plus loin sur ces aspects.

La polarisation entre l'image dominante, que l'on peut rapprocher d'une histoire linéaire et d'un récit vrai<sup>18</sup> (Lautier, 2001), et l'image «mineure» qui se dégage des réponses des élèves renvoie plus largement à un débat en sciences de l'éducation (Laville, 2001) qui s'articule autour de la distinction entre savoirs propositionnels et savoir-faire<sup>19</sup>. Ce qui soulève la question du poids et du rôle des contenus et des savoirs historiques dans l'apprentissage de l'histoire. En d'autres termes,

<sup>16</sup> Robert Martineau et Chantal Déry, «Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique», *Le Cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, N°2, 2002, pp. 114-131.

<sup>17</sup> Ces aspects font écho à plusieurs des objectifs d'apprentissage du plan d'étude d'histoire du Cycle d'orientation genevois entré progressivement en vigueur depuis quatre ans et qui est toujours en phase de mise en application. Notons également que les élèves interrogés font partie de classes dont les enseignants sont acquis aux objectifs de ce nouveau plan.

<sup>18</sup> Nicole Lautier, « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, Paris, INRP, N° 53, 2001, pp. 61-68.

<sup>19</sup> La langue anglaise favorise cette distinction au moyen du contraste entre *to know that* et *to know how* (« savoir comment »). En français, la distinction se caractérise moins nettement. Si *to know that* se rend par « savoir que » (par exemple que la révolution russe a eu lieu en 1917 et consacre la prise de pouvoir par les bolchéviques), *to know how* se traduit par « savoir » suivi de l'infinitif du verbe désignant la compétence particulière (par exemple savoir nager, lire, compter, raisonner, etc.).

quel est le type d'articulation entre la connaissance historique et l'élaboration de la pensée historique ? En somme, faut-il apprendre aux élèves *de* l'histoire ou à penser par l'histoire<sup>20</sup> ?

### **Réalisme ou constructivisme ?**

L'analyse de la question ouverte montre que les conceptions des élèves sont dominées par « l'histoire-passé » et « l'histoire-contenu ». Or, le caractère spontané de ces réponses doit être nuancé par des questions fermées qui précisent et complètent la nature du rapport à l'histoire comme matière scolaire. Dans cette perspective, nous centrons notre attention sur deux aspects en particulier.

En premier lieu, quelle conception de l'histoire se font les élèves ? On s'est appuyé à cet égard sur l'opposition générale et classique entre une définition « réaliste » et « constructiviste » de l'histoire. On entend par « réaliste » une perception essentiellement « objective », linéaire et déterministe qui peut être illustrée par la célèbre phrase de Ranke pour qui l'histoire devait montrer « *wie es eigentlich gewesen* ». Dans cette optique, la reconstitution du passé s'apparente à l'établissement objectif des événements. La connaissance des faits est affaire de vérité que l'historien doit découvrir et non inventer ou interpréter. Cette histoire est également conçue comme linéaire et ponctuée par des repères temporels fixes<sup>21</sup>. À l'opposé de la posture « réaliste », l'approche « constructiviste » traduit le souci d'intégrer l'historien, sa position dans le processus de fabrication du savoir historique ainsi que le contexte social. Il n'y a plus une seule vérité à propos du passé mais des interprétations diverses, qui suscitent autant discussion que controverse.

Les réponses des élèves traduisent-elles plutôt une histoire-vérité et linéaire, ou une vision plus problématisée de l'histoire ? Pour le mesurer, nous avons retenu une série de dix propositions posant de manières différentes cette distinction entre une conception « réaliste » et une conception « constructiviste » de l'histoire (cf. Tableau 2). On demandait à l'élève d'exprimer son degré d'accord ou de désaccord pour chacune de ces propositions<sup>22</sup>. Le Tableau 2 permet de situer les élèves entre ces deux façons de concevoir l'histoire. Les réponses aux deux premières propositions montrent que pour une majorité d'élèves l'histoire n'est pas un déjà-là objectif relevant d'une connaissance universaliste que des documents irréfutables seraient à même de reconstituer. Une grande partie des élèves dissocient ainsi clairement vérité et savoir historique. De même, ils sont une minorité à adhérer à une vision linéaire de l'histoire et à penser qu'il y aurait une coupure épistémologique entre hier et aujourd'hui. D'autres propositions suggèrent cependant une vision plus disputée, comme l'attestent les réponses aux affirmations 4, 5 et 6 qui recueillent un tiers d'indécis, un tiers d'accords et un tiers de désaccords. Néanmoins, la tendance globale des résultats va dans le sens d'une conception plutôt « constructiviste » de l'histoire. 51% des élèves ont en effet donné une réponse « constructiviste » sur au moins 6 des 10 affirmations proposées. En adoptant le même seuil, seuls 14% des élèves peuvent être qualifiés de « réalistes ».

<sup>20</sup> Henri Moniot, « Savoir de l'histoire, apprendre en histoire », in François Audigier et Gilles Baillat [Éds.], *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixième colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP, 1992, pp. 199-205.

<sup>21</sup> L'histoire « réaliste » fait écho à la logique dominante de son fonctionnement comme discipline scolaire, caractérisée par le « réalisme » (« *l'histoire scolaire dit la vérité du monde d'hier, faisant croyance que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiques* »), les « résultats » (« *elle transmet ce qui est acquis. Ce que l'on sait et que l'on tient pour vrai. Elle éloigne à la marge ce qui met en doute ou interroge les savoirs* ») et un « référent consensuel » (« *elle construit un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes. De leurs visions du monde, de leurs mémoires...* ») (François Audigier, *Les représentations...*, *op.cit.*, p. 161).

<sup>22</sup> L'élève devait se prononcer sur une échelle en cinq positions – tout à fait d'accord, plutôt d'accord, ni d'accord, ni pas d'accord, plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord - ramenée à une échelle en trois positions.

**Tableau 2** : Conception de l'histoire : distribution des réponses (en %)

	d'accord	ni d'accord, ni pas d'accord	pas d'accord
1. L'histoire est basée sur des documents qui peuvent se contredire	65	28	7
2. La perception des événements du passé n'est pas la même partout dans le monde	58	28	14
3. Toute la connaissance du passé est dans les documents de l'époque	46	29	25
4. Il n'existe qu'une seule vérité à propos du passé	35	26	39
5. L'histoire reconstitue les faits tels qu'ils se sont réellement passés	33	37	30
6. Le Moyen-Âge commence et se termine à des dates précises	32	39	29
7. Un document d'histoire, c'est toujours une preuve qui dit la vérité	26	28	46
8. Notre calendrier a toujours existé	21	20	59
9. Il n'y a pas de lien entre le passé et le présent	20	25	55
10. Au cours de l'histoire, toutes les sociétés évoluent de la même manière	16	22	62

### ***Rapport intime ou externe à l'histoire ?***

Le deuxième aspect concerne le *rapport* que les élèves entretiennent à l'histoire. Nous reprenons ici la distinction de Nicole Lautier entre une « *relation personnalisée, intime, au savoir historique* » et un « *rapport d'externalité à l'histoire* ». Dans le premier cas de figure, la valeur accordée à l'histoire et au passé permet à l'individu de mieux comprendre et mieux apprécier le monde dans lequel il vit et d'avoir conscience que l'on peut agir sur celui-ci. La signification de la connaissance historique dépasse par conséquent le cadre strictement scolaire. Le rapport « externe » à l'histoire exprime au contraire une très forte séparation entre l'histoire et le vécu de la personne ou son environnement proche ou lointain. Le passé est perçu comme révolu et la connaissance historique comme totalement coupée du monde actuel. Celui qui a un rapport « intime » à l'histoire développe plus facilement la capacité à penser le collectif et à se considérer comme agent social à part entière, « *alors que le rapport externe à la discipline, caractérisé par l'absence de relation personnelle à l'histoire, de familiarité avec les hommes du passé, suscite une difficulté à penser l'altérité des liens sociaux* »<sup>23</sup>.

Le questionnaire comportait une série de huit affirmations déclinant l'opposition rapport intime versus externe à l'histoire (cf. Tableau 3)<sup>24</sup>. Les réponses des élèves montrent que, dans l'ensemble, l'appréciation du *rapport à l'histoire* est nuancée, voire controversée. Seule l'idée que l'histoire nous apporte une compréhension accrue des cultures éloignées de la nôtre obtient l'accord d'une importante majorité d'élèves. L'explication et une meilleure compréhension de notre environnement (le présent ou certaines productions culturelles) par l'histoire suscitent l'approbation d'un répondant sur deux. Les élèves s'avèrent plus partagés sur la question du lien entre l'histoire et leur vie actuelle ainsi que sur la fonction identitaire de l'histoire. La dimension axiologique (contribuer à la tolérance) est tout aussi disputée. Si aucune tendance forte ne se dégage, une mesure

<sup>23</sup> Nicole Lautier, *op.cit.*, p. 62.

<sup>24</sup> Seule la proposition 6 mesure dans sa formulation un rapport « externe » à l'histoire, les sept autres un rapport « intime ».

synthétique montre tout de même que 38% des élèves ont donné une réponse « rapport intime » sur au moins 5 des 8 affirmations<sup>25</sup>, alors que, selon le même calcul, seuls 23% des élèves ont un rapport « externe » à l'histoire.

**Tableau 3** : Rapport à l'histoire : distribution des réponses (en %)

	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord
1. L'histoire nous aide à mieux comprendre des hommes très différents de nous	68	22	10
2. L'histoire me permet de comprendre le présent	48	21	31
3. L'histoire me permet de mieux apprécier certains films et certains romans	48	26	26
4. L'histoire est nécessaire pour la construction de l'identité collective	44	23	33
5. Ce qui s'est passé autrefois n'a rien à voir avec ma vie actuelle	41	25	34
6. Les questions que nous nous posons sur le passé dépendent de ce que nous vivons dans le présent	40	38	22
7. Ce que j'observe autour de moi s'explique en étudiant l'histoire	26	38	36
8. L'histoire permet d'être plus tolérant	26	35	39

Enfin, il est important de souligner que la *conception de l'histoire* et le *rapport à l'histoire*, tels que nous les avons mesurés, sont statistiquement indépendants. Autrement dit, les réponses fournies sur un aspect ne conditionnent aucunement les réponses sur l'autre. Un élève peut par exemple avoir une conception réaliste de l'histoire et penser que la connaissance du passé a une grande valeur aussi bien pour la compréhension du monde qui l'entoure que pour la conduite de sa vie. Le rapport de l'élève à l'histoire ne relève donc pas de la même logique que celle qui préside à la conception qu'il s'en fait.

### ***Un apport personnel marqué***

Conformément à une tendance générale observée dans d'autres enquêtes<sup>26</sup>, la valeur accordée à l'identité personnelle par les jeunes en général est de plus en plus affirmée. Les réponses des élèves genevois confirment cette tendance. Une série de onze propositions relatives à «ce que l'histoire t'apporte» (cf. Tableau 4) mesure l'apport que peut constituer l'histoire pour l'élève lui-même<sup>27</sup>. Une analyse factorielle montre que cet apport recouvre en fait quatre dimensions que nous avons qualifiées comme suit : *histoire-plaisir*, *outils intellectuels*, *compréhension du présent* et *conscience praxéologique*.

<sup>25</sup> Le rapport «intime» à l'histoire n'est donc pas aussi négligeable que ne le suggérait la faible présence (15%) de la catégorie «passé-présent» à la question ouverte (cf. Tableau 1).

<sup>26</sup> Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-Josée Mousseau, *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris, INRP, 1988.

<sup>27</sup> Chacune des propositions soumises aux élèves soulignait la référence au « je », par l'emploi du possessif (« ma vie ») ou du pronom à la première personne du singulier (« me donne envie »).

La première renvoie à l'attrait que présente la discipline historique et à la curiosité personnelle que l'élève développe vis-à-vis de la connaissance du passé et de la découverte d'autres cultures. Dans l'ensemble, l'*histoire-plaisir* recueille une adhésion assez large de la part des élèves, puisqu'ils sont 70% à avoir donné au moins deux réponses sur quatre allant dans ce sens. L'histoire présente également un apport d'ordre plus cognitif dans la mesure où au moins un tiers des élèves voit dans les pratiques de l'enseignement la possibilité de se forger des *outils intellectuels* ou de développer des méthodes d'apprentissage ou de réflexion. La troisième dimension met en évidence une forte proportion d'élèves pour qui la connaissance historique contribue d'une manière ou d'une autre à une intelligibilité du monde contemporain et de l'actualité. Enfin, ce que l'on a appelé la *conscience praxéologique* constitue un volet de l'apport personnel qui implique fortement l'élève en tant qu'acteur ou citoyen<sup>28</sup>. Davantage que la tolérance ou le respect d'autrui, c'est l'historicité (reconnue par quatre répondants sur dix) qui ressort assez clairement : en d'autres termes, la capacité de l'élève à agir sur son environnement social, forgée à partir de la connaissance du passé. La perception d'un apport pluriel de l'histoire sur le plan personnel n'est de loin pas négligeable pour les élèves interrogés. Ces résultats montrent que pour une part importante des élèves le rapport à l'histoire ne se réduit donc pas à la sphère strictement scolaire (où seul compterait le facteur « réussite ») mais témoigne d'une implication certaine du sujet dans la sphère sociale.

Tableau 4 : Apport personnel de l'histoire : types et distribution des réponses (en %)

Pour moi, étudier l'histoire...	D'accord	Ni l'un., ni l'autre	Pas d'accord
<b><i>Histoire-plaisir</i></b>			
- me donne envie d'en savoir plus sur la manière dont vivaient les gens autrefois	82	14	4
- développe le plaisir de connaître d'autres manières de vivre	56	22	22
- me fait découvrir des grands personnages, des exemples à suivre, des modèles	48	26	26
- me procure des émotions et stimule mon imagination	31	27	42
<b><i>Outils intellectuels</i></b>			
- exerce ma capacité de réflexion	35	34	31
- est un outil pour acquérir des méthodes de travail	44	31	25
<b><i>Compréhension du présent</i></b>			
- me permet de mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui	65	20	15
- me permet de mieux comprendre comment fonctionne la société où je vis	64	20	16
- ne m'aide pas à grand-chose pour comprendre ma vie actuelle (I) <sup>29</sup>	26	26	48
<b><i>Conscience praxéologique</i></b>			
- me fait comprendre que ce que je fais de ma vie peut avoir une influence sur le monde	42	28	30
- m'aide à mieux comprendre, à tolérer et respecter les autres	29	36	35

<sup>28</sup> On notera dans le même sens qu'un peu plus d'un tiers des élèves estime que l'histoire « me prépare à mon rôle de futur citoyen ».

<sup>29</sup> Le « I » signifie que le sens de l'affirmation doit être inversé par rapport à la dimension mesurée. En l'occurrence, c'est la réponse « pas d'accord » qui correspond à cet aspect de « compréhension du présent ».

### ***De l'apport à l'utilité... il y a un pas***

Les valeurs collectives sont à la baisse. Tout ce qui se rapporte à l'« officiel », l'institutionnel inspire peu confiance aux jeunes. L'étude *Les jeunes et l'histoire* conclut par exemple sur les valeurs affichées par les élèves que « *l'identité adolescente en France ne s'affirme pas par rapport à une revendication de culture nationale ou religieuse* »<sup>30</sup>. Un phénomène similaire s'observe également dans notre enquête. On demandait aux élèves de choisir dans une série de dix affirmations énonçant diverses fonctions de l'histoire les deux avec lesquelles ils étaient le plus d'accord et les deux avec lesquelles ils étaient le moins d'accord. Trois commentaires s'imposent à la lecture des résultats (cf. Tableau 5). Premièrement, l'utilité de l'histoire est prioritairement associée à la connaissance plutôt qu'aux aspects de la compréhension, de l'agir ou de l'identitaire. Les propositions qui emportent l'adhésion la plus forte commencent par « connaître » ou « savoir ». Comment interpréter cette prégnance de l'aspect cognitif ? Les élèves relient-ils toujours l'utilité à la réussite scolaire ? Sont-ils ainsi complètement dans leur « métier d'élève »<sup>31</sup> ? Peut-être retrouvons-nous aussi ici l'idée débattue que la démarche historique se nourrit et passe nécessairement par des « savoir que »<sup>32</sup>.

Deuxièmement, les propositions les plus rejetées par les élèves sont celles qui mettent en jeu des finalités collectives (identitaire ou politique) de l'histoire. Au-delà de ces tendances, on peut peut-être établir un lien entre cette désaffection vis-à-vis du collectif et un enseignement peut-être trop déterministe de l'histoire qui « *insiste trop peu sur les acteurs de l'histoire, sur leurs capacités d'initiative et leur liberté, qu'il oublierait d'étudier comment les hommes du passé ont posé et résolu les questions qui étaient les leurs ?* »<sup>33</sup>. Encore faudrait-il s'assurer du fait que l'histoire scolaire détermine vraiment ce qu'on peut appeler la conscience historique (le fait de lier passé, présent et futur) chez les jeunes. Comme on le sait, la concurrence entre l'École d'une part, les médias, la famille et l'industrie du divertissement d'autre part est assez forte en la matière.

Troisièmement, il s'agit de souligner le contraste entre un apport personnel de l'histoire prononcé et un apport collectif quasi absent, qui s'illustre tout particulièrement par l'adhésion très faible au fait que « apprendre de l'histoire permet de mieux comprendre la société dans laquelle *on* vit » (15%) comparée à la force de l'accord suscité par la proposition : « étudier l'histoire *me* permet de mieux comprendre la société dans laquelle *je* vis » (65%, cf. Tableau 4).

**Tableau 5** : L'utilité de l'histoire : distribution des réponses

Apprendre de l'histoire permet...	% de choix + (rang)	% de choix - (rang)
1. de connaître le passé des hommes avant tout	53 (1)	4 (10)
2. de connaître la vie quotidienne de nos ancêtres	33 (2)	5 (9)
3. de connaître la vie et les actes des grands figures du passé	28 (3)	8 (8)
4. de savoir d'où l'on vient	23 (4)	20 (4)
5. de ne pas répéter les erreurs du passé	22 (5)	17 (6)
6. de mieux comprendre la société dans laquelle on vit	15 (6)	12 (7)
7. de mieux agir dans le futur	11 (7)	33 (2)
8. de transmettre des valeurs partagées	5 (8)	17 (5)
9. de forger une identité nationale	2 (9)	43 (1)
10. aux grands de ce monde de mieux asseoir leur pouvoir	1 (10)	33 (3)

<sup>30</sup> Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-José Mousseau, *op.cit.*, p 37.

<sup>31</sup> Pour un développement de cette notion, se reporter à la conclusion de la partie B, page 15.

<sup>32</sup> Christian Laville, « La recherche empirique en éducation historique : mise en perspective et orientations actuelles », *Perspectives documentaires en éducation*, N° 53, 2001, pp. 69-82.

<sup>33</sup> François Audigier in Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-Josée Mousseau, *op.cit.*, p 132.

### B. 3. L'enseignement de l'histoire et ses pratiques<sup>34</sup>

#### *Trois types d'activités*

Quelle perception les élèves ont-ils de l'enseignement de l'histoire et des pratiques d'apprentissage concrètement mises en œuvre ? On peut s'interroger en premier lieu sur les activités pratiquées en classe. À cet effet, neuf propositions décrivant des activités développées dans le cours d'histoire ont été soumises aux élèves auxquels on demandait d'évaluer leur fréquence de réalisation. L'analyse factorielle montre que ces activités peuvent être résumées et classées dans trois genres principaux (cf. Tableau 6). Premièrement, les activités *scolaires* renvoient à un dispositif où l'enseignant s'applique à transmettre des connaissances à des élèves en position de réception, dont le rôle est essentiellement d'écouter et d'enregistrer. Le deuxième ensemble d'activités dégagé par l'analyse statistique réfère à une dimension *active* qui met l'accent sur le travail que l'élève fournit lui-même en classe et qui situe ce dernier au cœur du dispositif d'apprentissage par le biais d'analyse de textes, d'étude de cartes, de confrontation de documents par exemple. D'une certaine façon, cette dimension active constitue le pendant inverse mais complémentaire de la dimension scolaire, dans la mesure où elles réfèrent toutes deux à la forme classique de l'enseignement secondaire, telle que le perçoivent les élèves<sup>35</sup>. Enfin, les activités *ludiques*, clairement en retrait du point de vue de la fréquence de leur réalisation, décrivent un contenu et un rapport à l'enseignement qui se démarque des dimensions scolaire et active. En effet, les activités ludiques poussent les élèves à réinvestir différemment l'histoire en se l'appropriant selon des modalités faisant appel au jeu et à l'imagination par exemple, ou impliquant des supports d'apprentissage privilégiant l'image.

Tableau 6 : Activités en cours d'histoire : types et distribution des réponses (en %)

	Peu <sup>36</sup>	Beaucoup
<b><i>Dimension scolaire</i></b>		
- nous écoutons les récits du passé faits par le professeur	33	67
- on nous dit ce qui était bon ou mauvais, bien ou mal, dans l'histoire	50	50
<b><i>Dimension active</i></b>		
- nous examinons différentes explications de ce qui s'est passé autrefois	19	81
- nous analysons des documents historiques, nous étudions des images, des cartes, des diagrammes	33	67
- nous faisons des exercices sur des feuilles photocopées	21	79
- nous visitons des musées et des lieux d'histoire (I) <sup>37</sup>	83	17
<b><i>Dimension ludique</i></b>		
- nous écoutons des cassettes ou nous regardons des vidéos et des films historiques	48	52
- nous avons différentes activités (jeux de rôles, dessins, constructions)	59	41
- nous reracontons et nous réinterprétons l'histoire nous-mêmes	63	37

<sup>34</sup> Dans le questionnaire, la formulation des questions sur les pratiques enseignantes sont générales et sans référence aucune à un cours ou un enseignement en particulier.

<sup>35</sup> Ce que montre également l'analyse factorielle, c'est que la «visite de musées et de lieux d'histoire» apparaît comme l'activité typiquement opposée aux tâches *actives*.

<sup>36</sup> « Peu » regroupe les réponses « très peu » et « un peu » ; « beaucoup » les réponses « moyennement », « beaucoup » et « énormément ».

<sup>37</sup> « I » signifie que le sens de cette affirmation doit être inversé pour correspondre à l'intitulé de la dimension mesurée.

### ***Plaisir et ennui***

Les élèves n'aiment guère ce qu'ils font durant les cours d'histoire. C'est le principal résultat que l'on peut tirer d'une série de questions ouvertes sur les tâches et activités réalisées en classe. Les élèves étaient amenés à citer, pour chaque question, trois tâches ou activités : i) qu'ils avaient été amenés le plus souvent à faire pendant leurs cours d'histoire, ii) auxquelles ils avaient pris le plus de plaisir, et enfin iii) celles auxquelles ils avaient pris le moins de plaisir. Leurs réponses ont été classées en onze catégories définies comme suit :

- 1) *activités autonomes* : tâches dans lesquelles l'élève jouit d'une marge de manœuvre individuelle (conférence, recherches documentaires, exposés...);
- 2) *activités encadrées* : tâches caractérisées par un cadre bien délimité et imposé par l'enseignant (récitations, exercices, questionnaires...);
- 3) *activités cognitives* : réponses référant au champ de la connaissance au sens large du terme (comprendre, découvrir, réfléchir...);
- 4) *activités de groupe* (travail à deux, travail avec toute la classe, travail collectif...);
- 5) *chronologie* : activités impliquant spécifiquement la représentation du temps et l'apprentissage de la chronologie (représenter des frises chronologiques, apprendre des dates, dessiner la ligne du temps...);
- 6) *écouter* (écouter le prof, prendre des notes, se faire raconter des histoires...);
- 7) *écrire* (écrire des mots, copier des textes, dessiner...);
- 8) *regarder* : activités impliquant un support visuel (films, images, photos, documentaires);
- 9) *lire* (lire des textes, lire une carte, analyser un document...);
- 10) *visite, simuler, débats* : activités se déroulant à l'extérieur de la classe (visiter des sites, aller au musée, aller en ville...), ainsi que les jeux de rôles et les moments de discussion organisée et de débats;
- 11) et enfin une catégorie *contenu* (Islam, chevaliers, révolution...) bien qu'elle ne qualifie pas des activités au sens strict.

Le tableau 7 indique par ordre décroissant l'importance quantitative de chacun des types d'activités. Il est frappant d'observer la proximité entre ce que les élèves déclarent faire le plus souvent et les activités auxquelles ils prennent le moins de plaisir. Il faut ainsi plus particulièrement remarquer combien *écouter*, *écrire* et surtout les *activités encadrées* sont des tâches largement pratiquées et peu appréciées par les élèves. De même, il faut noter le décalage flagrant entre ce qu'ils déclarent faire le plus souvent en cours d'histoire et ce qu'ils aiment le plus y faire. A cet égard, les *activités autonomes* ou *de groupe*, ainsi que les activités a priori les plus éloignées du cadre ordinaire de l'enseignement (*simuler*, *débats*, *visites* et *regarder*) apparaissent pour les élèves comme sources de frustrations.

Autre constat important : la proportion non négligeable des réponses de contenu alors que la question portait explicitement sur les tâches ou activités réalisées en classe. Mais c'est surtout le statut variable des objets traités qu'il convient de relever. On a vu que les contenus occupaient une place importante parmi les mots ou expressions que les élèves associaient à l'histoire (cf. Tableau 1). Or on observe ici très clairement que la catégorie *contenus* figure en bonne place à la fois parmi les préférences des élèves et parmi ce qu'ils apprécient le moins faire en classe. Il y a peut-être pour les élèves une frontière pas toujours très nette, ou même parfois une équivalence entre l'objet concret abordé par l'enseignant et les activités ou exercices mis en œuvre autour de cet objet. Mais

cela montre aussi qu'il y a des thèmes particulièrement propices à capter l'attention des élèves et d'autres qui les rebutent, quelle que soit la nature de la tâche qui leur est associée.

**Tableau 7** : Fréquences des activités, préférences des élèves: distribution des réponses (en %)

Type d'activités...		...les plus fréquentes		...les plus appréciées		...les moins appréciées	
1.	Lire	38	Regarder	38	Activités encadrées	54	
2.	Activités encadrées	33	Simuler, débats, visites	36	Contenu	32	
3.	Ecouter <sup>38</sup>	31	Contenu	35	Ecrire	29	
4.	Ecrire	25	Activités autonomes	22	Ecouter	23	
5.	Simuler, débat, visites	22	Activités de groupe	21	Lire	19	
6.	Activités autonomes	21	Ecouter	15	Activités autonomes	11	
7.	Contenu	16	Ecrire	12	Chronologie	8	
8.	Regarder	16	Lire	10	Activités cognitives	6	
9.	Activités de groupe	14	Activités encadrées	8	Simuler, débats, visites	5	
10.	Chronologie	10	Activités cognitives	6	Regarder	3	
11.	Activités cognitives	10	Chronologie	3	Activités de groupe	1	

#### B.4. Conclusion

Dans le rapport à l'enseignement, les réponses des élèves montrent la prégnance d'un modèle « classique » d'apprentissage centré autour de l'écoute, de l'écrit, de la lecture et d'activités encadrées (exercices, questionnaires, épreuves...). Un tel dispositif renvoie à ce que Philippe Perrenoud a appelé « le métier d'élève » qui consiste essentiellement pour ce dernier à repérer, apprendre et répéter les connaissances que l'enseignant s'efforce de transmettre. Ce jeu entre enseignants et élèves dans lequel ceux-ci « traquent » les connaissances attendues par ceux-là dans le but d'assurer leur réussite semble commander le déroulement des cours d'histoire sans pour autant être apprécié par ceux-ci. Autrement dit, bien qu'ils fassent rarement ce qu'ils aiment, les élèves connaissent les règles du jeu et s'y prêtent plus ou moins volontiers, avec plus ou moins de distance, et ils le jouent pour la plupart. Cependant, et le point est capital, ce n'est pas parce que les élèves n'apprécient que modérément leur « métier » qu'ils n'aiment pas l'histoire. Le rapport à l'histoire des élèves ne se réduit pas à cette logique scolaire ; l'enquête montre qu'une autre logique sous-tend leurs réponses. La forme scolaire dépassée, la connaissance historique devient pour eux un développement et un enrichissement personnels, leur apportant une meilleure compréhension de l'humain, des cultures et des sociétés, proches ou lointaines. L'apport de l'histoire, tant dans ses dimensions de plaisir, cognitives, explicatives ou encore en tant que guide de l'action est manifeste pour les élèves. Les élèves sont nombreux à entretenir un rapport « intime » à l'histoire, à développer une conscience historique, conditions nécessaires - certes, non suffisantes - pour se projeter dans leur vie de futur citoyen. L'enquête a également mis en évidence que l'apport de l'histoire se construisait essentiellement autour de l'identité individuelle, et moins autour d'enjeux de nature sociétale. Ce rejet de l'apport non-personnel de l'histoire est probablement un effet de

<sup>38</sup> Il faut relever ici la présence massive de l'expression « prendre des notes » dans la catégorie *écouter*. Cette activité pèse indéniablement d'un certain poids dans le jugement négatif des élèves.

l'érosion des valeurs collectives dans nos sociétés. Il reste que cette dimension d'apport de l'histoire, qui gravite de manière autonome en marge de l'univers scolaire, est perçue par les élèves comme un facteur de renforcement de l'individu dans son rapport avec lui-même et dans le rapport qu'il entretient avec la société.

## C. Le rapport des élèves à l'histoire : les variables significatives

Les résultats de l'enquête présentés jusqu'ici fournissent une photographie générale des conceptions de l'histoire des élèves. Or il va de soi que ces représentations ne constituent pas un profil uniforme que partageraient l'ensemble des élèves. Au-delà des tendances globales, il convient ainsi de se demander dans quelle mesure le rapport à l'histoire est influencé ou façonné par des facteurs autres que l'enseignant lui-même ou le contenu des programmes mis en œuvre dans les classes. A cet égard, et toujours à titre exploratoire, on se centrera plus particulièrement sur *trois types d'influence*.

### C.1. Description des trois groupes de variables

On s'intéressera premièrement au *degré* et au *niveau* des élèves. Ceux-ci se répartissent à parts équivalentes entre les trois degrés. Notre échantillon comporte au total 28% d'élèves de niveau b dans une proportion identique à l'intérieur de chaque degré. On relèvera au passage que les garçons sont légèrement surreprésentés en niveau b (31% contre 20% de filles).

On examinera deuxièmement les liens entre le rapport à l'histoire et *l'attitude personnelle* (positive ou négative) de l'élève vis-à-vis de l'histoire. Les trois questions que nous avons retenues pour mesurer l'attitude de l'élève envers la discipline enseignée dessinent une tendance montrant un rapport « affectif » contrasté à l'histoire. En effet, 49% des élèves déclarent « beaucoup » aimer l'histoire, le restant ne l'appréciant qu'« un peu » ou « pas du tout » ; un tiers environ des élèves rejette la proposition selon laquelle étudier l'histoire, c'est « étudier une matière scolaire comme une autre, sans plus » contre 48% qui sont d'accord et 20% qui donnent une réponse neutre (« ni d'accord, ni pas d'accord »). Et si pour un élève sur deux l'histoire est une matière « très facile » ou « assez facile », les réponses « plutôt difficile » ou « très difficile » concernent 14% seulement de l'échantillon (le tiers restant estimant qu'elle n'est « ni facile, ni difficile »)<sup>39</sup>.

Enfin, on ne peut s'intéresser aux élèves sans s'interroger sur leur *environnement socio-culturel*. Un grand nombre de théories et recherches empiriques attestent de l'influence de l'origine sociale et du contexte culturel sur la réussite scolaire, le type de relation à l'école ou encore les capacités des élèves. Là encore, dans une perspective exploratoire, nous nous baserons sur trois données. La langue parlée à la maison tout d'abord : nous distinguons ceux qui parlent français uniquement (46%), ceux qui parlent le français et au moins une langue étrangère (40%) et ceux qui parlent une ou plusieurs langues étrangères à la maison sans avoir mentionné le français (14%). La question du projet scolaire ensuite : 18% des élèves se destinent à l'apprentissage, 11% à l'École de culture générale ou l'École de commerce (ÉCG-ÉC), 22% au collège et 38% envisagent des études universitaires (11% font un autre choix). L'estimation du « nombre de livres qu'il y a chez toi » - reprise de l'enquête *Les Jeunes et l'histoire* (1998) -, constitue le troisième indicateur et permet d'approcher le niveau socio-culturel des parents<sup>40</sup>. Après regroupement de certaines réponses, on

<sup>39</sup> Ces trois indicateurs sont par ailleurs associés entre eux ; le fait d'aimer l'histoire est lié au fait de ne pas la considérer comme une discipline comme une autre d'une part, et de la considérer comme une matière facile. Nous verrons plus loin avec la typologie empirique qu'on est amené à distinguer l'histoire scolaire, la matière ou discipline scolaire de l'histoire en général, corps de savoirs ou discipline académique comme mode de connaissance des sociétés passées et présentes.

<sup>40</sup> Les expériences en la matière montrent que les élèves de cet âge ont beaucoup de peine à indiquer la profession ou la formation suivies par le père et/ou la mère.

obtient trois groupes à peu près équivalents : moins de 50 livres (30%), entre 50 et 200 (34%) et plus de 200 (36%)<sup>41</sup>.

## C.2. Liens entre les groupes de variables

Avant d'examiner l'influence de chacun de ces trois groupes de variables, indiquons brièvement ce qui les relie principalement. On relèvera tout d'abord, pour ce qui est de l'environnement socio-culturel et du niveau<sup>42</sup>, que le *nombre de livres cité est plus élevé parmi les élèves de niveau a* (43% des élèves de niveau ont répondu « plus de 200 livres » contre 16% pour le niveau b). Il convient de souligner également que le projet scolaire varie considérablement selon le niveau : *les élèves de niveau b sont cinq fois plus nombreux à se destiner à un apprentissage que leurs camarades de niveau a* (9% contre 45%), ces derniers étant largement plus nombreux à envisager d'aller au collège et à l'université que les élèves de niveau b. Si la variable « niveau » révèle des différences fortes quant au projet scolaire, il en va de même concernant les langues, puisque *ceux qui parlent français uniquement représentent plus de la moitié du niveau a (contre 28% en niveau b), et ceux qui ne parlent pas français à la maison sont surreprésentés en niveau b (25% contre 11% en niveau a)*. Quant à l'attitude envers l'histoire comme matière, elle ne présente de différence notable ni selon l'environnement socio-culturel, ni selon le niveau de l'élève. On notera simplement que ceux qui aiment « beaucoup » l'histoire sont plus nombreux en 7<sup>ème</sup> (67%) contre 40% en 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup>.

### 1<sup>er</sup> groupe (1) : le degré, une influence notable mais difficile à interpréter

La conception de l'histoire des élèves, leur rapport à l'histoire présentent-ils des différences selon le degré dans lequel ils se situent ? Plusieurs résultats significatifs sont à relever. Les mots ou expressions associés spontanément à l'histoire par les élèves<sup>43</sup> montre que la présence de l'une ou l'autre des douze catégories constituées varie selon le degré. Ainsi tant les attitudes négatives que positives sont plus fréquentes en 7<sup>ème</sup> et décroissent par la suite. Peut-être peut-on y voir une tendance initiale des plus jeunes élèves à appréhender l'histoire davantage en termes affectifs (les matières scolaires en général) que supplanterait par la suite des références plus directement associées à la discipline elle-même ? Si les catégories qui dénotent une appréhension plus dynamique du passé et de ses liens avec le présent<sup>44</sup> s'avèrent sensibles au degré, leurs variations respectives ne présentent guère de convergence. Ainsi la catégorie *changement* est certes prédominante parmi les réponses des élèves de 9<sup>ème</sup> mais est au plus bas parmi ceux de 8<sup>ème</sup> année. La référence au *passé-présent* suit une logique quasiment inverse puisqu'elle est plus présente parmi les 8<sup>ème</sup> et la moins fréquemment mentionnée parmi les 7<sup>ème</sup>. *Sources et méthodes* donnent une variation encore différente puisque le nombre de mentions diminue avec les degrés. La croisement avec la catégorie *apport individuel ou social* n'est pas statistiquement significatif.

Il est également difficile de dégager une logique d'ensemble concernant les tâches que *les élèves apprécient le plus* ; les activités « autonomes » et « de groupe » sont plus fréquemment mentionnées par les élèves de 8<sup>ème</sup>, les élèves de 9<sup>ème</sup> sont ceux qui indiquent le plus les catégories *voir, contenu* ainsi que *écouter*, mais le moins *lire*. Enfin, la dimension « histoire-plaisir » (cf. tableau 4 plus haut) est plus forte en 7<sup>ème</sup> qu'en 9<sup>ème</sup> et est la plus faible en 8<sup>ème</sup>. On notera en revanche une

<sup>41</sup> Les garçons sont plus nombreux à choisir un apprentissage et les filles à envisager des filières longues (collège et université).

<sup>42</sup> Le degré n'a pas d'influence forte ni sur le nombre de livres ni sur le projet scolaire. Il n'y a pas de variations fortes et linéaires des projets scolaires selon le degré des élèves, ni selon la langue.

<sup>43</sup> Question 1, cf annexe ?

<sup>44</sup> Les catégories *sources et méthodes, passé-présent, changements et apport individuel ou social*

adhésion croissante des élèves au fait que étudier l'histoire « me prépare à mon rôle de futur citoyen », cette proportion passant de 26% parmi les 7<sup>ème</sup> à 40% parmi les 9<sup>ème</sup><sup>45</sup>.

### **1<sup>er</sup> groupe (2) : le niveau, une influence marquée et plus intelligible**

L'influence du niveau donne des résultats plus intelligibles que le degré des élèves. On observe ainsi une *prédominance à la question ouverte des catégories apport individuel ou social, des mentions d'attitudes positives, des références à la notion de changement et des références temporelles parmi les élèves de niveau a*, alors que les *quatre vieilles* sont légèrement surreprésentées parmi les élèves de niveau b. Une ligne de clivage similaire se retrouve sur la question des tâches les plus appréciées ; *l'activité « regarder » est deux fois plus mentionnée en niveau b, alors que les élèves de niveau a sont presque dix fois plus nombreux à avoir mentionné des activités autonomes !* Autre résultat à souligner : alors que la conception « constructiviste » de l'histoire n'augmente que très modérément selon le degré, *la vision « réaliste » est très fortement prédominante parmi les élèves de niveau b (72% contre 40% parmi ceux de niveau a)*<sup>46</sup> ! On peut encore préciser que c'est en 9<sup>ème</sup> année que cette variation des conceptions selon le niveau est la plus forte.

### **2<sup>e</sup> groupe : le fait d'aimer beaucoup l'histoire, une variable très influente**

L'attitude personnelle de l'élève envers l'histoire, en particulier le fait d'aimer « beaucoup » ou non l'histoire, constitue l'une des variables les plus fréquemment influentes sur les conceptions et le rapport à l'histoire des répondants. *Ceux qui apprécient « beaucoup » l'histoire sont également ceux qui ont le plus souvent mentionné les catégories sources et méthodes ainsi que les références temporelles*, alors que dans la même logique les *quatre vieilles* et les *attitudes négatives* sont largement plus mentionnées par les élèves appréciant « peu » ou « pas du tout » la discipline historique. Concernant les tâches qui donnent le plus de plaisir, *regarder* est davantage cité par ceux qui n'apprécient que modérément l'histoire, alors que les réponses de *contenu* sont un peu plus présentes parmi ceux qui l'apprécient « beaucoup ». Cette dernière catégorie d'élèves est plus nombreuse à voir dans l'histoire un apport personnel ou social (54% contre 37% pour ceux qui ont un rapport mitigé à la discipline enseignée). Mais c'est en rapport avec l'apport personnel de l'histoire (« ce que l'histoire t'apporte »), que les attitudes révèlent des différences très marquées. Pour s'en tenir aux résultats les plus significatifs, l'analyse montre que *les dimensions de « conscience praxéologique », de « compréhension du présent » et d' « outils intellectuels » de l'apport de l'histoire ainsi que ce que l'on a appelé l' « histoire-plaisir » prédominent chaque fois parmi ceux qui aiment « beaucoup » l'histoire* (cf. tableau 8, ci-après).

<sup>45</sup> Il est intéressant de noter que le rejet explicite de cette proposition (réponses « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ») est beaucoup plus prononcé au fil des degrés chez les filles que chez les garçons.

<sup>46</sup> On peut préciser en outre que cette conception « réaliste » est davantage le fait des garçons que des filles.

**Tableau 8** : influence de l'attitude sur l'apport personnel

	Aimes-tu l'histoire ?		% marginal	V de Cramer
	Peu	Beaucoup		
Comprendre le présent	36	49	43	.13*
Conscience praxéologique	36	50	43	.13*
Outils intellectuels	39	60	49	.21***
Histoire-plaisir	27	59	43	.32***

**3<sup>e</sup> groupe : le projet scolaire comme influence déterminante**

L'environnement socio-culturel, constitué, avec le niveau et l'attitude, un troisième niveau d'analyse qui montre combien le rapport à l'histoire et les conceptions des élèves ne sont pas des variables évoluant en vase clos et surtout qu'il ne s'agit pas d'une « affaire » strictement déterminée par l'institution scolaire. Si les langues parlées et le niveau socio-culturel approché par le nombre de livres à la maison jouent un rôle, c'est clairement en fonction du *projet scolaire* des élèves que les différences sont les plus significatives.

Examinons d'abord le croisement du projet scolaire avec les expressions et les mots spontanément associés à l'histoire par les élèves. Comme le résume le Tableau 8, on observe sur plusieurs catégories une distribution en cloche ; *les attitudes positives, les contenus ainsi que les catégories changement et références temporelles de même que les réponses suggérant un rapport axiologique à l'histoire ont été globalement plus souvent mentionnées par ceux qui entrevoient des études longues (collège et université en particulier).*

**Tableau 9** : Indicateurs du rapport à l'histoire selon le projet scolaire de l'élève

	Apprentissage	ECG-EC	collège	Université	autre	moyenne
<b>Catégories de mots ou expressions associées à l'histoire</b>						
Attitude positive	4	8	26	14	15	14
Contenu	40	19	53	51	56	46
Changement	13	12	38	19	15	21
Références temporelles	18	12	31	40	30	30
Apport individuel ou social	0	4	16	11	0	8
<b>Apport de l'histoire</b>						
Comprendre le présent	27	36	42	54	36	43
Conception « constructiviste » de l'histoire	21	50	50	69	54	53

Du côté de l'apport de l'histoire, la prégnance de la « compréhension du présent » parmi ceux qui se destinent à des études supérieures est tout à fait remarquable puisque l'on passe d'un quart environ pour les projets d'apprentissage à plus de 50% parmi ceux qui prévoient un parcours universitaire. On notera que cet apport de l'histoire est d'autant moins présente que le français ne fait pas partie des langues parlées à la maison.

Le Tableau 8 montre également *une très forte progression de la conception « constructiviste » de l'histoire qui triple lorsque l'on passe des projets scolaires les plus courts (apprentissage) aux plus longs (université)*. Il faut préciser que la dimension « compréhension du présent » et la conception « constructiviste » de l'histoire sont deux dimensions indépendantes et que, par conséquent, elles sont chacune l'effet de l'environnement socio-culturel au sens large. L'idée qu'un rapport à l'histoire plus intellectuel ou plus « investi » par l'élève est associé aux milieux socio-culturels favorisés trouve également appui dans le fait que parmi les tâches les plus appréciées les activités autonomes sont d'autant plus présentes que le projet scolaire est durable, mais aussi que le nombre de livres cités augmente et que le français fait partie des langues parlées à la maison.

## D. Le rapport des élèves à l'histoire : une typologie empirique

L'intérêt d'une analyse typologique consiste à réunir différentes dimensions d'un concept dans une mesure globale afin de dégager de manière inductive des profils ou des types contrastés d'un phénomène donné. Ici nous avons cherché à construire des types de rapports à l'histoire, en incluant divers aspects décrits dans les pages précédentes et analysées séparément. Nous avons ainsi essayé de déterminer des profils d'élèves en intégrant la conception qu'ils se font de l'histoire, leur rapport au savoir historique, l'apport personnel que peut avoir l'enseignement de l'histoire, la fonction sociale ou collective qu'on peut lui reconnaître, ainsi que l'appréciation subjective tant de l'histoire comme matière scolaire que comme connaissance en général.

Après avoir rappelé le mode de construction des variables dichotomiques qui ont été utilisées, nous mentionnons brièvement les aspects méthodologiques de la procédure statistique « cluster » pour décrire dans un troisième temps la typologie à laquelle nous sommes parvenus, c'est-à-dire les profils d'élèves que l'analyse a dégagés. Dans un dernier temps, nous examinons les liens de la typologie avec les variables indépendantes d'abord, et les liens avec d'autres aspects de l'étude ensuite.

### D.1. Construction des variables

Pour la *conception constructiviste (vs réaliste) de l'histoire*, nous avons utilisé l'indice décrit plus haut. On rappellera qu'il s'agit d'une mesure synthétique comptabilisant le nombre de réponses correspondant à une attitude constructiviste sur une liste de 10 affirmations (réponses « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » pour les deux premiers items et réponses « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » pour les items 3 à 10 – indiquées sur fond gris dans le Tableau 10). La césure a été établie afin de distinguer les élèves qui ont donné une majorité de réponses correspondant au pôle constructiviste (au moins 6 sur les 10 affirmations) des autres. Ce sont ainsi 51% des élèves qui ont une conception constructiviste de l'histoire.

**Tableau 10** : Conception de l'histoire : distribution des réponses (en %)

	tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni l'un., ni l'autre	Plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
1. L'histoire est basée sur des documents qui peuvent se contredire	32	33	27	4	4
2. La perception des événements du passé n'est pas la même partout dans le monde	46	32	15	5	2
3. Toute la connaissance du passé est dans les documents de l'époque	16	30	29	13	11
4. Il n'existe qu'une seule vérité à propos du passé	20	15	26	21	17
5. L'histoire reconstitue les faits tels qu'ils se sont réellement passés	13	20	37	22	8
6. Le Moyen-Âge commence et se termine à des dates précises	27	21	21	19	12
7. Un document d'histoire, c'est toujours une preuve qui dit la vérité	11	16	28	26	20
8. Notre calendrier a toujours existé	7	13	21	18	41
9. Il n'y a pas de lien entre le passé et le présent	9	11	25	23	33
10. Au cours de l'histoire, toutes les sociétés évoluent de la même manière	4	11	22	29	33

Pour la mesure du *rapport intime (vs externe)* à l'histoire, c'est là aussi la même variable présentée plus haut. Son mode de construction est similaire à la variable « conception de l'histoire ». Sur une liste de 8 propositions, nous avons opposé ceux qui ont donné au moins 5 réponses indiquant un rapport intime à l'histoire (38%) aux autres élèves. Nous avons à nouveau indiqué en gras dans le Tableau 11 les réponses ainsi prises en considération (réponses « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » pour tous les items excepté pour l'item 5 pour lequel ce sont les réponses « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » qui ont été prises en considération).

**Tableau 11** : Rapport à l'histoire : distribution des réponses (en %)

	tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
1. L'histoire nous aide à mieux comprendre des hommes très différents de nous	32	36	22	4	6
2. L'histoire me permet de comprendre le présent	13	35	26	15	11
3. L'histoire me permet de mieux apprécier certains films et certains romans	15	29	23	15	18
4. L'histoire est nécessaire pour la construction de l'identité collective	12	23	40	15	10
5. Ce qui s'est passé autrefois n'a rien à voir avec ma vie actuelle	26	15	25	21	13
6. Les questions que nous nous posons sur le passé dépendent de ce que nous vivons dans le présent	12	28	38	11	11
7. Ce que j'observe autour de moi s'explique en étudiant l'histoire	6	20	38	21	16
8. L'histoire permet d'être plus tolérant	6	20	35	20	19

Concernant l'apport personnel de l'histoire, nous avons là encore repris des indices construits et présentés auparavant. Plus précisément, nous avons inclus dans la typologie deux des indices issus de l'analyse de la question 2 : l'indice de « compréhension du présent » d'une part, et l'indice de « conscience praxéologique », dichotomisés à la médiane (cf. Tableau 12).

**Tableau 12** : Dimensions de l'apport personnel de l'histoire : distribution des réponses (en %)

Pour moi, l'histoire...	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	ni l'un, ni l'autre	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
<b><i>Compréhension du présent</i></b>					
1. me permet de mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui	30	35	19	9	6
2. me permet de mieux comprendre comment fonctionne la société où je vis	28	37	20	8	8
3. ne m'aide pas à grand-chose pour comprendre ma vie actuelle	14	13	26	27	21
<b><i>Conscience praxéologique</i></b>					
1. me fait comprendre que ce que je fais de ma vie peut avoir une influence sur le monde	14	28	28	16	14
2. m'aide à mieux comprendre, à tolérer et respecter les autres	11	18	36	15	20

À ces deux variables, nous avons ajouté une question relative à l'apport civique de l'histoire ; 35% des élèves interrogés ont répondu par l'affirmative (réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt

d'accord ») au fait que l'histoire « me prépare à mon rôle de futur citoyen » (nommée ci-après « histoire-citoyenneté »).

Outre l'apport personnel que peut constituer l'histoire, nous avons également inclus un indice synthétique mesurant la fonction collective que peut représenter le savoir historique. De la question 3 relative à l'utilité de l'histoire, nous avons retenu quatre items attribuant plus spécifiquement à l'histoire une fonction collective (performative ou identitaire) : « l'histoire permet de... » : 1) « ne pas répéter les erreurs du passé » ; 2) « mieux agir dans le futur » ; 3) « transmettre des valeurs partagées » ; et 4) « forger une identité nationale ». La variable en question mesure la proportion d'élèves (34% en l'occurrence) qui, dans leurs deux réponses parmi une liste de 10 items sur l'utilité de l'histoire, ont choisi une ou deux des quatre fonctions collectives susmentionnées.

Nous avons enfin retenu trois indicateurs du rapport affectif à l'histoire. Le premier est constitué par l'indice « histoire-plaisir » décrit auparavant (voir Tableau 13), dont la césure là encore a été établie à la médiane. Les deux indicateurs suivants correspondent chacun à une question directe. En premier lieu, l'élève devait indiquer dans quelle mesure pour lui « étudier l'histoire, c'est étudier une matière comme une autre, sans plus » sur une échelle classique en cinq points ; 48% des élèves ont répondu par l'affirmative (réponses « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord »). En second lieu, 49% des élèves ont répondu qu'ils aimaient « beaucoup » l'histoire.

**Tableau 13** : Indice de l'histoire-plaisir : distribution des réponses (en %)

Pour moi, étudier l'histoire...	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	Ni l'un, ni l'autre	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
1. me donne envie d'en savoir plus sur la manière dont vivaient les gens autrefois	43	40	14	2	2
2. développe le plaisir de connaître d'autres manières de vivre	26	30	22	12	11
3. me fait découvrir des grands personnages, des exemples à suivre, des modèles	19	29	26	14	12
4. me procure des émotions et stimule mon imagination	8	23	27	21	21

## D.2. Brève description de la méthode de classification

L'analyse par classification est une méthode statistique qui permet de générer des classes homogènes d'individus à partir d'une base de données constituées de n lignes et p colonnes. Les lignes correspondent dans notre étude aux élèves (n=276) et les colonnes aux variables qui les caractérisent (décrites ci-dessus au point 1). Il s'agit d'une méthode de classification inductive ; les classes obtenues sont a priori inconnues. Pour cette raison, la méthode de classification automatique peut être considérée comme une méthode exploratoire.

Deux techniques de classification existent qui ici ont été combinées<sup>47</sup>. La première forme – appelée classification hiérarchique – consiste dans l'agrégation deux à deux des individus les plus proches (la notion de proximité est calculée sur la base de la distance euclidienne), et en autant d'étapes nécessaires pour obtenir le nombre de types voulus. La seconde forme – dite classification par agrégation autour de centres mobiles – procède par une partition directe de l'ensemble des données en un nombre déterminé de classes. Les deux techniques ont en commun de chercher à constituer des classes d'individus aussi homogènes que possible dans leur contenu et aussi différentes que

<sup>47</sup> L'analyse a été faite à l'aide du logiciel SPSS.

possible entre elles. En termes plus techniques, il s'agit globalement de chercher à minimiser la variance interne des groupes et à maximiser les variations entre les groupes.

### D.3. Description de la typologie empirique

La solution typologique finalement retenue permet d'identifier cinq profils contrastés et intelligibles d'élèves du point de vue de leur rapport à l'histoire (cf. Tableau 13). Les types sont décrits par ordre décroissant de leur importance numérique dans l'échantillon.

Tableau 14. Typologie empirique du rapport à l'histoire des élèves du Cycle

	I	II	III	IV	V	Moyenne	V de Cramer
Importance des types (en % du total)	(17%)	(12%)	(28%)	(30%)	(13%)	-	-
Conception constructiviste de l'histoire	73 <sup>48</sup>	62	45	54	19	51%	.32***
Rapport intime à l'histoire	19	53	88	10	5	38%	.70***
<i>Apport personnel de l'histoire (indicateurs)</i>							
- compréhension du présent	60	76	68	1	29	43%	.60***
- conscience praxéologique	7	22	93	34	15	42%	.67***
- histoire-citoyenneté	15	59	61	17	23	35%	.44***
Fonction collective de l'histoire	25	18	36	32	60	34%	.25**
<i>Appr. subj. (indicateurs)</i>							
- histoire-plaisir	34	10	82	1	88	42%	.74***
- une matière scolaire comme une autre, sans plus	6	94	25	61	86	48%	.62***
- aimer beaucoup l'histoire	84	3	69	18	73	49%	.61***

N=276 ; \* = p<.05 ; \*\* = p<.01 ; \*\*\* = p<.001

#### - Contrainte scolaire, l'histoire subie (type IV)

Le type quantitativement le plus important dans notre échantillon (30%) se caractérise avant tout par un rapport très clairement externe à l'histoire et par des scores faibles, voire très faibles tant sur les indicateurs de l'apport personnel que peut constituer l'histoire, que sur la reconnaissance d'une fonction collective de l'histoire (seule la conscience praxéologique n'est pas minimale). Surtout, il faut relever que l'on ne prend guère de plaisir en cours d'histoire, que l'on n'aime pas davantage la matière et que l'on a plutôt tendance à la considérer comme une branche scolaire comme une autre.

<sup>48</sup> Le Tableau 3 se lit comme suit : sur chaque ligne figure la proportion dans laquelle chacun des cinq types est caractérisé par la variable en question. Par exemple, on voit que, en comparaison aux autres types, le type 1 se caractérise par le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant une conception « constructiviste » de l'histoire (73% qu'il faut comparer à la moyenne dans l'échantillon : 51%), suivis de près du type 2. A l'inverse, le type 5 est composé à une très forte majorité d'élèves ayant une conception « réaliste » de l'histoire (référence au 19%). Les variables qui ne présentent que peu de variations par rapport à la moyenne peuvent ainsi être considérées comme participant peu à forger l'identité de chacun des types. Pour faciliter la lecture, on a grisé en foncé les cases comportant les scores maximum et en clair celles comportant les scores minimum.

En d'autres termes, on a là des élèves pour lesquels le sentiment qui domine est de vivre le rapport à l'histoire essentiellement comme une contrainte scolaire. L'histoire apparaît cantonnée dans l'enceinte de l'école et du carcan institutionnel, tant sont prononcés l'indifférence ou le déplaisir vis-à-vis des aspects personnels et des enjeux sociaux que pourraient avoir l'histoire enseignée et le savoir historique plus globalement. Le savoir historique n'a en effet guère d'écho au-delà d'un contenu qui est avant tout à apprendre et appréhendé en tant que produit scolaire uniquement.

On pourrait voir dans ce type l'expression la plus « défavorable » du métier d'élève, figuré dans ses aspects les plus négatifs, où l'on n'aime guère ce que l'on fait en classe et sans y voir d'autres dimensions que les contraintes scolaires de la discipline.

### - **Rapport chaud et enthousiaste (type III)**

Le deuxième type majoritaire (type III ; 28%) est diamétralement opposé au précédent (type IV). En effet, on a affaire ici à des élèves qui entretiennent un rapport intime très prononcé vis-à-vis de l'histoire. Ils se caractérisent en outre par un score maximal pour les trois indicateurs de l'apport personnel. Ils reconnaissent dans le savoir historique un outil intellectuel permettant de mieux comprendre l'actualité et la société contemporaine, ainsi qu'une ouverture vers une conscience citoyenne et du statut d'acteur de l'individu dans le monde social. On notera en marge que la reconnaissance d'une fonction collective de l'histoire obtient un score dans la moyenne. Ce rapport intime à l'histoire s'accompagne d'une appréciation tout à fait positive de la matière en général, et notamment du plaisir qu'ils prennent à l'occasion de l'enseignement de la discipline. L'histoire est ainsi loin de constituer une matière ordinaire ; elle représente au contraire un espace d'épanouissement qui transcende les murs de l'école et les contraintes scolaires.

### - **Plaisir intellectuel / passion froide (type I)**

Le type I, qui regroupe moins d'un élève sur cinq (17%), présente certains points communs avec le type IV décrit ci-dessus. En effet, on retrouve ici un profil d'élèves qui témoigne d'un rapport manifestement externe à l'histoire, d'une histoire-citoyenneté fortement mise à distance, ainsi que d'une conscience praxéologique peu marquée (ce à quoi on peut ajouter la faible reconnaissance d'une fonction collective de l'histoire). Or, plusieurs différences décisives sont à relever. Tout d'abord, ces élèves perçoivent un apport personnel important de l'histoire : mieux comprendre le présent, la société actuelle, les événements contemporains, même si cela ne retentit pas davantage sur la représentation que l'on se fait de soi-même, en tant que sujet de l'histoire ou de son identité citoyenne. La mise en exergue de cet apport essentiellement cognitif à l'histoire n'est probablement pas indépendante de la conception constructiviste de la nature du savoir historique – conception qui dans ce type obtient un score maximal. L'autre différence majeure avec le type « contrainte scolaire » (type IV) réside dans l'appréciation assez marquée des élèves à l'égard de l'histoire. Certes, l'enthousiasme vis-à-vis du déroulement concret et du contenu des leçons d'histoire elles-mêmes est modéré (voir le score de l'histoire-plaisir), mais il faut surtout relever combien la discipline en soi est aimée qui est très loin d'être considérée comme une matière scolaire ordinaire. Ce type I est donc en partie caractérisé par une nécessaire distinction entre l'attitude de l'élève vis-à-vis de ce qui se passe strictement en classe et vis-à-vis de l'histoire comme connaissance générale sur les événements du passé, et sur le monde actuel dans une certaine mesure. Il y a tout lieu de penser en effet que l'histoire qui est ici « beaucoup aimée » renvoie à cet intérêt essentiellement intellectuel vis-à-vis d'une connaissance qui n'apparaît guère détachée du présent, même si ego ne s'y projette que de manière assez lâche.

### - **Élèves sans histoires (type V)**

Le type V, minoritaire (13% de l'échantillon), peut là encore être mis en perspective avec le type IV puisqu'ils ont en commun un rapport externe à l'histoire ainsi qu'une quasi absence d'apport personnel de l'histoire. On notera en revanche que c'est dans ce type que la fonction collective de l'histoire reçoit un écho certain. Mais là où une distinction majeure s'opère, c'est sur l'appréciation que les élèves ont de l'histoire. Alors que ceux du type « contrainte scolaire » se caractérisent par une claire antipathie envers l'histoire sous toutes ses formes, les élèves de ce type V se démarquent par le fait qu'ils adorent les cours d'histoire. Or, sur ce point ils ne témoignent pas tout à fait d'un « rapport chaud et enthousiaste » (type III), car au-delà d'une histoire-plaisir très marquée et du fait qu'on déclare aimer beaucoup l'histoire, celle-ci demeure une matière scolaire comme une autre. La quasi absence de l'apport personnel en témoigne en partie. Ayant en outre une conception très clairement réaliste du savoir historique, on a des élèves qui prennent plaisir aux activités pratiquées en classe, aux méthodes d'enseignement, aux objets étudiés, etc. Ici, l'histoire se résume à sa dimension scolaire, loin des questions de citoyenneté ou du lien présent-passé, mais cela n'empêche aucunement d'apprécier fortement ici cette histoire-scolaire (ce qui n'est pas le cas pour les élèves du type « contrainte scolaire »). Il nous paraît important de relever qu'une attitude empreinte d'une conception réaliste et d'un rapport externe à la connaissance historique n'induit pas tel un couperet un désamour inévitable vis-à-vis des leçons.

On a affaire ici en quelque sorte au métier d'élève dans son volet positif ; l'histoire ne lui apporte guère sur le plan personnel ou au delà de l'institution et des contraintes scolaires, ce qui se combine parfaitement avec le fait qu'il se prête volontiers au jeu, d'autant plus que dans l'espace de la classe, l'histoire est une source de plaisir et de découverte. En somme, on a là des élèves sans histoires.

### - **Rapport contrarié / histoire décalée (type II)**

Enfin, le type II, qui comme le précédent ne concerne qu'un élève sur dix (12%), est à mettre en parallèle avec le « rapport chaud et enthousiaste » (type III). Ces élèves se caractérisent avant tout par un rapport intime à l'histoire et par une conception constructiviste de l'histoire, bien que ce ne soit pas dans des proportions identiques entre les deux profils. Si l'apport personnel est moins prononcé que dans le type III, cet apport n'en est pas moins bien présent alors que la fonction collective de l'histoire s'avère particulièrement peu plébiscitée. La spécificité de ce type II est de combiner une conception fortement constructiviste de l'histoire avec un clair désamour vis-à-vis de l'histoire. On peut interpréter cette constellation de traits comme étant l'expression d'un troisième volet du métier d'élève<sup>49</sup> caractérisé par de fortes tensions dans son rapport à l'histoire. C'est probablement ici qu'il y a lieu de distinguer drastiquement l'histoire scolaire d'une part, i.e. l'histoire comme matière enseignée, comme discipline scolaire et prise dans son identité strictement contraignante et institutionnelle, et d'autre part, l'histoire comme savoir, comme mode de connaissance du monde tant actuel que passé, les deux ne pouvant être complètement disjoints. Dans ce type II, tout se passe comme si d'un côté l'élève avait un rapport « fort » à la connaissance historique, un rapport intime en somme, sur lequel retentirait défavorablement l'histoire telle qu'elle prend concrètement forme dans le cadre institutionnel. Plutôt curieux, intéressé et enthousiaste s'agissant de l'Histoire, l'élève aurait ici tendance à subir un désenchantement par rapport à l'autre histoire, la branche scolaire qui sous cette forme est perçue comme une matière comme une autre ne procurant que peu de plaisir et pour laquelle on n'a guère d'affinités particulières. On imagine volontiers derrière ce profil la figure de l'élève qui s'ennuie au fond de la classe, soupirant, le regard perdu par la fenêtre, rêvant à l'autre histoire, celle qui met en scène une réalité peut-être plus

<sup>49</sup> Le premier étant l'élève sans histoires (type V ; volet « favorable » s'il en est), le second étant la « contrainte scolaire » (type IV ; volet moins « favorable »).

colorée, permettant d'imaginer par exemple les exploits de César ou le déroulement de la vie quotidienne au Moyen Âge.

### **Remarques méthodologiques et conceptuelles**

L'intérêt d'une typologie globale empirique est précisément de dégager des agencements particuliers d'attitudes et de dimensions différentes de l'objet étudié. Au terme de cette première étape descriptive, plusieurs points nous paraissent devoir être soulignés.

1) Tout d'abord, on peut aisément constater que les variables n'ont pas toutes le même poids dans la détermination de la solution. Sous réserve de mesures, comparaisons et confirmations ultérieures lors d'autres études, nos données montrent premièrement que la variable qui vise à saisir la reconnaissance d'une fonction collective ou sociale du savoir historique du point de vue des élèves a un poids négligeable dans la détermination de la solution typologique, comme en témoigne la faiblesse du coefficient de corrélation et son degré de significativité (V de Cramer : .25\*\*) en comparaison avec les autres variables. De même l'indice mesurant la conception constructiviste / réaliste de l'histoire n'a qu'un poids limité du point de vue de la différenciation des profils dégagés par l'analyse (V de Cramer = .32\*\*\*)<sup>50</sup>.

À l'inverse, parmi les variables fortement structurantes, l'indice mesurant le rapport intime / externe à l'histoire constitue l'une des variables qui apparaît comme décisive du point de vue de l'élaboration des types. Cette dimension s'avère un puissant facteur de discrimination des attitudes des élèves du cycle dans leur rapport à l'histoire<sup>51</sup>, de même que la variable synthétique mesurant le plaisir des élèves vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire en classe (ce que l'on a appelé l'« histoire-plaisir »<sup>52</sup>). Il en ressort – nous l'avons vu à travers la typologie – qu'il y a au moins deux éléments essentiels dans la structuration et la variété du rapport des élèves à l'histoire : premièrement examiner dans quelle mesure elle acquiert un sens intime, une signification profonde pour l'élève au-delà du devoir scolaire<sup>53</sup> ; deuxièmement l'appréciation concrète de la situation pratique de l'histoire enseignée (aime-t-on ou non ce que l'on fait en classe ?).

2) Ce dernier point nous conduit à en souligner un autre qui se situe à la jonction de questions méthodologiques et analytiques. Dans les types « rapport contrarié » (II), « rapport chaud et enthousiaste » (III) et « contrainte scolaire » (IV), les trois indicateurs d'appréciation subjective de l'histoire sont convergents ; lorsque l'histoire-plaisir est positivement corrélée au fait d'« aimer beaucoup l'histoire », le pourcentage d'élèves considérant l'histoire comme une matière ordinaire est minimal, et inversement. En revanche, le type « plaisir intellectuel » (I)

<sup>50</sup> Deux attitudes sont possibles. Soit on estime que la mesure est consistante (s'agissant de l'échelle de la conception constructiviste, on obtient un alpha de Cronbach tout à fait satisfaisant de 0.70 – voir note suivante) et que effectivement les différences les plus importantes du point de vue du rapport des élèves à l'histoire ne se jouent pas prioritairement sur la question de leur représentation cognitive de l'histoire. Soit on fait l'hypothèse qu'il s'agit là d'une question dont on suppose en théorie qu'elle joue un rôle plus important, voire décisif, sur les attitudes des élèves, et que par conséquent la faiblesse observée empiriquement de ce facteur traduit moins la « réalité » que le fait d'avoir utilisé dans l'enquête ou l'analyse une mesure insuffisamment fine, approximative ou peu convaincante. Une telle reconsidération de la mesure peut être d'ordre technique ou conceptuelle.

Précisons que cette remarque sur les effets des variables est générale.

<sup>51</sup> Le alpha de Cronbach – coefficient qui mesure la consistance interne d'une échelle d'attitude ou d'un indice, i.e. d'un regroupement de plusieurs informations, et varie entre 0 et 1 – pour la variable « rapport intime / externe à l'histoire » s'élève ici à .69.

<sup>52</sup> Voir le point 1) du présent document pour le mode de construction des variables constitutives de la typologie.

<sup>53</sup> L'importance de cette dimension est corroborée notamment par celle de deux indicateurs de l'apport personnel (« compréhension du présent » et « conscience praxéologique ») (voir l'article pour une description plus précise de ces différentes dimensions).

mais plus encore le type d'élèves « sans histoires » (V) présentent moins de convergences de ce point de vue. Or, c'est là tout l'intérêt qui met en évidence l'un des enseignements importants de cette typologie ; l'histoire, sans autre attribut, renvoie à un phénomène multidimensionnel dont nous avons dégagé au moins trois significations ou trois volets sensiblement différents (s'agissant de la question de l'appréciation subjective de l'histoire) : i) l'histoire signifiant en particulier les méthodes d'enseignement, les contenus, le professeur lui-même, et plus globalement le contexte ou la situation en classe<sup>54</sup> ; ii) la connaissance historique dans sa dimension plus interne, intellectuelle, détachée des enjeux et contraintes propres à l'École, et enfin iii) l'histoire comme branche ou discipline prise à l'intérieur de l'ensemble des autres matières enseignées et comparée à elles, renvoyant davantage au contexte scolaire et de ses exigences pour l'élève. Envisagée sous ces différents angles, la mesure de l'appréciation de l'histoire permet a priori repenser de manière complexe le rapport de l'élève à l'institution scolaire, au contenu et aux formes des contextes d'apprentissage.

- 3) Enfin, comme on l'a suggéré plus haut dans la description des types, la distinction entre différentes « histoires » nous a permis également, en nous appuyant sur l'ensemble de chacun des profils dégagés, de reconsidérer la notion de « métier d'élève ». Trois de nos types peuvent être rapprochés de modèles contrastés du « contrat » passé implicitement, et tant bien que mal, entre l'élève et les exigences imposées par la situation scolaire. Une première forme s'incarne dans l'élève qui se trouve en conformité avec les attentes de l'institution – l'élève « sans histoires » : on apprécie surtout les activités faites en classe tout en considérant qu'en somme, l'histoire n'a pas de préséance particulière du point de vue émotionnel sur les autres matières. Le type « contrainte scolaire » représente le métier d'élève sous sa forme inversée ; ici la situation scolaire et ses contraintes sont pesantes et ne font qu'évoquer un rappel à l'ordre. Enfin, une troisième modalité du métier d'élève, moins aisée à saisir dans ses contours précis par questionnaire standardisé, est suggérée par le type que l'on a qualifié de « rapport contrarié » à l'histoire. C'est ici que la distinction entre des « histoires différentes » est la plus parlante, car on a affaire à des élèves chez qui l'appréciation de la connaissance du monde et la compréhension des événements du passé que le savoir historique produit, n'a que peu ou pas du tout de relais dans la classe. Il y a ici un hiatus entre l'histoire en général et les activités pratiquées à l'école qu'il conviendrait de mieux analyser.

Ces différentes remarques avaient pour but de montrer des interrogations et des pistes fécondes que cette enquête modeste permet d'énoncer, et ne serait-ce que d'aller plus avant dans la compréhension de la pluralité du métier d'élève, de son rapport à l'histoire et plus encore à l'école en général<sup>55</sup>.

Après avoir décrit les types empiriques et après avoir mentionné quelques uns des enseignements tant méthodologiques que conceptuels que l'analyse suggère, il nous faut à présent – toujours dans une optique exploratoire et prospective – voir si les profils d'élèves se distribuent de manière différente selon les variables indépendantes notamment.

#### **D.4. Liens entre la typologie et les variables indépendantes**

On reprend ici deux ensembles de variables indépendantes utilisées dans la partie précédente de ce rapport consacrée aux croisements : 1) le degré et le niveau des élèves, auxquelles on ajoute des

<sup>54</sup> On voit qu'il y aurait là des distinctions importantes à faire, notamment entre l'ambiance ou la cohésion générale de la classe, la personnalité de l'enseignant, et les supports et moyens didactiques mis en œuvre.

<sup>55</sup> C'est là une question importante que nous n'avons pas pu aborder dans le cadre de cette enquête ; dans quelle mesure la nature du rapport à l'histoire est-il spécifique ou révélateur d'un rapport global à l'institution scolaire, quelle que soit la matière abordée.

variables de contexte scolaire que sont l'établissement scolaire et l'enseignant ; 2) l'environnement socio-culturel.

### ***Degré et niveau***

Bien que la corrélation ne soit pas statistiquement significative avec le degré, on peut relever que les variations les plus importantes concernent le type « contrainte scolaire » qui croît au fil des années – il passe de 21% en 7<sup>ème</sup> à 32% en 8<sup>ème</sup> et à 34% en 9<sup>ème</sup> – et le type élèves « sans histoires » qui tend à suivre une évolution inverse en passant de 21% en 7<sup>ème</sup> à 9% et 11% respectivement en 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> année.

La relation avec le niveau n'est pas non plus statistiquement significative, mais là encore on peut mentionner les tendances principales. Le type « plaisir intellectuel / passion froide » est plus fréquent en niveau A (20% contre 10% en niveau B), alors que c'est le type « contrainte scolaire » qui se rencontre davantage en niveau B (39% contre 26% en niveau A).

On peut préciser également que la typologie ne présente pas de liens statistiquement significatifs avec le sexe.

### ***Établissement et enseignant***

La répartition des différents profils d'élèves varie notablement entre les différents établissements scolaires (V de Cramer = .20\*\*\*). Il en ressort en effet que le type « plaisir froid » (I) est surreprésenté dans les cycles suivants : Voirets, Aubépine, Pinchat, et sous-représenté aux Grandes-Communes. On observe ensuite que le « rapport contrarié » (II) est prédominant à l'Aubépine, le type « rapport chaud et enthousiaste » (III) à la Florence (alors qu'il est sous-représenté à Pinchat), et le type « contrainte scolaire » (IV) se rencontre plus souvent aux Grandes-Communes et à Pinchat. Enfin, le type « élèves sans histoires » (V) est présent de manière à peu près équivalente entre les différents cycles.

La relation entre la typologie et l'enseignant montre également une forte corrélation (V de Cramer = .23\*\*\*).

Les principaux éléments qui en ressortent sont les suivants :

- le type « plaisir froid » (I) est clairement sous-représenté chez un enseignant ;
- le type « rapport contrarié » (II) prédomine chez un enseignant ;
- le type « rapport chaud et enthousiaste » (III) est fortement prédominant chez un enseignant ;
- le type « contrainte scolaire » (IV) se rencontre plus souvent chez trois enseignants, et enfin ;
- le type « sans histoires » (V) s'observe davantage chez deux enseignants, et est sous-représenté chez quatre enseignants.

Il faut préciser ici qu'il est impossible de savoir si l'on mesure à travers ces corrélations un effet de l'enseignant ou un effet du cycle sur la typologie. On rappellera en effet que ces deux variables sont très fortement corrélées (quatre établissements scolaires sont représentés par un seul enseignant).

### ***L'environnement socio-culturel***

Nous disposons de trois indicateurs permettant d'approcher l'environnement socio-culturel des élèves : la langue parlée à la maison, le projet scolaire ou professionnel de l'élève, et l'estimation du

nombre de livres à la maison (voir la partie précédente consacrée aux croisements pour plus de détails).

Les profils des élèves sont associés au contexte linguistique (V de Cramer = .19\*). Plus particulièrement, on peut relever les effets suivants :

- le type « rapport contrarié » (II) est sous-représenté chez ceux qui ne parlent que le français à la maison ;
- le type « rapport chaud et enthousiaste » (III) est lui sous-représenté parmi les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison, alors qu'il est sur-représenté chez ceux qui parlent le français et une autre langue ;
- les élèves « sans histoires » (V) sont surreprésentés chez ceux qui parlent à la maison une autre langue que le français.

Si le projet scolaire/professionnel n'est pas statistiquement corrélé à la typologie, certaines variations sectorielles sont intéressantes à mentionner :

- le type « plaisir froid » est sous-représenté parmi les « futurs » apprentis et surreprésenté parmi ceux qui se destinent à une filière « autre » ;
- le type « contrainte scolaire » décroît en même temps que le nombre d'années d'études envisagées augmente : 42% chez les « futurs » apprentis, environ 35% chez ceux qui se projettent à l'ECG/EC ou au Collège, 22% chez ceux qui se destinent à des études universitaires, et enfin 11% chez ceux qui envisagent une filière « autre ».

Les autres types ne présentent que des variations négligeables.

Quant à l'indicateur du nombre de livres à la maison, il est indépendant de la typologie.

### ***La réussite scolaire (note et difficulté en histoire)***

Le type de rapport à l'histoire influence-t-il la réussite scolaire de l'élève ? La question est légitime d'autant plus que pour une bonne part, les profils des élèves que l'on a pu distinguer se caractérisent par des modalités différentes de leur « métier » et par des appréciations contrastées de l'histoire en classe. Deux indicateurs permettent d'avancer quelques éléments de réponse. En premier lieu, on peut se demander si la note moyenne que les élèves obtiennent en histoire<sup>56</sup> varie selon les types<sup>57</sup>. Le Tableau 14 montre qu'une relation assez forte existe entre les deux variables. On relèvera tout d'abord que les notes moyennes les plus élevées (>5) sont associées à deux types de profils en particulier : les types « plaisir froid » et « rapport chaud et enthousiaste » qui, rappelons-le, se caractérisent par une appréciation positive de l'histoire. Les notes intermédiaires (entre 4 et 5) sont plutôt associées aux trois autres types (« rapport contrarié »<sup>58</sup>, « contrainte scolaire » et élèves « sans histoires »). On mentionnera enfin que les notes moyennes inférieures au seuil de la réussite

<sup>56</sup> Il s'agit d'une auto-évaluation faite par l'élève. La question était libellée comme suit : « D'habitude, dans quelle catégorie de notes se situent tes résultats en histoire ? ». Ici on a regroupé les réponses « moins de 3,5 » et « entre 3,5 et 4 » sous la modalité « <4 ».

<sup>57</sup> On aurait pu formuler l'hypothèse inverse selon laquelle c'est la note moyenne qui « détermine » le rapport à l'histoire. La typologie comportant des aspects du rapport à l'histoire qui vont au-delà de sa dimension strictement scolaire, il semblait en l'occurrence plus logique de faire dépendre les notes des attitudes générales des élèves.

<sup>58</sup> Cela suggère que dans les profils « rapport contrarié » on peut ne pas aimer l'histoire en classe mais aimer l'Histoire tout se pliant avec une réussite relative aux exigences de l'institution scolaire. Si le fait d'aimer l'histoire est généralement associé à une bonne réussite, il n'y a pas de déterminisme absolu en la matière ; c'est le mérite du métier d'élève qui peut s'appliquer à étudier et réussir les épreuves sans pour autant aimer ce qu'il fait ou apprend durant les leçons.

scolaire sont surreprésentées dans le profil « contrainte scolaire », ce qui confirme l'idée qu'il s'agit là de la modalité la plus défavorable du métier d'élève.

**Tableau 15** : Note moyenne en histoire selon le type de rapport à l'histoire (en %)

Note moyenne	Types de rapport à l'histoire					Total
	« plaisir froid »	« rapport contrarié »	« rapport chaud et enthousiaste »	« contrainte scolaire »	« sans histoires »	
>5	68	37	58	31	39	47
4-5	25	47	33	46	51	40
<4	7	16	8	23	10	13
	100	100	100	100	100	100

N=248, V de Cramer = .22\*\*

La mise en relation de l'appréciation par l'élève de la difficulté de l'histoire avec la typologie confirme les résultats précédents. Le Tableau 15 montre en effet que la perception de l'histoire comme matière « très facile » ou « assez facile » est plus fréquente parmi les mêmes types d'élèves qui déclaraient une note moyenne supérieure à 5, à savoir « plaisir froid » et « rapport chaud et enthousiaste ». C'est également parmi les élèves « sans histoires » que cette perception est prédominante. Logiquement, on retrouve les deux profils les plus mal lotis du point de vue de la logique scolaire : les types « rapport contrarié » et « contrainte scolaire » sont ceux pour qui l'histoire est une matière difficile, au mieux « pas facile ».

**Tableau 16** : Difficulté de l'histoire selon le type de rapport à l'histoire (en %)

Difficulté en histoire	Types de rapport à l'histoire					Total
	« plaisir froid »	« rapport contrarié »	« rapport chaud et enthousiaste »	« contrainte scolaire »	« sans histoires »	
Facile <sup>59</sup>	61	42	59	34	61	50
Neutre ou difficile	39	58	41	66	39	50
	100	100	100	100	100	100

N=257, V de Cramer = .24\*\*

<sup>59</sup> La modalité « facile » regroupe les modalités initiales « très facile » et « assez facile », la modalité « neutre ou difficile » regroupe les réponses « ni facile ni difficile », « plutôt difficile » et « très difficile ».

### D.5. Liens entre la typologie et diverses dimensions du rapport à l'histoire

Dans une visée exploratoire, on s'est demandé si les autres composantes du rapport à l'histoire pouvaient en partie être liées au type de rapport que les élèves ont à l'histoire. A cet effet, on a repris les principaux thèmes du questionnaire pour les croiser avec la typologie.

Tableau 17 : Catégories de mots ou expressions associés à l'histoire selon le type de rapport à l'histoire (en %)

	« plaisir froid »	« rapport contrarié »	« rapport chaud enthousiaste »	« contrainte scolaire »	« sans histoire »	Moyenne	V de Cramer
Passé général	42	59	51	40	49	47	ns
Contenu	56	38	51	41	41	46	ns
Quatre vieilles	19	27	22	<b>38</b>	<b>43</b>	30	.20*
Référ. Temporelles	33	<b>37</b>	<b>38</b>	16	30	28	.19*
Sources et méthodes	<b>40</b>	12	<b>34</b>	15	22	25	.25**
Changements	29	15	21	17	14	20	ns
Activités	<b>23</b>	12	<b>24</b>	7	16	16	.19*
Univers scolaire	13	15	18	20	5	16	ns
Passé-présent	10	24	17	15	5	15	ns
Attitudes positives	17	12	8	16	16	13	ns
Attitudes négatives	2	6	5	<b>20</b>	11	10	.23**
App. ind. ou social	13	6	12	7	3	9	ns

\* = p<.05 ; \*\* = p<.01 ; \*\*\* = p<.001 ; ns = non significatif

Les tendances résultant des réponses obtenues à la question ouverte montrent-elles une corrélation avec les différents profils dégagés empiriquement ? Plusieurs des catégories sont effectivement associées à la typologie. Quatre observations principales ressortent des croisements statistiquement significatifs proposés dans le Tableau 16 :

- La catégorie des « quatre vieilles » est surreprésentée parmi les types « contrainte scolaire » et « sans histoire » qui ont en commun un rapport externe à l'histoire et une appréciation faible de l'histoire en classe.
- Les « références temporelles » sont elles surreprésentées parmi les types « rapport contrarié » et « rapport chaud et enthousiaste » qui ont à l'inverse en commun un rapport intime à l'histoire et la reconnaissance d'un apport personnel du savoir historique.
- « Sources et méthodes » ainsi que « activités » sont surreprésentées parmi les types « plaisir froid » et « rapport chaud et enthousiaste » qui en commun une appréciation positive de l'histoire en classe.

- Enfin, les « attitudes négatives » prédominent dans le type « contrainte scolaire », qui peut être considéré comme le « pire » du point de vue du désamour envers l'histoire.

L'expression spontanée des mots ou expressions associés à l'histoire correspond ainsi logiquement, pour plusieurs des catégories constituées, à des attitudes ou des profils d'élèves contrastés que l'on a pu dégager au travers d'une analyse synthétique des questions fermées.

On notera que l'apport personnel de l'histoire sous forme d'« outils intellectuels » est fortement associée à la typologie : cette dimension prédomine dans le type « rapport chaud et enthousiaste » (à hauteur de 73% contre environ 40% pour les autres types).

La représentation de la ligne du temps est également associée à la typologie (cf. Tableau 17). Le déroulement de l'histoire comme allant vers un mieux linéaire ou comme quelque chose de relativement immobile prédomine dans le type d'élèves « sans histoire ». La vision pessimiste de l'histoire est surreprésentée dans le type « rapport contrarié » - c'est dans ce profil que la fonction collective de l'histoire est la moins présente - et s'avère particulièrement faible dans les types « rapport chaud et enthousiaste » et « sans histoire » dans lesquels la fonction collective de l'histoire est la plus prononcée. L'histoire sous la forme d'un éternel recommencement est absente des types « rapport contrarié » et « sans histoires » mais prédominante dans le type « rapport chaud et enthousiaste ».

**Tableau 18** : Représentation de la ligne du temps selon les types de rapport à l'histoire (en %)

	« plaisir froid »	« rapport contrarié »	« rapp. chaud, enthousiaste »	« contrainte scolaire »	« sans histoires »	Total
En général, les choses s'améliorent	29	31	32	31	50	33
En général, les choses ne changent pas vraiment	18	12	8	11	25	13
En général, les choses empirent	13	27	5	11	4	11
En général, les choses se répètent	13	0	20	14	0	12
En général, les choses passent d'un extrême à l'autre	27	31	36	33	21	31
	100	100	100	100	100	100

N=225, V de Cramer = .18\*

### ***L'enseignement de l'histoire et ses pratiques***

Dans quelle mesure la perception et l'évaluation des activités pratiquées en classe sont-elles associées aux profils d'élèves dégagés par l'analyse typologique ?

Une analyse factorielle de la question 6 avait tout d'abord permis de dégager trois genres de tâches et d'activités pratiquées en classe selon la perception de fréquence qu'en ont les élèves. On rappellera qu'il s'agit d'activités scolaires, de tâches où l'élève joue un rôle actif et de dispositifs d'apprentissage relevant d'une sphère ludique. La perception des tâches et des activités pratiquées en classe est-elle associée au type de rapport à l'histoire de l'élève ? Par souci de parcimonie, nous faisons figurer les seules associations statistiquement significatives. Les croisements (cf. Tableau 18) montrent que ce n'est guère le cas. Seuls deux items sont corrélés aux profils d'élèves.

Premièrement, l'analyse de documents, d'images, cartes ou autres supports iconiques ou textuels est perçue comme fréquente surtout parmi les élèves du type « rapport chaud et enthousiaste », alors que ce type d'activité obtient un score minimal parmi les élèves de type « contrainte scolaire ». Deuxièmement, l'item que nous avons interprété comme appartenant à la dimension ludique - « raconter, réinterpréter l'histoire soi-même » - est davantage mentionné dans le type « sans histoire ».

Les trois items de la question 7 (cf. Tableau 18) corrélés avec la typologie paraissent concordants avec les logiques sous-jacentes aux types. Il faut notamment relever les scores minimaux des deux premiers items parmi les types « rapport contrarié » et surtout « contrainte scolaire » qui se distinguent notamment des autres par un désamour prononcé vis-à-vis de l'histoire en classe. Seule l'interprétation de la prédominance du troisième item de la question 7 parmi le type « sans histoire » demanderait des analyses complémentaires.

**Tableau 19** : Activités en cours d'histoire selon le type de rapport à l'histoire (en %)

Réponses « beaucoup » (vs « peu ») <sup>60</sup>	« plaisir froid »	« rapport contrarié »	« rapport chaud, enthousiaste »	« contrainte scolaire »	« sans histoire »	Moyenne	V de Cramer
<i>Question 6</i>							
<i>Dimension active</i>							
- nous analysons des documents historiques, nous étudions des images, cartes, diagrammes	72	68	80	48	69	67	.26**
<i>Dimension ludique</i>							
- nous racontons, réinterprétons l'histoire nous-mêmes	28	38	44	25	64	37	.26**
<i>Question 7</i>							
Nous cherchons des connaissances sur les principaux faits historiques	78	70	75	50	83	69	.27**
Nous sommes fascinés, nous nous amusons en traitant de l'histoire	74	36	59	33	85	55	.38***
Nous apprenons à accorder de la valeur à la cons. des vestiges historiques et vieux monuments	59	64	70	49	86	63	.25**

\* = p<.05 ; \*\* = p<.01 ; \*\*\* = p<.001

Qu'en est-il des réponses obtenues aux questions ouvertes relatives aux tâches et activités réalisées en cours d'histoire (question 4) ? On observe que parmi les activités les plus classiques du métier d'élève (cf. Tableau 19), « écouter » et « écrire » suivent la même logique dans la mesure où elles prédominent parmi les types « contrainte scolaire » et « sans histoires », résultat que l'on peut relier au fait que ces deux profils combinent un apport personnel faible et un rapport externe à l'histoire. On peut en outre relever la prégnance des tâches consacrées à la « chronologie » dans les types « plaisir froid » et « rapport chaud et enthousiaste », qui se caractérisent également par la prédominance des « activités autonomes » ; si on aime l'histoire, c'est aussi parce que l'on apprécie ce qui se fait en classe. À l'inverse, on notera que si les « activités encadrées » sont dans l'ensemble très rarement plébiscitées (7% dans l'échantillon), elles sont moins nettement rejetées parmi les élèves qui appréhendent le plus manifestement l'histoire dans sa forme strictement scolaire.

<sup>60</sup> Regroupement des réponses « moyennement », « beaucoup » et « énormément », vs « peu » qui regroupe les réponses « très peu » et « un peu ».

**Tableau 20** : Activités les plus fréquentes et les plus appréciées selon le type de rapport à l'histoire (en %)

	« plaisir froid »	« rapport contrarié »	« rapport chaud et enthousi- aste »	« contraint e scolaire »	« sans histoires »	Moyenne	V de Cramer
<i>Activités les plus fréquentes</i>							
Écouter	31	15	20	37	41	29 <sup>61</sup>	.21*
Écrire	21	21	9	35	30	23	.24**
Chronologie	17	0	15	5	5	9	.21*
<i>Activités les plus appréciées</i>							
Activités autonomes	29	9	28	16	11	20	.20*
Activités encadrées	4	6	5	15	0	7	.20*

\* = p&lt;.05 ; \*\* = p&lt;.01 ; \*\*\* = p&lt;.001

<sup>61</sup> Les variations de pourcentages marginaux sont dues aux non-réponses.

## E. Entretiens et analyse de contenu

A la lumière des premiers résultats quantitatifs de l'enquête, Nadine Fink et Charles Heimberg ont effectué huit d'entretiens auprès d'élèves de 9<sup>ème</sup> année du cycle d'orientation en juin 2003. Quatre élèves de niveau A du cycle de la Florence<sup>62</sup> et quatre élèves de niveau B du cycle des Grandes-Communes ont été interviewés sur leur rapport à l'histoire et à son enseignement.

Nous avons effectué deux types d'analyse de ces entretiens : une analyse quantitative et une analyse qualitative (cf. p.49). L'analyse quantitative de contenu a été faite à l'aide d'un outil d'aide à l'interprétation de corpus textuel, le logiciel d'analyse de données textuelles Alceste<sup>63</sup>. Ce logiciel met en œuvre des mécanismes d'analyse statistique complètement indépendants de la signification des termes. L'objectif étant d'obtenir un classement statistique des « énoncés simples » du corpus étudié en fonction de la distribution des mots dans ces « énoncés », ceci afin d'en dégager les termes les plus caractéristiques.

Il a été effectué une analyse groupée des huit entretiens (questions incluses) ; une analyse séparée s'est avérée statistiquement non-significative. Trois variables ont été introduites : l'individu, le sexe, le niveau.

### E.1. Résultats de l'analyse quantitative des entretiens

Nous livrons ci-dessous le rapport brut des résultats de l'analyse des entretiens par Alceste. Auparavant, nous donnons quelques explications nécessaires à sa compréhension.

Alceste découpe arbitrairement le corpus analysé en unités statistiques de base appelées unités de contexte élémentaires (u.c.e.). Dans notre corpus d'entretiens, Alceste a classé 81% de ces u.c.e. et les a répartis dans trois classes de discours différentes. La 1<sup>ère</sup> classe regroupe 15% des u.c.e. classées ; la 2<sup>ème</sup>, 30% et, la plus importante, la troisième, 55%.

Pour chaque classe de discours, Alceste analyse et classe séparément les variables et le reste des formes.

Le Khi2 d'association à une classe est une mesure statistique qui indique la force d'association de la forme à la classe : plus le khi2 d'association est élevé, plus le degré d'association de la forme au groupe de formes constituant la classe est fort. Les formes sont classées dans l'ordre décroissant.

Pour améliorer l'analyse statistique, Alceste procède à une lemmatisation, c'est-à-dire qu'il remplace une forme textuelle, complète par son lemme (appelé forme réduite dans les tableaux). Par exemple, la forme complète « classeur » est remplacée par la forme réduite « class+er ».

Alceste distingue deux grandes catégories de mots : les mots pleins et les mots outils. Ces derniers sont les mots nécessaires à la syntaxe d'une phrase (quand, alors, parce que, etc.) ; les mots pleins constituent le vocabulaire proprement dit (noms, verbes, adjectifs, certains adverbes). L'analyse se fonde essentiellement sur les mots pleins mais elle peut être complétée par celle des mots outils<sup>64</sup>.

Alceste classe non seulement les formes les plus caractéristiques de chaque classe de discours mais aussi les u.c.e les plus caractéristiques de la classe. Le calcul du coefficient d'appartenance d'une u.c.e à une classe est semblable à celui du Khi2 d'association.

<sup>62</sup> Les élèves de niveau A ont été interrogés avec leurs classeurs sous les yeux. Cela n'a pas été le cas avec les élèves de niveau B.

<sup>63</sup> Alceste a été développé par Max Reinert en collaboration avec le société IMAGE à Toulouse ([www.image.cict.fr](http://www.image.cict.fr)).

<sup>64</sup> Le Khi 2 des mots outils n'est malheureusement pas disponible dans la présentation ci-dessous.

## CLASSE DE DISCOURS N°1

### VARIABLES DE LA CLASSE N°1

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*niv_a	274	111	<b>31.61</b>
*Lionel	68	38	<b>24.90</b>
*Alyssa	80	40	<b>17.96</b>

### FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°1

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
<b>41.18</b>	23	<b>class+er</b>	classer (1) classeur (21) classeurs (4)
<b>33.46</b>	14	<b>utilis+er</b>	utilise (4) utilisee (1) utiliser (2) utilises (8) utilisez (1)
<b>29.40</b>	14	<b>photo+</b>	photo (2) photos (19)
<b>27.16</b>	27	<b>document+</b>	document (3) documents (34)
<b>23.26</b>	25	<b>regard+er</b>	regardait (2) regarde (19) regarder (9) regardiez (2)
<b>21.29</b>	9	<b>cite+</b>	cite (10) cites (2)
<b>19.77</b>	10	<b>cassette+</b>	cassette (9) cassettes (3)
<b>18.86</b>	11	<b>image+</b>	image (6) images (9)
<b>17.40</b>	9	<b>chronolog&lt;</b>	chronologie (4) chronologique (3) chronologiques (2)
<b>17.40</b>	9	<b>feuille+er</b>	feuillete (9)
<b>16.56</b>	10	<b>espagne</b>	espagne (11)
<b>16.49</b>	7	<b>feuille+23</b>	feuille (1) feuilles (6)

16.49	7	idea+l	ideale (7) ideales (1)
15.06	8	plein+	plein (8)
14.10	6	analyse+	analyse (7) analyses (1)

### Mots outils spécifiques de la classe 1<sup>65</sup>:

avec (22), devoir. (19), d'-accord (14), jamais (4), je-crois (8), juste (10), autour (2), dedans (2), dessus (5), sur (29), maintenant (12), parfois (4), puis (34), souvent (6), pas-mal-d< (2), aussi (30), donc (25), d'-abord (3), ensuite (8), **et (83)**, par-exemple (22), pour (44), pour-qu< (2), presque+ (2), elle (16), notre (4), nous (34), son (6), vous (32), ce (34), ces (9), chaque (5), c'-est-c< (4), **on (105)**, quelle (2), quelques (3), quelqu'-un (3), quels (4), toutes (3), voilà (17), avaient (2), avait (18), avez (11), avoir (9), etait (30), ete (3), ben (38), euh (20), deux (6), trois (6), **a (88)**;

### u.c.e. CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE N°1

u.c.e. **Khi2** Unité de Contexte Élémentaire

- 380 **21** bravo. donc quand vous avez **etudie** la **guerre** d' **espagne** vous avez **regarde** des **photos?** ouais. on a aussi **etudie** une **cite ideale**. une description d' icara.  
on a du aussi creer notre propre **ville**. dans le cadre de ce **travail** sur la **cite ideale?** oui.
- 505 **18** puis pour la **revolution industrielle**, c'-est le passe qui **explique** le **present**. donc pourquoi c'-est comme ca maintenant en **fait**. ou ce-qui a **fait** qu' on est comme ca maintenant. puis pour la **cite ideale**, donc les **villes** utopiques, c'-est l' etrangete du passe.
- 504 **18** ben en **fait** je sais pas si c'-est ca, mais en **fait**, **feuillete** le **classeur**, parce-que bon on a dans notre **classeur** mais euh en **fait** les **objectifs** d' **apprentissage**, **lit**, pour l' **absolutisme** c' etait pour les **sources** en **fait**, on devait analyser.
- 306 **18** ça c'-est ouais c'-est comme vous disiez, c'-est un **document historique**. mais enfin on doit **analyser** la **source**, **fin** de **cassette**. ici on avait une **image** et on doit **regarder** ce-qui a **change** entre leur enfin c'-est une classe d' ecole,

<sup>65</sup> Entre parenthèses, nombre d'u.c.e dans la classe où le mot outil apparaît.

entre leur classe et ce-que on a maintenant.

- 465 17 alors on a **etudie, lit** dans son **classeur**, l' **absolutisme**, la **revolution industrielle**, la **cite ideale**, c'est les **cites** utopiques qu' ils avaient essaye de faire il-y-a quelques annees, puis on a du **justement** essayer de realiser un projet pour une ville.
- 468 16 et puis on **vient** de faire, en **fait** on est encore en **train** de faire sur la **guerre** d' **espagne**. on a **analyse** des **photos**. et voila.
- 290 16 en **fait** vous avez **analyse** ce-que vous pouvez retenir de l' **interview?** oui. tu m' as dit que vous **etudiez** des **documents** aussi, des **documents ecrits?** par-exemple pour **mai** 68, vous avez **etudie** des **documents ecrits** aussi?
- 247 16 tu as **garde** tes **classeurs** de 7e et 8e annee? non. tu as **utilise** des **frises chronologiques?** j' sais pas si j' ai **fait** ca au **debut** de l' annee.
- 409 15 et elle nous a **donne** 10 textes et on a du les **classer** en **fait** en rapport avec ces trois **choses**. d'-accord. est-ce-que parfois elle vous **donne** aussi de **documents** de l' **epoque** que vous **etudiez**, des **sources?** ouais. la elle nous a **donne**, ben **justement** ici elle nous a **donne** les preliminaires de la paix juste, glorieuse, durable.
- 397 15 et puis **justement** on devait repondre a ces questions et puis juste **developper** ce-que on voyait. et ce-que representait en **fait** l' **image**. Parce ue ca signifiait, il-y-a une **image**, je vais la **retrouver, feuilleter**, une **espadrille** qui **ecrasait** une **croix gammee** et on a du dire que pour l'**observation** que les **espadrilles** venaient d' espagne,

## CLASSE DE DISCOURS N°2

### VARIABLES DE LA CLASSE N°2

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*niv_b	221	49	<b>19.92</b>
*Shqipe	61	18	<b>13.02</b>
*Ariane	65	14	<b>3.15</b>

### FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°2

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
<b>67.29</b>	18	<b>question+</b>	question (5) questions (14)
<b>47.36</b>	30	<b>faire.</b>	faire (16) fais (14) faisait (1) faites (2) fasse (3) font (3)
<b>42.56</b>	10	<b>besoin+</b>	besoin (13)
<b>41.62</b>	12	<b>repondre.</b>	repond (3) repondait (1) reponde (1) repondent (1) repondre (10)
<b>37.17</b>	15	<b>comprendre.</b>	comprend (5) comprendre (7) comprends (6) comprennent (1)
<b>34.87</b>	18	<b>fois</b>	fois (22)
<b>29.44</b>	6	<b>prepar+er</b>	prepare (1) preparer (3) prepares (3)
<b>29.44</b>	6	<b>ecout+er</b>	ecoute (4) ecouter (5)
<b>28.08</b>	17	<b>texte+</b>	texte (21) textes (5)
<b>26.10</b>	12	<b>epreuve+</b>	epreuve (10) epreuves (4)

24.35	6	cherch+er	cherche (3) cherchent (1) chercher (2)
24.08	4	attendre.	attend (1) attendait (2) attends (2)
24.08	4	exercice+	exercice (4) exercices (5)
20.36	11	pos+er	pose (8) poser (3) poses (1)
17.72	4	compris+	compris (4)

### Mots outils spécifiques de la classe 2<sup>66</sup>:

falloir.(14), ne(19), ailleurs(1), dans(17),  
apres(9), assez(3), tres(4), alors(9), comment(16),  
dont(2), en-general(3), pendant(2), plutot(3),  
quand(13), si(11), elles(2), **il(32)**, lui(2), ma(2),  
mes(4), ta(2), toi(5), cela(2), cette(4), des-  
qu<(10), **en(32)**, plusieurs(3), quel(4), as(11),  
etre(5), sont(5), ah(4), A(4);

### u.c.e. CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE N°2

u.c.e. **Khi2** Unité de Contexte Élémentaire

- 99 **35** mais, par-exemple, en **classe**, qu' est-ce-que il faudrait qu' il **fasse?** il doit **ecouter.** et encore? participer. participer a quoi? A la **lecon.** c'-est-a-dire? lever la main. **poser** des-questions. ou **repondre. repondre** aux **questions?** ouais, on peut **essayer** de repondre.
- 101 **34** comment on fait? il faut **relire.** c'-est de la lecture. plusieurs **fois.** il-y-a plusieurs **manieres,** moi, je sais pas. c'-est quoi ta **maniere?** je peux **lire.** Des **fois,** je me **pose** des-questions moi meme. sinon, je **demande** a quelqu'-un. je **lis** le **texte** une **fois,** apres je **demande** a quelqu'-un qui m' aide a **chercher** dans le texte.
- 43 **34** comment vous **faites** pour vous **preparer** avec une **amie?** on se **pose** les **questions** nous memes. mais il-y-a toujours des-questions? non, des **fois,** c'-est un **texte,** il faut travailler le **texte.** alors, j' **essaye** d' avoir le resume.

<sup>66</sup> Entre parenthèses, nombre d 'u.c.e dans la classe où le mot outil apparaît.

- 498 29 des **fois** il-y-a des **textes** qui sont un peu **compliqués** je trouve quand-meme. mais ca **va**. non je me **rappelle** plus trop trop si j' ai pas **compris** quelque-chose, mais non je-crois que ca au pire si je **comprends** pas j' **essaie** de **faire** un peu a ma **maniere** et puis voila.
- 250 29 pourquoi c'-est plus **dur** un **texte** et des-questions sur le **texte?** parce-que pour **repondre**, il faut **aller chercher** dans le **texte**. mais alors comment etre un bon **eleve** en histoire? A mon avis, il faut **ecouter** en **classe**. **ecouter** pour **faire** quoi? pour **arriver** a comprendre.
- 312 22 je sais pas, des **fois** on sait pas **exactement** parce-que quand on vous **pose** une **question** et que vous devez **repondre**, normalement quand c'-est juste on sait que c'-est juste.
- 315 17 mais quand vous **arrivez** au-bout de l' **exercice**, la tu **comprends** ce-que on **attendait** de toi? ben oui. mais **simplement** au depart, par-exemple la, on savait pas **exactement** ce-que ils veulent vraiment qu' on fasse.
- 193 17 tout ce-que je dois **faire**, je le **fais** en **classe**. si on **ecoute** bien en **classe**, il n' y a pas **besoin** de travailler a la maison.
- 100 17 et tu **poses** aussi des-questions? ouais, des **fois**. et puis apres, quand la cloche a sonne, il-y-a quelque-chose a **faire** encore apres? il faut revoir la lecon.
- 86 17 donc, toi, tu as **besoin** d' **exercices?** ouais, c'-est mieux pour resumer. et qu' est-ce-que tu **fais** lors-d' un **exercice?** cela **depend** de l' exercice.

## CLASSE DE DISCOURS N°3

### VARIABLES DE LA CLASSE N°3

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*Sébastien	52	37	<b>5.73</b>
*Ariane	65	45	<b>5.67</b>
*niv_b	221	134	<b>4.17</b>
*Ekin	61	40	<b>2.83</b>

### FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°3

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
<b>31.70</b>	118	<b>histoire+</b>	histoire (169) histoires (1)
<b>25.45</b>	61	<b>passé</b>	passé (82)
<b>21.97</b>	42	<b>savoir+</b>	savoir (49)
<b>20.25</b>	40	<b>import+ant</b>	importance (2) important (45) importante (3) importantes (3) importants (3)
<b>18.42</b>	22	<b>interess+er</b>	interesse (17) interessee (1) interessent (3) intéresser (1) intéresserait (1) i
<b>16.57</b>	23	<b>evenement+</b>	evenement (14) evenements (11)
<b>15.13</b>	36	<b>aimer</b>	aimais (5) aime (30) aiment (6) aimerais (3) aimes (11)
<b>13.68</b>	25	<b>servir.</b>	sert (23) servent (2) servir (5)
<b>13.68</b>	25	<b>connaître.</b>	connais (5) connaissais (2)

			connaissait (1)
			connaissent (2)
			connait (6)
			connaitre
13.23	16	suisse+	suisse (19)
11.65	20	forcement	forcement (22)
11.53	14	plaire.	plait (17)
10.83	19	gens	gens (22)
10.42	21	ecole+	ecole (20)
			ecoles (2)
9.16	32	trouv+er	trouvais (1)
			trouve (25)
			trouver (9)
			trouves (1)

### Mots outils spécifiques de la classe 3<sup>67</sup>:

dire.(29), pouvoir.(40), savoir.(89), c'est-vrai(4), je-pense(26), non(52), oui(39), **pas(172)**, peut-etre(14), quand-meme(20), rien(15), partout(4), pres(3), aujourd'hui(7), avant(18), tard(7), beaucoup(19), bien(44), moins(14), plus(63), plus-d<(4), a-savoir(3), comme(43), enfin(35), en-meme-temps<(3), en-tout-cas(3), mais(109), meme(20), ou(70), parce-qu<(52), par-rapport(20), pourquoi(36), surtout(13), eux(4), ils(42), **je(151)**, leur(5), leurs(2), me(46), moi(32), mon(10), se(84), te(60), **tu(105)**, autre+(48), **ca(148)**, ceux(3), ce-qu<(64), chacun+(3), **c'-est(137)**, est-ce<(79), il-y-a<(60), n'-importe(3), quelque-chose(25), qui(65), quoi(57), **qu+(164)**, telle(2), tous(13), tout(53), avais(6), es(10), est(64), etaient(5), etais(8), ont(21), suis(9), ouais(48), XIV(3), Y(5), t(10);

### u.c.e. CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE N°3

u.c.e. Khi2 Unité de Contexte Élémentaire

- 131 17 ils **aiment** pas leurs ancetres. leurs ancetres? ben, ouais, ils suivent leurs traces. tu **penses** a quel **probleme** d' aujourd'hui, la? je ne sais pas. ou est-ce-que on **parle** d' **histoire** dans la **societe**? A l' ecole.
- 546 16 la je **trouve** pas qu' on ait beaucoup **parle** de la **suisse**. en-tout-cas des choses qui **concernent** la **suisse**. et pourquoi c'-est **important**? parce-que c'-est mon **pays** et que j' **aimerais savoir** quelque-chose par-rapport a ce pays.
- 527 15 c'-est pas **forcement** un **grand evenement**, mais c'-est en-tout-cas quelque-chose qui a marque le **passee**. comment est-ce tu **penses** qu' on **connait** l' **histoire**, comment est-ce-que on fait pour **connaitre** l' **histoire**? comment

<sup>67</sup> Entre parenthèses, nombre d' u.c.e dans la classe où le mot outil apparaît.

est-ce-que on peut **dire** que quelque-chose est **vrai** ou pas?

- 161 15 d'-accord. est-ce-que les **dates**, c'est **important** en **histoire?** les **dates?**  
ben ouais. pourquoi? si on ne sait pas la **date**, j' sais pas, c'est l'  
**evenement**, c'est le **jour** ou ca s' est passe.
- 110 15 mais pourquoi **penses** tu que dans tous les **pays**, dans toutes les **ecoles**, on  
enseigne de l' **histoire?** mais c'est pour **savoir** comment ca s' est **passe**  
dans les autres **pays**, et tout, quoi.
- 453 13 est-ce-que l' **histoire** ca te **plait** comme **matiere**, comme **branche?** ben je  
**trouve** que c'est **interessant**. mais bon j' ai un peu de peine a **retenir** les  
evenements.
- 220 13 faut **savoir** ce-qui se **passe** autour de soi. partout. faut **savoir** si dans des  
autres **pays** il-y-a des **gens** qui meurent de faim. faut **savoir**. les **gens** qui  
partent pas, qui **connaissent** pas l' **histoire**, c'est pas des **gens** qu' ont leur  
a pas **appris**. c'est qu' ils s' **interessent** pas.
- 202 12 les **gens**, ils n' auraient pas eu de **cours** d' **histoire** a l' **ecole**, vous  
**parleriez** de quoi avec eux? vous leur diriez quoi?
- 201 11 moi, j' **aime** ca parce-que j' **aime** bien **savoir**, j' **aime** bien **apprendre**. est-ce-  
qu'il-y-a des **problemes** dans la **societe** qui **concernent** l' **histoire?** dans la  
**societe**. ben ouais.
- 554 10 t' **aimes** bien parce-que ca **parle** du **passe?** voila. **savoir** ce-qui s' est **passe**  
avant qu' on soit la quoi. et pourquoi c'est comme ca maintenant.

## E.2. Regroupement des résultats quantitatifs

Afin de faciliter l'interprétation des résultats donnés par Alceste, nous les avons regroupé à l'aide des catégories construites pour le traitement de la question 1 de l'enquête quantitative<sup>68</sup>.

Nous avons donc rassemblé toutes les formes représentatives réduites du rapport produit par Alceste (avec leur coefficient d'association) sous les catégories suivantes : *passé général, contenu, quatre vieilles, références temporelles, sources et méthodes, changements, activités, univers scolaire, passé-présent, attitudes négatives, attitudes positives apport ind. et social* en ajoutant une catégorie *autres*.

<sup>68</sup> cf. page 1

Voici ce que donne le regroupement des formes sous les catégories <sup>69</sup> :

### **Classe n°1**

activités : classer 41, utiliser 33, regarder 23, feuilleter 17, analyse 14

objet : cité 21, Espagne 17, idéale 16

références temporelles : chronologie 17

sources et méthodes : photos 29, document 27, cassette 20, image 19, feuilles 16

autre : plein 15

### **Classe n° 2**

activités : question 67, faire 47, répondre 42, comprendre 37, écouter 29, préparer 29, attendre 24, chercher 24, poser 20, compris 17,

univers scolaire : épreuve 26, exercice 24,

sources et méthodes : texte 28

apport ind. ou social : besoin 43

autres : fois 35

### **Classe n° 3**

Contenu : histoire 31, savoir 22, connaître 13

Changements : passe 25, événements 17

Attitude : important 20, intéresser 18, aimer 15

Sources et méthodes : trouver 10

Apport ind. ou social : servir 14

Autre : pas 30

## **E.3. Commentaires du regroupement des résultats quantitatifs**

Comme indiqué plus haut, la **classe de discours 3** domine plus de la moitié (55%) du discours des élèves (niveaux A et B confondus). Or, il est très intéressant de noter que dans cette classe à laquelle la forme « histoire » est fortement associée (khi2 31), on retrouve également fortement associée les termes « passé », « connaître » et « savoir ». Rappelons que la forte association entre histoire et passé d'une part, et les connaissances d'autre part, est l'un des résultats forts du volet quantitatif de l'enquête (cf. p. 7). Les termes « important », « servir » aussi relativement fortement associés au discours de tous les élèves montre que l'histoire compte pour la majorité d'entre eux ; leur attitude à son égard est globalement positive (cf. les termes « intéresser », « aimer », « plaire »). Parmi les mots outils, la présence importante de la forme « je » fait écho à la primauté de l'apport positif personnel de l'histoire sur l'apport collectif (cf. p. 11).

<sup>69</sup> Le chiffre qui suit le terme ou la forme indique son Khi2.

La **classe de discours 1** est fortement associée à la variable *élèves de niveau A* (Khi2 de 32) ; on peut donc considérer qu'il s'agit du discours dominant des quatre élèves de niveau A (même si deux élèves ressortent plus fortement du lot). Les deux catégories majoritairement présentes dans ce discours sont *activités* et *sources et méthodes*. Les associations histoire/passé, histoire/contenu doivent donc être nuancées en ce qui concerne les élèves de niveau A. Ces derniers ont un discours auquel les formes « analyser » ou « regarder » sont fortement associées lorsqu'on les questionne sur leur rapport à l'histoire ou à son enseignement. Prudence tout de même, les formes réduites « class+er » et « feuilleter » réfèrent non pas au discours des élèves mais au registre de l'action<sup>70</sup>. Enfin, plusieurs termes parmi les plus associés à cette classe de discours font référence à la sphère visuelle (regarder, photos, cassette, etc.).

Le **discours de la classe 2** est dissocié de la variable élèves de niveau A (Khi2 négatif de 20) ; ce discours est donc plutôt celui des élèves de niveau B. Ces derniers ont globalement un univers de référence qui se rapproche de ce que l'on a appelé plus haut le « métier d'élève »<sup>71</sup>. Le jeu des attentes mutuelles à travers les questions/réponses prédominant : les activités les plus fortement associées à la classe sont : « écouter », « poser », « répondre », « faire », « préparer », « questions », « épreuves », « exercices ». Cette image dominante est nuancée par la présence de termes se rapportant à des activités complexes comme « comprendre » et « chercher ». On voit là pointer une dimension absente du discours des élève de niveau A, à savoir la dimension cognitive de l'histoire..

#### E.4. Analyse qualitative des entretiens

Ces deux séries de quatre entretiens ont également fait l'objet d'une analyse qualitative plus traditionnelle par le biais d'un dépouillement manuel. Nous avons défini trois catégories de préoccupations ou axes thématiques, directement liées à notre guide d'entretien, et nous avons relevé ce que les élèves avaient exprimé sur chacune de ces questions. Les trois catégories de préoccupations ont été les suivantes : ÷

- À quoi l'histoire sert-elle ? Qu'est-ce qui est important en histoire ?
- Comment connaît-on l'histoire ? Comment fait-on progresser nos connaissances d'histoire ?
- Qu'est-ce qu'un bon élève en classe d'histoire ? Comment travaille-t-on en classe d'histoire ?

Parmi les huit élèves interrogés, on compte cinq filles (Al., Ar., F., Sh, et Z.) et trois garçons (E., L. et Sé.). Comme cela a déjà été précisé (cf. note 41), les élèves de niveau A avaient leur classeur sous les yeux, ce dont il doit être tenu compte dans l'analyse. Toutefois, comme dans le cas de l'analyse quantitative ci-dessus, une première lecture comparative de ces entretiens ne nous a pas paru révéler de grosses différences entre les deux séries d'entretiens.

Précisons également que chacun des deux groupes d'élèves, l'un de niveau A, l'autre de niveau B, comprenaient quatre élèves issus d'une même classe et ayant donc le même enseignant. Les entretiens étaient semi-directifs : les questions se rapportaient directement aux propos des élèves, tout en guidant l'entretien autour d'un certain nombre d'axes thématiques en rapport avec l'objet d'étude de l'enquête. Nous nous sommes notamment efforcés de ne pas laisser les élèves entrer dans des considérations trop détaillées et argumentées sur la « variable enseignant », même si celle-ci est néanmoins restée bien présente. Par exemple, Sh. l'a immédiatement mis en avant dans sa

<sup>70</sup> Rappelons que les élèves de niveau A avaient leurs classeurs sous les yeux pendant lors des entretiens.

<sup>71</sup> Cf. Conclusion de la première partie, p. 13.

réponse à la première question consistant à savoir si elle aimait l'histoire : « *Oui, dans un sens, mais ça dépend avec qui, en fait, comme prof, aussi. Si c'est un prof que j'aime, qui nous enseigne bien, qui nous explique bien, ça se passe bien. J'aime bien, en fait, savoir ce qui s'est passé, et tout. Mais si c'est un prof avec qui je m'entends pas, j'aime moins. Mais là, ça se passe bien* ». La « variable enseignant » met également en jeu les compétences de l'enseignant, ou du moins ses compétences apparentes, ainsi que ses pratiques pédagogiques. « *Dans un cours d'histoire, il faudrait que le prof réponde aux questions* », nous dit E. « *Mais il y a des profs qui ne répondent pas. Ils devraient expliquer les choses, et pas les faire lire, parce que c'est pas la même chose. Quand ils expliquent, on les entend* ». Dans cet exemple, l'élève évoque autant l'apport de son professeur que la nature des activités qui lui sont demandées : lire et/ou comprendre par soi-même. Notons aussi que ces questions ont été davantage soulevées par les élèves de niveau B que par ceux de niveau A.

### ***À quoi l'histoire sert-elle ? Qu'est-ce qui est important en histoire ?***

Cette catégorie de questions introduit le problème des finalités de l'enseignement de l'histoire. Trois axes thématiques ont notamment été retenus : la question de son utilité, l'importance des dates et le rapport entre histoire et identité.

Pour les élèves interrogés, l'histoire est avant tout associée à la culture générale, même si certains ont passablement hésité avant de donner une réponse allant dans ce sens. « *Je sais pas, un cours d'histoire, c'est pas forcément trouver ça utile ou inutile. La plupart des choses, c'est de la... enfin il y a beaucoup quand même de choses, c'est simplement de la culture générale* » (Z.). L'histoire sert à « *savoir ce qui s'est passé* », mais aussi « *à pouvoir raconter à quelqu'un* » si l'on a vécu un événement (L.). Cela dit, si « *c'est bien d'avoir un peu de culture* », encore faut-il se mettre d'accord sur ce qui est digne d'intérêt ; par exemple, se préoccuper des habits de Louis XIV ne l'est pas (Ar.). Pour un autre élève, l'histoire, « *c'est important. C'est la culture générale. Quelqu'un qui n'a pas eu de cours d'histoire à l'école, il ne sera pas cultivé. Il sera même pas au courant que ça existe, qu'il y avait même pas de couleur dans la première télé. Faut savoir tout ça. Plus on sait, plus on a de sujets de conversation* », d'ailleurs, « *les gens, ils n'auraient pas eu de cours d'histoire à l'école, vous parleriez de quoi avec eux ? Vous leur diriez quoi ? Je suis allé à la Migros, les thés froids sont à 2 francs 20 ?* » (E.).

Notons aussi que certains élèves ont éprouvé une grande difficulté à dire concrètement quelle pouvait être l'utilité de l'histoire. La question leur ayant été posée plusieurs fois, ils ont tout d'abord affirmé qu'ils ne savaient pas avant de donner une réponse évasive : « *Franchement, j'sais pas* » a dit par exemple une élève, et plus loin, « *J'ai aucune idée* » (Sh.). « *Des fois, c'est intéressant de savoir comment ils vivaient* » a précisé l'une de ses camarades, ou « *J'sais pas. Si on veut faire prof d'histoire plus tard. Ou expliquer à nos enfants* » (F.). D'autres réponses plus élaborées relèvent pourtant de la tautologie : c'est « *savoir le pourquoi du comment* » (Ar.), ça sert « *justement à expliquer* » (Al.). Finalement, une élève exprime l'idée que dans l'enseignement de l'histoire, « *il y a tout l'esprit critique* » (Z.).

La réflexion sur l'utilité de l'histoire introduit la question des temporalités : quelles sont les époques concernées par l'histoire ? En effet, pour certains élèves, l'histoire ne doit pas uniquement traiter du passé. C'est le sens que l'on peut attribuer aux propos tenus par un élève de niveau A : « *Je pense qu'on pourrait étudier l'histoire sur aussi les événements futurs. On pourrait justement... Il y a des spécialistes qui ont fait des prévisions, justement on pourrait en parler en histoire* » (L.). De manière implicite, et sans doute inconsciente, c'est une préoccupation qui pourrait suggérer une vision plus critique de l'histoire. De leur côté, deux autres élèves, qui sont aussi de niveau A, vont partiellement dans le même sens. Sé. associe deux idées : « *savoir ce qui s'est passé avant qu'on soit là* » et « *pourquoi c'est comme ça maintenant* ». Quant à Al., elle

souligne qu'on peut « *très bien croire un truc et puis dans quelques années se rendre compte que finalement c'était pas ça* ».

Dans ses pratiques et finalités, l'enseignement de l'histoire reste inscrit dans un projet de culture commune, partagée, mais pas toujours explicitée. Pourtant, la question de l'identité n'est que peu exprimée par les élèves. Et lorsqu'elle l'est, c'est souvent pour évoquer une part de l'histoire qui n'est pas présente dans les cours, toujours liée à l'histoire personnelle ou aux origines de l'élève (celle de la Guadeloupe et des DOM-TOM, par exemple, pour Ar. qui dit en même temps qu'elle n'aime pas beaucoup entendre parler de l'esclavagisme en Suisse). « *En fait, mon identité et l'histoire, ce n'est pas vraiment ça* », nous dit Z., parce que le cours ne porte pas du tout sur son pays d'origine, « *donc ça touche pas forcément mon origine personnelle* ». Tandis que Sé. a été très intéressé par la Révolution française parce qu'elle s'est déroulée dans son pays d'origine. Al. apprécie la dimension mondiale de l'enseignement de l'histoire tout en trouvant que l'on ne parle pas assez de la Suisse, son pays. Mais elle dit en même temps que l'identité, c'est aussi pouvoir se repérer par rapport à ce qu'il y avait avant, c'est donc pouvoir « *voir qu'on a quand même évolué* ». Aucun autre élève ne se dit intéressé par l'histoire de la Suisse. L. se dit quant même « *content par exemple de savoir qu'on vient tous d'Afrique* ». Enfin, si E. pense qu'il faut « *savoir ce qui se passe autour de soi* », la question de l'histoire et de l'identité, dit-il, « *ça me concerne pas* ».

Tous les élèves interrogés sur la question des dates en reconnaissent l'importance, sans toutefois pouvoir argumenter cette affirmation (c'est pour comprendre, pour ne pas tout mélanger, etc.), ni en comprendre l'intérêt ou la complexité : « *Parce que si on connaît un événement mais qu'on sait pas quand il s'est passé... ça sert pas à grand-chose. Faut situer* » (Al.). Il est vrai qu'aucun d'entre eux n'a mentionné non plus qu'il s'agissait d'un élément central de leurs cours d'histoire actuel. En outre, l'utilité de connaître les dates semble ressentie comme une nécessité de fait qui n'a pas forcément beaucoup de sens : pour S., « *ça s'apprend par cœur. C'est un peu obligé quoi* ». Et si c'est important, c'est « *parce qu'on nous demandera un jour de les savoir, tout simplement. À l'école ou ailleurs* ». Deux élèves sont toutefois allés un peu plus loin dans le raisonnement en précisant que c'est pour « *qu'on se mélange pas entre les époques quoi* » (Sé.), pour éviter de « *croire que c'est tout ensemble* » (E.), ce qui introduit en quelque sorte la dimension des temporalités et de la périodisation.

### ***Comment connaît-on l'histoire ? Comment fait-on progresser nos connaissances d'histoire ?***

Cette catégorie de questions se rapporte à l'idée que les élèves se font du métier d'historien, de la manière de procéder pour rassembler des connaissances sur le passé et du rapport à la preuve, à la vérité. Ces questions suscitent passablement d'hésitations chez les élèves. Ils ont bien quelques idées en tête, mais ils semblent craindre d'être à côté de la question. Une fois passé ce premier moment d'hésitation, ils évoquent volontiers les notions de recherches (terme le plus couramment utilisé), d'enquêtes, de fouilles, assimilant généralement le travail de l'historien à celui d'un archéologue. Selon Al., par exemple, il s'agit pour l'historien de chercher des preuves, de « *trouver des sources ou plein de choses* ». Si elle ne sait pas vraiment comment l'historien travaille, elle imagine quand même qu'il lit des textes, les déchiffre, détermine l'âge de certains objets, fait des analyses. « *Je sais pas. Aller demander à des gens ou aller chercher dans des livres* » (F). Les historiens sont donc aussi des gens qui lisent des livres. Z. insiste sur la nécessité pour les historiens de confronter des sources différentes, elle évoque notamment le rôle des témoins, « *mais exactement comment ils travaillent, non* », ça, elle ne le sait pas. Pour sa part, L. pense aussi qu'il « *faut tout le temps avoir plusieurs sources pour se fier aux documents* », et même « *un avis des deux camps* », mais il ne sait pas dire s'il peut y avoir plusieurs avis dans le même camp.

Le rôle des témoins est évoqué par quelques élèves. Z. ne pense pas qu'ils vont « *inventer des choses* », mais elle sait « *qu'il y a des choses qui sont plus importantes pour [eux] que ce qui est*

*vraiment vrai* ». Elle pense que l'histoire des périodes plus récentes, celles où il y a encore des témoins, sont plus faciles à connaître. Le témoin exprime aussi un point de vue, ce qui avait poussé L. à dire qu'il fallait disposer d'un avis des deux camps. Dès lors, y a-t-il un doute à avoir autour des contenus de l'histoire ? Sh. pense que les enseignants racontent ce qu'ils croient vrai, mais qu'il y a « *peut-être des trucs que même eux, ils ne savent pas, qu'ils disent que c'est vrai, mais que c'est faux* ». Ar. ne pense pas que les historiens disent toujours du vrai, elle affirme même qu'il « *y a des trucs qu'ils veulent nous cacher* », notamment à propos de religion. Quant à Al., nous avons déjà vu qu'elle relativisait cette question de la vérité en l'inscrivant dans le temps et l'évolution : « *on peut très bien tout d'un coup trouver un écrit ou quelque chose plus tard et se rendre compte que c'était n'importe quoi* ».

Enfin, y a-t-il d'autres circonstances, dans la vie courante, qui nous mettent au contact de l'histoire et nous permettent d'apprendre quelque chose en dehors de la vie scolaire ? La télévision est la circonstance la plus citée, soit pour une présence de l'histoire dans des films de fiction, soit pour des documentaires d'histoire dont les élèves connaissent l'existence ou, un peu plus rarement, qu'ils ont vu (à propos des guerres, de Lucy, etc.). Ar. cite le film *Titanic*. Mais l'histoire se trouve aussi dans des bibliothèques, des livres, des textes que les élèves ne lisent pas. E. se distingue en précisant qu'il a vu ou lu des documentaires (sur les guerres mondiales, sur Lénine, Staline et Trotsky), un dessin animé (*Michel Strogoff*) et un livre-enquête (*Tête de Turc*). Mais l'histoire s'apprend aussi en voyageant, parce qu'on peut parler de ce que l'on voit avec sa famille (Sé.), parce qu'il y a des statues et des hommes célèbres (F.) et que les villes sont remplies d'histoire (E. qui évoque Paris et Barcelone).

### ***Qu'est-ce qu'un bon élève en classe d'histoire ? Comment travaille-t-on en classe d'histoire ?***

Cette dernière catégorie de questions tourne autour de la manière dont les élèves conçoivent leur « métier d'élève » en classe d'histoire. Elle concerne à la fois des représentations de ce qui est attendu par l'enseignant et le système scolaire et des perceptions de la pratique scolaire quotidienne. C'est sans doute dans cette partie du dépouillement que l'influence du contexte de la classe et de son enseignant joueront le plus, y compris le fait que les élèves de niveau A ont été interrogés devant leur classeur. Il faut également tenir compte du fait que les élèves réagissent ici à une nouvelle manière d'enseigner l'histoire à laquelle ils n'avaient pas été habitués jusque-là.

D'une manière générale, tous les élèves interrogés disent qu'ils n'ont pas trop de problèmes de résultats en histoire. L. se prétend même doué, alors qu'il ne « *travaille pas trop* », ce qu'il nous explique de la manière suivante : « *un clic comme quoi j'arrive à enchaîner plusieurs événements peut-être chronologiques ou des choses comme ça et puis je croche tout de suite en fait* ». Mais qu'est-ce que c'est, au fond, que ce « clic » ? La lecture des huit entretiens nous montre que chaque élève a construit un rapport à l'histoire qui lui est personnel et qui dépend assez étroitement de sa propre expérience de vie. Essayons donc de les résumer.

Z. décrit un cours où il y a beaucoup de documents et où le rétroprojecteur est important. Elle évoque des activités diverses, visionnements de films, questionnaires, interviews. Elle préfère les périodes les plus récentes et a parfois de la peine avec les consignes, notamment quand il s'agit de se mettre à la place de personnages historiques et de s'imaginer ce que l'on aurait fait à leur place. Elle a envie de dire « *que ce qu'on fait maintenant, c'est très bien* », parce que c'est de la recherche et qu'on réfléchit, mais en même temps, c'est un peu lassant et ennuyeux. Elle regrette un peu l'histoire traditionnelle, mais elle ne sait pas dire pourquoi.

L. trouve qu'il y a trop d'objectifs, mais que c'est « *pour nous instruire* ». Par exemple, autour d'une photo, il y a « *l'observation, la contextualisation et le commentaire personnel* » (dit-il en feuilletant son classeur). Il y a beaucoup de documents et les épreuves consistent à retrouver des

informations dans ces documents. Il apprécie que ça ne soit plus du par cœur et qu'il puisse développer des arguments.

Al. a de bonnes notes, mais un peu de peine avec les dates. Elle a moins apprécié la séquence sur la révolution industrielle, qui était centrée sur des documents à lire et une épreuve, alors que d'autres sujets ont donné lieu à des activités plus originales : imaginer une ville idéale, interroger des témoins, etc. Pour étudier les documents, elle souligne ce qui est important et relit les textes. Mais elle ne prépare pas ses épreuves, elle apprend juste quelques dates. Pour essayer de comprendre, il lui arrive de demander dans son entourage. Quant aux objectifs d'apprentissage, comme on continue de traiter l'histoire sujet par sujet, « *en fait, c'est juste dans le classeur que ça change quelque chose* ». Mais « *ils servent un peu à justement à expliquer* ».

Sé. n'aime pas lire, mais il regarde volontiers des films et il a toujours aimé l'histoire. Il travaille surtout à l'école, pas tellement à la maison. Cette année, il y a une nouvelle façon de travailler, il ne faut plus apprendre par cœur, il faut développer. Il aime bien parce qu'on lui demande son avis. Il décrit les cours d'histoire en évoquant des textes, des documents, des travaux de groupes, des images, des films, des interviews, etc. Il précise qu'au cours d'un travail de groupes, tous les élèves ne font pas la même chose et ensuite, ils échangent leurs informations.

Pour Sh., l'histoire devrait être une discussion. Mais elle ne s'intéresse vraiment qu'aux périodes les plus récentes. En histoire, on prend un sujet, après on apprend et on fait une épreuve. On travaille sur des documents, on lit beaucoup, on fait des recherches, on regarde aussi des cassettes. Elle se souvient de l'Égypte ancienne, des momies et des hiéroglyphes. En histoire, il faut lire, comprendre et répondre à des questions. C'est pour cela que l'explication du prof est importante. Il faut surtout écouter pour comprendre. Et il faut apprendre. « *Des fois, on révise, on pose des questions à un camarade. Tout dépend des textes, et tout. S'il y a juste des questions à apprendre, on apprend juste les questions. On se pose les questions à plusieurs, avec une amie* ». Si c'est un texte, elle essaye d'avoir un résumé et elle l'apprend.

Ar. exprime un sentiment très particulier : elle vient en effet d'une école française et ne cesse de se référer avec nostalgie à cette expérience scolaire différente. Ce qui ne manque pas de s'exprimer en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire dont elle dit à plusieurs reprises préférer la manière plus traditionnelle, basée sur un manuel, qu'elle a connu auparavant. Précisons aussi qu'elle se plaint plus généralement d'une école suisse trop laxiste, un constat qui dépasse visiblement la seule question de l'enseignement de l'histoire : « *Ici, ils se laissent trop faire, les profs. Ils n'ont pas la même autorité qu'en France. Et ils s'énervent trop vite, ils prennent tout de suite les carnets ou je ne sais quoi* ». En histoire, elle relit la leçon, se pose des questions par rapport au texte, mais regrette de ne pas avoir d'exercices. À partir d'un document, elle essaye de repérer les points forts, de les apprendre et de les comprendre, en demandant éventuellement l'aide de ses frères ou de sa mère. Si elle a compris, elle n'a plus tellement besoin d'apprendre. En classe, il lui faut écouter, participer, lever la main, poser des questions.

Pour E., l'histoire, c'est « *un peu comme la gym* », c'est amusant et intéressant. C'est un cours où il y a beaucoup de discussions, d'échanges, où l'on cherche à connaître les vraies causes de ce qui est arrivé. Il faut souligner, marquer ce qui est important dans les documents. Mais il ne soigne pas son classeur et ne travaille jamais à la maison, il apprend en écoutant en classe et en discutant. Ce qui lui plaît beaucoup.

Enfin, F. s'intéresse aussi plutôt à ce qui est récent. Pour elle, il est très important que le prof sache parler aux élèves et ne pas être trop compliqué. Pour avoir de bonnes notes, elle écoute bien le prof, elle répond à ses questions, puis s'en souvient en gros. Elle regarde aussi tous les films, mais elle n'aime pas trop les textes. Quant aux épreuves, « *des fois, les questions, elles sont un peu bizarres. Je sais pas pourquoi, mais je les comprends pas très bien* ». Elle précise encore que les questions

sur les textes, « *c'est dur* », parce qu'il faut « *aller chercher dans le texte* ». Il faut donc écouter pour arriver à comprendre.

D'une manière générale, les élèves interrogés rendent compte d'un « métier d'élève » encore traditionnel, centré sur la faculté de restituer un certain nombre de notions. Il s'agit pour cela de prendre connaissance des documents, d'y repérer d'une manière ou d'une autre ce qui est le plus important pour l'apprendre et le restituer, mais aussi d'entrer en communication avec l'enseignant pour voir ce qui est important pour lui et quel sens il attribue au document. Au niveau des pratiques pédagogiques, les élèves de niveau B expriment une certaine difficulté en ce qui concerne les activités de lecture et tous semblent apprécier que les activités qui leur sont proposées soient plus diversifiées. Les élèves expriment par contre des réactions assez différentes face au renouvellement de l'histoire enseignée et au fait qu'on leur demande d'être actifs et d'exprimer une opinion. Enfin, sur les thèmes de l'histoire, la période la plus récente et les temps très éloignés de l'Égypte ancienne sont paradoxalement plébiscités.

### **E.5. Conclusions provisoires autour de ces entretiens**

Le nombre d'élèves interrogés, la longueur des entretiens, la grande variété des questions abordées et des manières de les aborder, tout nous pousse à rester très prudents quant à ce qui peut être tiré de cette enquête. Nous n'exprimerons donc ici que des hypothèses, inspirées par cette brève analyse des entretiens, mais qu'il nous faudrait bien sûr encore vérifier dans le cadre de recherches ultérieures auprès d'un échantillon d'élèves plus large.

Nous pouvons relever une certaine convergence des résultats des analyses quantitative et qualitative de ces entretiens. D'une manière générale, les élèves expriment assez clairement une association de l'histoire scolaire à la notion de culture générale, ce qui correspond aussi à la classe de discours dominante dans l'analyse quantitative. Ils semblent par contre beaucoup moins sensibles à sa fonction critique (liens avec la citoyenneté, construction de sens à partir des modes de pensée de l'histoire : comparaison, périodisation, usages publics de l'histoire, etc.) même si tous ne sont pas prêts à croire sans autre ce que leur disent les documents ou les historiens. C'est sans doute là le constat le plus fort à l'issue de cette enquête.

Il faut par contre observer une certaine prudence en ce qui concerne le constat d'une plus forte association de l'histoire à des activités critiques et diverses chez les élèves de niveau A alors que les élèves de niveau B interrogés ici, ainsi que quelques élèves de niveau A, donnent l'impression d'être plus attachés aux conditions concrètes de leur « métier d'élève ». D'une part, il semble qu'un certain nombre de contradictions apparaissent d'un élève à l'autre, d'autre part, il nous faut tenir compte de la variable « classe », de la variable « enseignant » et du fait que les élèves de niveau A avaient leur classeur sous les yeux au cours de l'entretien.

## F. Quelques questions sur lesquelles débouche cette enquête

À travers cette enquête, nous avons cherché à connaître le point de vue d'élèves du Cycle d'orientation sur l'enseignement de l'histoire. Dans un contexte de réforme du curriculum de l'histoire et éducation citoyenne en fin de scolarité obligatoire, il nous semblait en effet utile de nous interroger sur cette dimension trop souvent négligée de l'acte pédagogique. Quels que fussent ses résultats et limites, cette démarche ne pouvait en effet qu'enrichir potentiellement la réflexion et l'action autour d'une réforme scolaire portant sur l'histoire enseignée. Elle ne pouvait par ailleurs que nous aider à mieux penser les interactions entre les trois pôles du contrat disciplinaire et des pratiques pédagogiques, les savoirs disciplinaires, les activités proposées par l'enseignant et les attentes des élèves.

### Les savoirs disciplinaires

L'histoire enseignée, dans une école démocratique, aurait tout à gagner si elle tenait mieux compte des évolutions récentes de la discipline et de la prise en considération de ses usages publics dans la société, notamment en ce qui concerne les manifestations et les abus de la mémoire. On sait que l'origine étymologique du mot « histoire » introduit une ambiguïté et un doute entre récit et investigation, mais l'histoire ne saurait faire l'économie d'une réflexion et d'un choix entre deux postures qui sont de nature différente, soit une dimension « antique » qui considérerait l'objet historique en tant que tel et une dimension critique qui interrogerait les faits à travers les temps et les durées.

*« Toute ma vie, j'ai été fasciné par une catégorie professionnelle étonnamment proche de la mienne, dotée d'une vocation dont la sincérité est si transparente, d'un enthousiasme si compréhensible et dont, néanmoins, les buts ultimes demeurent profondément mystérieux : il s'agit de ces hommes qui s'intéressent aux faits historiques sans pour autant s'intéresser à l'histoire. [...]*

*Ainsi [nous est-il fourni] une introduction à la compréhension de la mentalité des antiques. [...] L'interprétation d'objets isolés était leur exercice favori. Ils avaient une capacité d'apprécier des faits sans lien entre eux qui ne nous semble pas relever d'une recherche sérieuse. »<sup>72</sup>*

Si l'on développe une histoire investigatrice, et non pas une histoire des antiques, il s'agit alors de bien mettre en évidence, et de faire ainsi construire aux élèves, les modes de pensée de l'histoire<sup>73</sup>, c'est-à-dire tout ce qui donne sa spécificité au regard critique sur le monde que cette discipline propose. C'est d'autant plus important que l'histoire est fortement marquée par son sens commun : en effet, dans la société, qui n'a pas sa propre conception de l'histoire et de la manière dont elle devrait être enseignée ? Ainsi, en tant que reconstruction de l'histoire investigatrice, l'histoire scolaire ne peut pas être conçue seulement à partir d'une succession de données factuelles chronologiquement ordonnées. Il est donc utile, dans cette perspective, de l'organiser autant que possible autour des modes de pensée de l'histoire, à partir notamment de séquences pédagogiques qui associent des données factuelles et l'un de ces modes de pensée. Ce qui est le premier principe organisateur du nouveau plan d'études du Cycle d'orientation genevois.

<sup>72</sup> Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (éd. or. 1990), pages 61 et 65.

<sup>56</sup> Charles Heimberg, *L'Histoire à l'école.. op.cit.*

## Les activités proposées par l'enseignant

Qu'en est-il alors des activités proposées par les enseignants ? C'est là toute la question du « texte scolaire de l'histoire », qui comprend à la fois les documents historiques soumis aux élèves, la présentation des séquences pédagogiques, les exercices et activités auxquels ils doivent s'atteler, de même, évidemment, que l'évaluation. À ce niveau, compte tenu de l'absence d'un manuel scolaire utilisé systématiquement, la question se pose de savoir dans quelle mesure les œuvres des historiens sont présentées aux élèves et quels types de sources historiques sont le plus volontiers utilisés. Mais surtout, il s'agit de préciser quel est l'idéal pédagogique de l'enseignant<sup>74</sup>. Celui-ci s'inscrit-il plutôt du côté de l'enseignement ou de l'apprentissage ?

Fontanabona et Thémines ont décrit avec pertinence deux paradigmes disciplinaires possibles, l'un qui est centré sur l'enseignement, privilégie une approche externaliste et objectiviste des savoirs et suggère l'idée de transmission d'une vérité, l'autre, centré sur l'apprentissage, qui privilégie une approche internaliste et intersubjective des savoirs en tenant aussi compte des interactions avec le professeur et les autres élèves, ainsi que du contexte. La première de ces approches poursuivrait plutôt des finalités à dominante culturelle, la seconde des finalités à dominante civique, culturelle et intellectuelle. La première approche se situerait plutôt du côté de la tradition, la seconde du côté de l'innovation. On retrouve là, plus ou moins, la tension identifiée au niveau des élèves entre les conceptions réaliste et constructiviste de l'histoire scolaire, entre les rapports à l'histoire externe ou interne.

La nature du texte scolaire de l'histoire utilisé par l'enseignant situera donc ses pratiques pédagogiques dans l'un ou l'autre de ces deux paradigmes, et le plus souvent quelque part entre les deux. On peut estimer à ce propos que, dans son esprit, le nouveau plan d'études d'histoire et éducation citoyenne du Cycle d'orientation genevois est plutôt orienté vers le paradigme de l'apprentissage. Cette première enquête nous a d'ailleurs permis d'en mesurer quelques effets au niveau des élèves lorsqu'ils ont évoqué une histoire scolaire privilégiant la discussion, l'expression de sa propre opinion, ainsi qu'un certain nombre d'activités relatives à la construction des savoirs. Reste alors la question des objectifs d'apprentissage, des modes de pensée de l'histoire, dont nous avons vu que les élèves l'appréhendaient avec une certaine difficulté, sans toujours mesurer sa raison d'être et ses enjeux, en la réduisant même parfois à une simple méthode de classement.

## Les attentes des élèves

L'objectif principal de cette enquête a surtout consisté à faire parler des élèves du Cycle d'orientation à propos de l'enseignement de l'histoire et de son renouvellement. Il s'agissait par là de tenter de savoir où ces élèves se situaient autour de cette question, quelles étaient leurs représentations en matière d'histoire et d'histoire enseignée, quelles étaient a priori leurs attentes à l'égard de leur professeur d'histoire. Deux tendances quelque peu contradictoires se sont ainsi manifestées à ce propos : d'une part, beaucoup d'élèves ont exprimé une conception plutôt traditionnelle, un lien fort entre l'enseignement de l'histoire et des finalités culturelles, une vision de l'histoire sans doute plus linéaire et plus lisse que ce que leur enseignant, qui se déclare favorable à cette histoire scolaire renouvelée, pouvait leur donner à voir ; d'autre part, un certain nombre de ces élèves ont quand même manifesté de la disponibilité à l'égard d'une diversification des pratiques pédagogiques et des activités scolaires concrètes, à l'égard aussi d'une approche plus

<sup>74</sup> Nous nous référons ici à une communication de Jacky Fontanabona et Jean-François Thémines intitulée « L'innovation comme remise en cause d'un fonctionnement disciplinaire », présentée lors de la Journée d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire qui s'est tenue à Lyon le 26 novembre 2003, ainsi qu'aux documents distribués à cette occasion.

constructiviste et de finalités relevant davantage de la citoyenneté et du sens critique dans leur apprentissage de l'histoire.

Ces données sont importantes. Elles nous indiquent que les conceptions spontanées en matière d'histoire d'une grande partie des élèves sont non seulement traditionnelles, mais surtout très éloignées de celles que le nouveau plan d'études cherche à faire construire. Cela dit, il ne s'agit pas forcément d'en conclure qu'une simple adaptation à ces conceptions spontanées serait la voie à suivre, mais de prendre en considération la nécessité préalable d'un travail de déconstruction qu'il faudra bien étayer et justifier à un moment donné. Mais ces données nous montrent aussi que le rapport à l'histoire de chacun des élèves est particulier, lié d'une part à ses identités, d'autre part à son expérience scolaire et de vie, et qu'ainsi, sa disponibilité à l'égard de cette nouvelle manière de développer l'histoire scolaire est très variable. Voilà qui implique notamment de s'interroger sur l'accessibilité de cette nouvelle histoire scolaire, sur le risque, en d'autres termes, d'une histoire scolaire renouvelée qui se révélerait sélective pour certaines catégories d'élèves.

On mesure là l'ampleur du défi engagé avec le renouvellement de l'histoire scolaire. Il s'agit bien, en effet, d'agir simultanément sur les trois pôles du contrat disciplinaire et des pratiques pédagogiques, y compris celui qui interroge le point de vue des élèves. Or, dans la mesure où les conceptions préalables de ces élèves sont souvent très éloignées de ce que l'on cherche à leur faire construire, il s'agit d'abord d'engager un dialogue, une construction en interaction, en faisant en sorte que l'élève établisse par lui-même des constats qui l'aideront à entrer dans cette nouvelle logique d'apprentissage et dans cette dimension critique de l'histoire.

N.B. Cette enquête a déjà fait l'objet d'un article scientifique :

Philippe Haeberli et Raphaël Hammer (2003), « Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°3, pp.202-215.

Un second article est encore prévu, centré sur les entretiens avec des élèves.

François Audigier, Nadine Fink, Philippe Haeberli, Raphaël Hammer et Charles Heimberg

Genève, janvier 2004

**ANNEXE : QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES**

Institut de Formation des Maîtres du Secondaire  
Université de Genève

Novembre/décembre 2002

**LES ELEVES DU CYCLE D'ORIENTATION,  
L'HISTOIRE ET  
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE**

Bonjour,

Nous t'invitons à participer à une enquête auprès des élèves du Cycle d'orientation de Genève pour connaître ce qu'ils pensent de l'histoire et de son enseignement. Nous te demandons de répondre le plus sincèrement possible, et dans l'ordre, aux différentes questions qui sont posées dans ce questionnaire. Il est important que tu écrives TON opinion, ce que tu penses.

Tes réponses sont anonymes et confidentielles. Elles ne feront pas l'objet d'une évaluation.

**1. Quels sont les cinq mots ou expressions que tu associes à l'histoire ?**

- 
- 
- 
- 
-



**4. A l'école primaire, comme au Cycle d'orientation, tu as suivi et tu suis des cours d'histoire...**

4.1. Quelles sont les trois tâches ou activités que tu as été le plus souvent amené(e) à faire pendant tes cours d'histoire ?

- 
- 
- 

4.2. Quelles sont les trois tâches ou activités auxquelles tu as pris le plus de plaisir en cours d'histoire ?

- 
- 
- 

4.3. Quelles sont les trois tâches ou activités auxquelles tu as pris le moins de plaisir en cours d'histoire ?

- 
- 
- 

4.4. Qu'est-ce que tu trouves le plus utile de faire en cours d'histoire et pourquoi ?

4.5. Comment fais-tu pour préparer les épreuves, les récitations ou les travaux qui sont notés en histoire ?

## 5. Ce que tu penses de l'histoire

Voici un certain nombre de propositions concernant l'histoire. Pour chacune d'elles, mets une croix dans la case correspondante selon que tu es "tout à fait d'accord", "plutôt d'accord", "ni d'accord, ni pas d'accord", "plutôt pas d'accord", "pas du tout d'accord".

	tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	ni d'accord, ni pas d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
1. L'histoire est basée sur des documents qui peuvent se contredire					
2. En histoire, je formule des questions et des hypothèses à propos du passé					
3. Tout ce qui est arrivé dans le passé devait forcément arriver					
4. En histoire il faut connaître les dates importantes					
5. L'histoire est nécessaire pour la construction de l'identité collective					
6. L'histoire me permet de mieux apprécier certains films et certains romans					
7. L'histoire me permet de comprendre le présent					
8. Le Moyen-Âge commence et se termine à des dates précises					
9. L'histoire sert souvent à défendre des opinions politiques					
10. Sans documents, il n'y a pas d'histoire possible					
11. La perception des événements du passé n'est pas la même partout dans le monde					
12. Ceux qui ont vécu la 2 <sup>ème</sup> Guerre mondiale la connaissent mieux que les historiens d'aujourd'hui					
13. Ce que j'observe autour de moi s'explique en étudiant l'histoire					
14. En histoire, il y a des changements brusques et des réalités qui ne changent jamais					
15. L'histoire qui est racontée dans les films n'est pas sérieuse					
16. L'histoire permet d'être plus tolérant					
17. Toute la connaissance du passé est dans les documents de l'époque					
18. Au cours de l'histoire, toutes les sociétés évoluent de la même manière					
19. Les documents utilisés par l'historien peuvent avoir été manipulés					
20. Seule l'histoire raconte tout ce qui s'est passé					
21. L'histoire à l'école n'a rien à voir avec celle de ma famille					
22. L'historien doit avoir de l'imagination					
23. Il n'y a pas de lien entre le passé et le présent					
24. Les questions que nous nous posons sur le passé dépendent de ce que nous vivons dans le présent					

	tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	ni d'accord, ni pas d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
25. Certaines émissions de télévision proposent vraiment de réfléchir à l'histoire					
26. Notre calendrier a toujours existé					
27. L'histoire reconstitue les faits tels qu'ils se sont réellement passés					
28. L'histoire nous aide à mieux comprendre des hommes très différents de nous					
29. Un document d'histoire, c'est toujours une preuve qui dit la vérité					
30. Ce qui s'est passé autrefois n'a rien à voir avec ma vie actuelle					
31. Il n'existe qu'une seule vérité à propos du passé					
32. Il existe de grands romans qui nous informent beaucoup sur l'histoire					

*Les gens voient souvent l'histoire comme une ligne du temps. Parmi les lignes ci-dessous, laquelle représente le mieux selon toi le développement historique ?*

Mets une croix dans la case qui convient.

1. En général, les choses s'améliorent
2. En général, les choses ne changent pas vraiment
3. En général, les choses empirent
4. En général, les choses se répètent
5. En général, les choses passent d'un extrême à l'autre

**6. Que se passe-t-il en général pendant tes cours d'histoire ?**

Voici un certain nombre de propositions concernant tes cours d'histoire. Pour chacune d'elles, mets une croix dans la case correspondante. Tu peux répondre que cela se passe "très peu", "un peu", "moyennement", "beaucoup", "énormément" pendant les cours d'histoire.

	très peu	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
1. Nous écoutons les récits du passé fait par le professeur					
2. On nous dit ce qui était bon ou mauvais, bien ou mal, dans l'histoire					
3. Nous examinons différentes explications de ce qui s'est passé autrefois					
4. Nous analysons des documents historiques, nous étudions des images, des cartes, des diagrammes					
5. Nous reracontons et nous réinterprétons l'histoire nous-même					
6. Nous écoutons des cassettes ou nous regardons des vidéos et des films historiques					
7. Nous faisons des exercices sur des feuilles photocopiées					
8. Nous avons différentes activités (jeu de rôles, dessin, construction)					
9. Nous visitons des musées et des lieux d'histoire					

**7. Sur quoi portez-vous le plus d'attention dans les cours d'histoire ?**

Voici un certain nombre de propositions concernant tes cours d'histoire. Pour chacune d'elles, mets une croix dans la case correspondante selon que vous y portez "très peu", "un peu", "moyennement", "beaucoup", "énormément" d'attention pendant les cours d'histoire.

	très peu	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
1. Nous cherchons des connaissances sur les principaux faits historiques					
2. Nous portons un jugement moral sur les événements, en fonction des droits de l'homme et du citoyen					
3. Nous essayons d'imaginer à quoi ressemblait le passé, en prenant en compte tous les points de vue					
4. Nous tentons de comprendre le comportement des gens du passé, en reconstituant les situations et les mentalités contemporaines de la période où ils vivaient					
5. Nous utilisons l'histoire pour expliquer la situation du monde actuel et trouver les tendances des changements contemporains					
6. Nous sommes fascinés, nous nous amusons en traitant de l'histoire					
7. Nous apprenons à connaître les traditions, les caractéristiques, les valeurs et les devoirs de notre société					
8. Nous apprenons à accorder de la valeur à la conservation des vestiges historiques et des vieux monuments					

**8.**

**- Dans l'ensemble tu trouves que l'histoire est une matière :**

- Très facile
- Assez facile
- Ni facile, ni difficile
- Plutôt difficile
- Très difficile

Mets une croix dans la case qui convient

**- Aimes-tu l'histoire ?**

- Un peu
- Beaucoup
- Pas du tout

Mets une croix dans la case qui convient

**- D'habitude, dans quelle catégorie de notes se situent tes résultats en histoire ?**

- Plus de 5
- Entre 4 et 5
- Entre 3,5 et 4
- Moins de 3,5

Mets une croix dans la case qui convient.

**9. Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.** Avant de le remettre à ton professeur, nous te demandons un dernier moment d'attention :

**- Quel âge as-tu ?**

**- Es-tu une fille ou un garçon ?** (coche la case correspondante)

- fille
- garçon

**- Quelle(s) langue(s) parle-t-on chez toi ?**

**- Une devinette difficile : combien de livres y a-t-il chez toi ?**

(sans compter les magazines et les manuels scolaires)

- moins de 10       de 11 à 50       de 51 à 200       de 200 à 500       plus de 500

Mets une croix dans la case qui convient.

**- Nous savons qu'il est difficile de prévoir l'avenir, mais tu as peut-être déjà pensé à la formation que tu aimerais entreprendre après le Cycle d'orientation :**

- faire un apprentissage
- école de culture générale
- école de commerce
- collège
- études universitaires
- autre

Mets une croix dans la case qui convient.