

FRANÇOIS AUDIGIER, YVES AUCKENHALER, NADINE FINK, PHILIPPE HAEBERLI, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Que se passe-t-il tout au long d'un cours d'histoire? Que font les élèves? Quels sont les savoirs présents, connaissances plus factuelles, notions et concepts, savoir-faire...? introduits, exposés, travaillés, construits? Que fait l'enseignant? Comment s'y prend-il? Sur quels supports les élèves travaillent-ils? Dans quelle intention? Pour construire quelles compétences? etc. Questions évidentes, questions récurrentes, dès que l'on souhaite connaître un peu mieux ce que sont l'enseignement et l'apprentissage en actes, concernant l'histoire. Questions banales auxquelles enseignants, formateurs, décideurs, parents, public s'intéressant à l'École et à l'histoire, aimeraient, devraient pouvoir trouver réponse. Non pas une réponse, unique et droite dans ses bottes, mais des réponses multiples et variées, à l'image de la diversité des pratiques et des objets enseignés, de la diversité des enseignants et des élèves, des situations et des niveaux scolaires. Pourtant, à lire la littérature francophone en ce domaine, la récolte est maigre. Ce n'est pas le lieu d'en faire ici un bilan. Juste relever ce trou dans la connaissance. Certes, il y a des récits, des présentations raisonnées d'expériences vécues par les enseignants. Mais ce n'est tout de même pas à des historiens qu'il faudrait expliquer que, pas plus que la mémoire n'est l'histoire, le récit d'une expérience, si rigoureux soit-il, n'en est 'la' connaissance définitive et totale. Aussi, la

didactique de l'histoire, sinon pour échapper, du moins pour mettre à distance le débat d'opinion si mal argumenté et hélas si fréquent sur l'école et l'enseignement, doit multiplier et accumuler patiemment, résolument, des études empiriques, des analyses de situations scolaires, leçons et cours d'histoire in situ, des enquêtes sur les conceptions que les enseignants et les élèves ont de l'histoire et de son enseignement, des travaux sur l'évaluation dans ses différents aspects, etc.

C'est dans cette perspective que cet article présente une analyse de cinq leçons¹ d'histoire à l'école primaire. Immédiatement, il nous faut prendre quelques précautions indispensables; elles ne sont pas rhétoriques, juste nécessaires, pour lire de façon appropriée les analyses qui suivent. Cinq leçons d'histoire ne font pas l'Enseignement de l'Histoire! Leur nombre réduit interdit toute généralisation. Elles témoignent de situations singulières, uniques. Il en est ainsi de toute expérience scolaire, plus largement sociale. Pourtant, les rapprochements, les points communs permettent déjà

¹ Nous employons le terme de 'leçon' pour désigner un moment explicitement centré sur un objet d'enseignement quelle que soit la forme de cet enseignement, moment clairement délimité par un début et une fin. Le vocabulaire décrivant ces moments n'est pas stabilisé; par exemple, dans l'enseignement primaire on emploie aussi le terme de séquence, dans le secondaire celui de cours. 'Leçon' n'a pas ici d'autres significations ou d'autres présupposés.

d'esquisser quelques caractères partagés; les proximités signalent des caractères importants qui dépassent les particularités de ces situations et interrogent l'enseignement de l'histoire, invitent à d'autres études, suggèrent maints prolongements. La construction et la lecture de cet article se placent dans cette dialectique du singulier et du général familière aux historiens et aux sciences sociales. La recherche de régularités n'efface pas les singularités; les premières donnent du sens aux secondes; elles situent les leçons, les exemples, par rapport à d'autres, construisent ainsi les contours et les caractères d'une activité sociale qu'il importe de mieux connaître pour mieux la comprendre et mieux la conduire. Une seconde précision qui vaut précaution, tient au point de vue adopté. Comme tout discours sur le monde, celui-ci adopte un point de vue, développe certaines analyses en fonction de questions posées au départ, en laisse bien d'autres au port; il le fait sur des matériaux eux-mêmes construits, sélectionnés. Ces analyses n'ont rien d'exhaustif, elles sont limitées et partielles. Non exhaustives aussi par les conditions de recueil puisqu'il s'agit de cinq leçons construites et mises en scène par cinq enseignants différents, appartenant à des systèmes scolaires différents, cinq leçons isolées de leur environnement scolaire et social, cinq moments isolés dans la durée d'une année scolaire. Situées en fin d'année, elles ont une situation particulière dans le déroulement de l'année scolaire. Toutefois, elles tentent, à leur manière, de mieux cerner l'histoire scolaire et son enseignement en prenant pour appui quelques questions construites en fonction de travaux didactiques antérieurs ayant les pratiques d'enseignement comme objet d'étude et de références épistémologiques propres à l'histoire. Ainsi, la faible importance quantitative des matériaux étudiés contraste avec l'am-

pleur des questions posées. Ce contraste suffit à lui seul à bien désigner le caractère modeste et exploratoire de cette recherche, à lire cet article comme une invitation au travail.

Une première partie commence par introduire l'origine de cette recherche, la problématique et les thèmes principaux qu'elle se propose d'explorer; elle se poursuit par la présentation du dispositif de recueil des matériaux et des méthodes mises en œuvre. La seconde partie présente quelques résultats des analyses faites sur ces matériaux. La conclusion est placée sous le terme de pause pour désigner un moment consacré à quelques propos plus décalés esquissant d'autres analyses et des réflexions plus générales. Enfin, une recherche ne parcourt jamais un chemin tranquille et linéaire; ses différentes étapes s'entremêlent, les questions se précisent, certaines sont abandonnées, d'autres s'imposent, les repentirs surgissent, les allers et retours donnent parfois l'impression de piétiner. Mais cahin-caha les faits se construisent, prennent du sens, les idées et lignes de force s'imposent. Il est difficile d'en rendre compte dans les limites d'un article qui, par tradition et par économie, suit un parcours sans trop d'aspérités. Ici ou là, certains doutes ou certaines hésitations prennent une très brève place; le lecteur y verra une invitation à découvrir la dynamique et la matière même du travail de recherche.

1. ORIGINE, PROBLÉMATIQUE ET DISPOSITIF

Mieux connaître l'enseignement en actes est un impératif des recherches en didactique de l'histoire. Une recherche s'inscrit dans un contexte, répond à un projet. Cette première

partie commence par en préciser l'origine, extérieure aux auteurs de cet article, puis précise comment ceux-ci ont transformé la demande qui était faite; la présentation des questions et thèmes qui ont été privilégiés précède quelques indications sur les matériaux étudiés et les conditions de leur recueil

1.1. Origine

L'origine de cette recherche réside dans certains projets du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire². Une des orientations mises en avant dans ces projets, plus largement dans ceux qui concernent l'École et l'éducation, consiste à repérer ce qui est désigné ou peut être désigné par l'expression de 'bonnes pratiques', à en décrire les aspects principaux et à proposer ces pratiques comme des exemples propres à inspirer des changements dans ce qui se fait habituellement. Ce cadre place résolument ces études dans un modèle de diffusion de l'innovation par exemplarité; celui-ci est différent d'autres modèles de diffusion, tel le pilotage par les autorités scolaires. Il s'appuie sur les acteurs que sont les enseignants et appelle leurs initiatives. Il présuppose aussi que si il y a des bonnes pratiques et qu'il est indispensable de les repérer et de les diffuser, c'est parce que l'enseignement actuel de l'histoire n'est pas satisfaisant eu égard aux critères retenus, et qu'il convient donc de le faire évoluer. Le dessein de cet article n'est ni de débattre de ce modèle, de ses présupposés et de ses conséquences, ni de le comparer à d'autres. Nous signalons ceci pour inquiéter le lecteur sur les raisons et les buts de toute recherche, entre productions de connaissances sur l'enseignement et l'école, et propositions d'actions.

² Voir Audigier 2001 in *Le cartable de Cléo*, Audigier 1995a.

Deux chercheuses, l'une britannique, Hilary Cooper, l'autre roumaine, Laura Capita, ont entrepris d'analyser et de comparer des leçons d'histoire, réputées être de bonnes leçons, dans des Etats, des cultures et des systèmes scolaires différents³. Elles nous ont sollicités comme elles ont sollicité des collègues de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lyon pour élargir leur enquête à d'autres systèmes scolaires, Genève et France⁴. En fonction de leurs travaux, plus généralement de travaux antérieurs sur l'enseignement de l'histoire au Royaume-Uni, elles ont retenu trois grands thèmes d'analyse: les questions que les élèves, sous la conduite des enseignants, posent au passé à partir de sources variées qui leur sont soumises; les inférences qu'ils construisent à partir de ces sources; l'usage d'un vocabulaire spécifique à l'histoire. Ces thèmes s'appuient sur l'idée que les bonnes

³ Le lecteur trouvera des précisions sur les premiers résultats recueillis dans Capita et Cooper 2003. La rédaction du *cartable de Cléo* sollicitera de ces personnes un article pour une de ses prochaines livraisons.

⁴ A Genève, l'observation et l'enregistrement de deux leçons ont été faits, en juin 2001, par Hilary Cooper avec le soutien de Catherine Graf et de Nadine Fink, assistantes à l'Université auprès de collègues sollicités par les services de la formation continuée du canton. La dernière a été réalisée en juin 2002 par Yves Auckenthaler, étudiant, et Philippe Haerberli, assistant, auprès d'un enseignant ayant accepté de les recevoir. A Lyon, l'observation et l'enregistrement des deux leçons a été fait par Hilary Cooper, également en juin 2001, avec le soutien de Nicole Tutiaux-Guillon et d'Angelina Ogier, enseignantes à l'IUFM. Nous remercions celles et ceux qui ont permis ce recueil d'informations, principalement les enseignants qui ont ouvert leurs classes. Les conditions d'anonymat requises pour ce type de recherche nous interdisent de les nommer et d'être trop précis sur les indications géographiques de leurs établissements respectifs. C'est avec le plein accord des unes et des autres que nous nous sommes chargés de l'analyse des données recueillies à Genève et en France, et de la rédaction de cet article.

pratiques sont fondées sur une initiation des élèves à l'enquête historique, sur leur capacité à interroger des sources, à poser, se poser des questions sur le passé, à formuler des hypothèses, etc. On y reconnaîtra aisément, pour employer un autre vocabulaire, les ingrédients d'un enseignement de l'histoire fondé sur les méthodes actives, la participation des élèves et le développement de leur autonomie.

Sans entrer dans des précisions trop longues, il nous a semblé important de prolonger et de compléter ces trois thèmes par d'autres que nous estimions essentiels pour l'enseignement de l'histoire. Aussi avons-nous modifié les outils d'analyse proposés par ces chercheuses, introduit et défini d'autres indicateurs. Nous sommes aussi restés à distance de l'idée de 'bonnes pratiques' et de leur exemplarité.

1.2. Reprises et transformations

Pour questionner l'enseignement de l'histoire, nous avons adopté un point de vue didactique tel qu'il est conçu dans le monde francophone et les points d'appui qu'il offre⁵. Certains acquis de recherches antérieures⁶, principalement celles qui étudiaient les pra-

⁵ Voir par exemple le numéro 106 de la *Revue Française de Pédagogie*. Moniot 1996, Martineau 1999, Heimberg 2002.

⁶ Il convient de faire place au fait que ces recherches sont pour la plupart des recherches menées en France. Il nous faudrait alors au moins à titre d'hypothèses, tenter d'identifier ce qui pourrait être attribué aux spécificités de l'enseignement de l'histoire en France, et ce qui pourrait être commun, commun dû notamment à l'histoire, comme matière avec ses caractères épistémologiques, et à la forme scolaire avec ses contraintes et ses modes d'organisation. Le fait que trois observations soient faites à Genève et deux à Lyon, dans des systèmes scolaires différents, nous permet d'approcher quelques caractères communs.

tiques, l'enseignement 'en actes', soulignent l'importance d'autres thèmes. Ces recherches empruntent problématiques, questions, méthodes, outils, etc., à différents champs scientifiques qui étudient comment sont construits, diffusés et reconstruits par le lecteur-auditeur, des savoirs sur le monde social passé et présent⁷. Elles s'appuient aussi et toujours sur l'épistémologie de leur science de référence, plus largement sur celles des sciences sociales, ensemble qui constitue, en principe, un bien commun des enseignants d'histoire réfléchissant sur leur métier. Cet accord ne signifie nullement qu'il se prolonge sur les questions d'enseignement et d'apprentissage. En effet, se référer à l'épistémologie ne dit pas l'usage qui en est fait. Depuis plus de quinze ans, un ensemble de recherches didactiques a été mis en œuvre dans le cadre d'une problématique qui affirme et développe l'idée d'une différence essentielle entre l'histoire dite savante, celle qui est produite et diffusée par les professionnels, et l'histoire scolaire, celle qui est enseignée dans les écoles primaires et secondaires. Le rôle principal de cette référence à l'épistémologie de l'histoire est alors, par exemple, de tenir en vigilance le chercheur, de l'aider à identifier les éléments nodaux de cette discipline afin de construire certains de ses objets de recherche didactique. Mais l'histoire savante, sauf lorsqu'elle en fait l'objet explicite de ses recherches, ne dit pas comment elle est diffusée et appropriée par des sujets, encore moins comment se déroulent ces processus dans une institution comme l'école.

Enfin, avant de préciser les principaux thèmes étudiés au cours et à partir des observations

⁷ Par exemple, Lautier 1994, 1997, Audigier 1995b, Tutiaux-Guillon 1998.

de ces leçons d'histoire, insistons sur le fait que notre regard n'est en rien un regard évaluateur. Les questions relatives au contenu qui sont abordées ici n'ont rien à voir avec un jugement sur les qualités ou la pertinence de ce qui est enseigné, sur des oublis ou sur ce qui serait considéré comme de possibles erreurs repérées (comment et avec quels critères?) au cours des leçons, sur les qualités des personnes. Nous ne sommes pas dans une position d'inspection ou dans une position certificative de quelque nature qu'elle soit. Notre étude poursuit un but descriptif et compréhensif. Il s'agit, ici, de contribuer à une meilleure intelligibilité de l'histoire scolaire et de son enseignement tel qu'il se donne à étudier dans des situations réelles à l'école primaire

Les thèmes retenus ont été formalisés dans un tableau à double entrée. L'horizontal correspond à une division de la leçon selon le principe des 'unités de sens' présenté ci-dessous. Pour chaque unité de sens, les analyses portent sur les différents thèmes qui figurent sous forme de colonnes. Ces thèmes sont les suivants, avec pour chacun d'eux, une brève indication des raisons des choix faits et des précisions sur les indicateurs utilisés pour les analyses :

– la **dynamique de la leçon**, depuis le moment de présentation et de négociation par l'enseignant des enjeux de la leçon, des tâches et des activités demandées et proposées aux élèves, jusqu'à la fin avec ce que celle-ci comporte d'indications sur la suite donnée au travail qui vient d'être fait. Une leçon d'histoire ne se présente jamais comme un discours continu et univoque. L'observateur y repère une grande diversité de moments,

diversité liée aux contenus, diversité liée aux dispositifs et modalités de travail, notamment. Au cours d'une leçon, le savoir se présente peu à peu, dans un ordre plus ou moins prévu et organisé. Pour rendre compte de cette dynamique nous avons introduit l'idée d'**'unités de sens'**. Ces unités correspondent à un ensemble de propos, d'échanges, un moment de la leçon, clairement centré sur un objet historique 'les ouvriers au XIX^e siècle', 'la création de la Croix-Rouge'; ces unités de sens se divisent elles-mêmes en de plus brèves, 'le traitement des blessés avant la Croix-Rouge', 'les personnages qui avant Dunant se sont inquiétés du sort des blessés', etc. L'utilité de ces unités de sens est de découper dans la leçon des moments plus 'homogènes' incluant, en cas de cours dialogués, plusieurs échanges entre l'enseignant et la classe; cela pallie le danger d'une fragmentation trop grande de l'analyse et situe chaque intervention dans un contexte un peu plus vaste qui en permet l'interprétation. Certaines de ces unités de sens ne sont pas liées à l'objet d'histoire lui-même mais sont des moments d'organisation du travail ou des moments de régulation de la classe;

– avec la dynamique viennent les **questions**, questions posées par les enseignants et par les élèves à propos de l'objet étudié. Ces questions remplissent une fonction déterminante dans la dynamique formelle du cours, plus encore dans la négociation des attentes et des intentions de l'enseignant, dans la construction des savoirs. Dans la perspective de Cooper et de Capita, les questions à étudier étaient prioritairement celles que les élèves posaient, se posaient, à

partir des supports⁸ qu'ils étudiaient et qui les introduisaient à l'enquête. Très vite, il est apparu que, quel que soit le dispositif formel adopté, les leçons observées font très peu de place à ce type de questions. Même si elles font toutes appel à un important matériel, les enseignants tiennent les rênes; les élèves répondent. Aussi, tout en restant à l'écoute d'éventuels moments où les élèves sont en situation de construire eux-mêmes des questions ne se réduisant pas à une demande d'information ou de précision à l'intention de l'enseignant, nous avons fait glisser l'étude des questions vers les activités intellectuelles qu'elles appelaient. En proposant aux élèves des supports nombreux, quelles tâches les enseignants leur demandent-ils d'effectuer? En référence à des recherches antérieures, nous avons adopté une classification en quatre catégories: identification, lorsque les élèves sont invités à énoncer une 'information', une observation, directement extraite des supports proposés; reproduction, lorsque la question ou la tâche leur demandent de reprendre un savoir ou un savoir-faire en principe déjà vu ou déjà acquis; construction, lorsque l'activité requiert de mettre en relation deux ou plusieurs données pour élaborer un savoir ou un savoir-faire nouveau, en principe non encore présent en classe; une dernière catégorie, plus hétérogène, intitulée 'activités intellectuelles complexes', réunit des moments où l'élève est censé

⁸ Sources, supports, documents... le vocabulaire n'est pas stabilisé. Cooper et Capita utilisent le terme de 'historical sources'. Dans la littérature francophone, on trouve le plus souvent le terme de document. Compte tenu de l'extrême hétérogénéité de ces 'objets' sur lesquels les élèves travaillent, nous préférons employer un terme plus neutre, celui de support. Support à l'activité scolaire, au travail des élèves.

reprendre un ensemble de savoirs et, selon les cas, effectuer une synthèse de niveau supérieur, produire une conceptualisation, une formalisation, une généralisation. Ainsi, par exemple, faire écrire un résumé, généralement en fin de leçon, en réutilisant des informations, des énoncés présents pendant la leçon mais n'exigeant pas de 'saut qualitatif' explicite est compris comme une reproduction et non comme une activité complexe. Dans ce cadre nous observons, même limités, des petits moments où les élèves déduisent, mènent des opérations logiques, établissent des inférences, effectuent des mises en relation. L'attention portée aux activités intellectuelles découle en premier lieu de la revendication traditionnelle de l'histoire, comme de toute discipline scolaire, de contribuer au développement intellectuel des élèves. Interroger les raisonnements est également un moyen de mettre à distance ces dispositifs et de ne pas s'en tenir aux aspects extérieurs des gestes ou du cadre formel. En effet, des recherches antérieures mettent en évidence l'importance accordée aux dispositifs et à la mise en activité des élèves, au détriment d'une attention portée au contenu de ces activités. Ainsi, le travail de groupe ne préjuge pas, par lui-même, d'une activité intellectuelle complexe permettant aux élèves de construire du savoir. De manière générale, les mises en relation désignent toute activité ou toute sollicitation explicite qui convoque une information, un énoncé extérieur à un moment précis de la leçon pour les lier avec ce qui se dit à ce moment. Les mises en relation sont potentiellement très nombreuses. C'est en grande partie avec et par elles que se construisent à la fois l'objet étudié dans son ensemble et sa signification. L'intérêt

d'isoler cet indicateur est d'observer la manière dont l'enseignant relie certains éléments de la leçon avec des savoirs ou des savoir-faire supposés acquis, et construit ainsi une continuité dans l'enseignement de l'histoire, reprend éventuellement certains de ces acquis pour les approfondir (idée de construction spiralaire, par exemple) ou y fait appel pour mieux établir le sens de ce qui est enseigné. Nous ne nous sommes pas prononcés sur le contenu de ces appels, relevant simplement leur présence ou leur absence et leur fonctionnement. Parmi ces mises en relation, nous avons séparé celles qui appellent explicitement des savoirs ou des savoir-faire censés être acquis par les élèves, plus simplement qui ont été présents antérieurement dans la classe, et celles qui ont une dimension temporelle plus affirmée. L'importance que ces dernières revêtent pour l'enseignement de l'histoire nous a conduits à leur faire un sort particulier; celui-ci est précisé après la présentation des thèmes sur le vocabulaire et les supports. D'autres classements sont évidemment possibles et les analyses sont d'autant plus délicates que nous avons à faire à des échanges très rapides qui laissent peu apparaître les pensées des élèves au-delà de réponses courtes;

- la catégorie **vocabulaire** a été divisée en trois grandes familles: le vocabulaire temporel, qui renvoie évidemment à la dimension du temps de l'histoire qui est aussi présent ailleurs; le vocabulaire spécifique à une époque donnée; les concepts. Dans le vocabulaire temporel, nous avons séparé ce qui relève du lexique général du temps sans autre précision depuis des mots comme 'avant' ou 'après' à des termes plus

complexes comme l'appel à chronologie par exemple, et ce qui énonce un moment historique précis, en terme d'année, de siècle, de période, par exemple les dates de la vie de Jules César ou les mentions XIX^e siècle, début du XIX^e. À l'école primaire, dans la plupart des plans d'étude et autres programmes, la construction du temps historique fait partie des priorités affirmées. Il est alors intéressant d'observer la place faite à cet objectif au-delà de leçons qui lui sont spécifiques. Le vocabulaire propre à l'époque étudiée isole ce qui concerne les acteurs de l'histoire, acteurs individuels, des personnages, Rousseau ou Vercingétorix, ou collectifs, le gouvernement, les ouvriers, les soldats, etc., et les autres termes, objets spécifiques de l'époque, par exemple le tonneau comme invention des Gaulois ou le terme de réfugié pendant la Seconde Guerre mondiale. Privilégier les personnages ou les acteurs collectifs ne donne pas le même sens à l'histoire; sur un autre plan, les acteurs collectifs correspondent à des catégories construites qui n'ont rien d'universel. Les concepts historiens désignent ceux que les historiens ont spécifiquement construits, Siècle des Lumières ou Ancien régime par exemple; les concepts de sciences humaines, droit humanitaire ou exode rural, ceux qui sont identifiés comme ayant un usage fort dans telle ou telle science; les concepts dits de sens commun rassemblent tous les mots qui aident à caractériser l'époque étudiée sans lui être particuliers ni faire l'objet d'un usage scientifique aisément identifiable, par exemple guerre ou violence, ouvrier ou paysan. Dans chacune de ces différentes catégories, les mots définis de façon formelle ou explicitement travaillés sont systématiquement repérés. En

effet, un enjeu majeur de l'enseignement de l'histoire est la compréhension que les élèves construisent des mots et expressions que les enseignants et eux-mêmes utilisent pour caractériser une époque ou un changement historique. Des recherches antérieures ont mis en évidence la distinction entre certains mots, concepts historiens ou termes plus descriptifs, voire concepts de sciences humaines, qui sont explicitement définis, et des mots appartenant au sens commun et qui fonctionnent comme si tout le monde dans la classe, élèves et enseignant, les connaissait et leur donnait la même signification. Ces mots, sorte de 'moteurs clandestins du sens', jouent un rôle déterminant dans la compréhension de l'histoire, et plus largement de toute situation sociale. Ici aussi, d'autres classements sont possibles. De même, il y a constamment des difficultés d'interprétation et des choix. Ainsi, les paysans sont à la fois un acteur collectif et un concept de sens commun; dans nos tableaux ils figurent alors dans les deux colonnes;

- les **supports** utilisés sont décrits selon les catégories utilisées par Cooper et Capita. Toutefois, compte tenu de l'extrême diversité des supports et du fait que cette diversité est presque toujours nivelée, cette colonne s'est révélée peu utile dans notre perspective. Ce qui nous intéressait relevait plutôt des tâches et activités et ce sont les colonnes correspondantes qui recueillent ces analyses. L'esprit critique est si fréquemment brandi comme un apport essentiel de l'enseignement de l'histoire qu'il convient d'en approcher la présence et ses modalités. Nous l'avons principalement cherché dans les moments d'étude des supports, en relation avec la

méthode historique. Nous retrouvons alors les actes liés à l'enquête historique comme indicateurs privilégiés;

- en présentant questions et activités intellectuelles, nous avons fait état d'une catégorie spécifique sous l'appellation de '**Mises en relation**' et du sort particulier des mises en relations ayant une **dimension temporelle**. Certes, l'appel aux acquis antérieurs peut aussi avoir une dimension liée au temps de l'histoire. Mais nous traitons ici des relations explicites faites entre différentes périodes de l'histoire. Tout historien s'intéresse aux mises en relation temporelle. Certaines recherches ont clairement mis en évidence l'importance de la pensée analogique dans la compréhension que nous avons du monde social. Par exemple, Lautier (1994, p. 74) souligne l'importance de cette pensée avec l'usage des relations passé-présent et passé-passé dans la compréhension de l'histoire: «*L'interprétation des informations historiques par analogie avec les connaissances familières que chaque individu possède sur son monde est un processus spontané*». Cette convocation permanente de connaissances familières dépasse largement la compréhension de l'histoire; le rapprochement avec le processus d'assimilation-accommodation de Piaget s'impose. Toute information nouvelle s'entend, au double sens de l'ouïe et de la compréhension, avec ce que chacun 'sait' déjà et la manière dont il conçoit le monde dont parle l'objet qui est en sa présence. Nous avons donc distingué ce qui relevait des relations présent-passé et passé-passé. Il serait d'ailleurs indispensable de mettre un pluriel à passé; ce sont des passés variés, divers dans le temps qui sont étudiés en classe et qui sont

éventuellement mobilisés. Les relations des passés avec le présent fonctionnent principalement sous l'aspect d'un appel au vécu, à l'expérience que chacun a de ce présent; ce vécu a deux origines, un vécu direct et un vécu indirect; ce dernier terme désigne toutes les expériences et situations que chacun connaît par les médias, les pairs, les autres, sans les avoir directement vécus. C'est par exemple, l'appel à un événement qui s'est déroulé loin de l'école et dont l'enseignant suppose que toute la classe a eu connaissance par la télévision ou la radio. Les relations présent-passé et passé-passé sont classées en deux catégories selon la fonction principale qu'elles remplissent: une fonction génétique et une fonction comparative. La fonction génétique recouvre l'identification d'une origine, d'un événement, d'un fait, en termes de rupture et de continuité; par exemple, le droit humanitaire a pour origine l'action de Dunant; la création de la Croix-Rouge marque une rupture dans le traitement des victimes des guerres. Le présent résulte du passé. La fonction comparative utilise la relation en termes de différence-ressemblance; comparer deux périodes historiques pour mieux établir leur spécificité, comparer avec le présent pour mieux établir ce que le passé étudié a de différent. La comparaison entre passé et présent a été étudiée notamment par Tutiaux-Guillon (1998). Cette dernière relève que la présence du présent dans les cours d'histoire du secondaire, qui est le niveau où elle a travaillé, est une différence notable entre l'enseignement en actes et les manuels ou les ouvrages d'histoire. Au-delà du processus de compréhension tel qu'il est mis en œuvre de façon quasi automatique par chacun, il s'agit là d'un

moyen essentiel utilisé par les enseignants de tout niveau pour négocier le sens de ce qui est enseigné. Des observations antérieures soulignent, notamment à l'école primaire, que l'enseignant convoque fréquemment le présent en supposant que celui-ci est connu des élèves, qu'il dessine un univers partagé avec eux, ce qui l'autorise à ses yeux à s'appuyer sur lui. Cette différenciation entre fonction génétique et fonction comparative se rapproche de la distinction que fait Prost (1996) entre tableau et récit ou Lautier (1994) entre statique et dynamique. Elle y ajoute une fonction précise dans la manière dont sont utilisées ces relations entre moments différents de l'histoire. Aucune de ces différenciations n'est présente de façon 'pure', unique. Enfin, un dernier indicateur sur le temps concerne la périodisation. Nous avons relevé les moments où un fait historique devenait explicitement quelque chose qui permet de distinguer un avant et un après et donc, de découper le temps, de périodiser même de manière très simple. La périodisation est liée à l'événement.

1.3 Dispositif de recherche

1.3.1 Les matériaux et leur recueil

Quatre des cinq leçons étudiées (voir note 4) ont été données en juin 2001, la dernière en juin 2002. Les deux leçons en France concernent une classe de CE2, soit la troisième classe de l'enseignement primaire avec des élèves autour de 9 ans, et une classe de CM2, soit la dernière année d'un enseignement primaire qui dure 5 ans; les élèves ont donc en principe autour de 11 ans. Les classes suisses sont des 5P et des 6P, soit les deux dernières années d'un enseignement primaire qui dure

6 ans, autour donc de 11 et 12 ans. La durée des leçons s'échelonne entre 45 minutes et une heure et demie. Elles ont été enregistrées avec deux caméras vidéo, puis les paroles transcrites par écrit. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons traité que de l'oral, de ce qui est dit et énoncé par l'enseignant et ses élèves. Des informations complémentaires ont été recueillies par les observateurs auprès des enseignants pour situer leur intention, la place que la leçon occupait dans l'année. Des prises de vue particulières avaient pour objet de fixer ce qui était écrit au tableau ou les supports que les élèves travaillaient. Une partie des leçons a été donnée sous forme de travail de groupe. Dans ce cas, l'enregistrement a principalement consisté à filmer certains groupes ou certaines activités, prises de vue parfois accompagnées de questions d'éclaircissement posées par la personne tenant la caméra. Sauf lorsque cela permettait d'affiner ou de préciser telle ou telle analyse, ces moments particuliers n'ont pas été étudiés en tant que tels. Cela demande un autre dispositif d'observation.

De manière très ramassée nous avons ainsi observé:

- deux leçons, bilan de fin d'année,
- à Genève, dans une classe de 6P, la leçon commence par un moment collectif consacré à un rappel de la naissance de la Croix-Rouge et du droit humanitaire à partir de la lecture d'extraits d'une bande dessinée; elle se poursuit par un travail de groupe au cours duquel une partie des élèves est invitée à identifier les différents thèmes étudiés en cours d'histoire au cours des deux années (l'enseignant avait conservé sa classe deux années de suite), et

l'autre à travailler sur des supports qui prolongent l'étude de la Croix Rouge et du droit humanitaire, le tout faisant l'objet d'une mise en commun; elle s'achève avec un moment plus libre de discussion sur l'intérêt de l'histoire. Malgré la grande richesse de cette discussion, nous ne l'utilisons que très marginalement dans la mesure où elle n'est pas présente dans les autres leçons observées;

- à Lyon, dans un CM2, l'enseignant fait le bilan de ce qui a été étudié à propos du XIX^e siècle. Pour construire ce bilan, la classe est divisée en groupes de travail, chaque groupe reçoit un ensemble de supports autour d'un thème et a pour tâche de présenter ensuite une brève synthèse à l'ensemble de la classe; avant d'entrer dans le travail de groupe, l'enseignant projette deux courts extraits de films, sur l'urbanisme à Paris avec Haussmann et sur la peinture;
- à Genève, une enseignante de 5P travaille sur le temps, principalement sur les calendriers, les saisons et les mois, les activités qui s'y rapportent, l'origine des noms; elle organise le travail en ateliers disposés en différents lieux de la salle; dans chaque atelier, les élèves ont des supports à étudier, des questions auxquelles répondre. Tous les élèves passent dans tous les ateliers. La mise en commun est alors plus de l'ordre d'un contrôle de la compréhension que du partage d'informations comme dans les deux cas précédents;
- à Lyon, l'enseignant de CE2 travaille sur les Gaulois. Il commence par solliciter les connaissances que les élèves ont, en particulier celles qu'ils ont acquises lors de

leçons précédentes menées avec un autre enseignant. Dans un second temps, il organise des groupes de travail. Chaque groupe étudie des supports différents à partir d'un questionnaire qu'il a établi. La dernière partie de la leçon est consacrée à la mise en commun;

- à Genève, un enseignant de 6P organise un débat avec sa classe après le visionnement de la première partie, environ 45 minutes, d'une émission de télévision sur le rôle de la frontière entre le canton de Genève et la France pendant la Seconde Guerre mondiale et l'accueil des réfugiés. Cette séance a été précédée d'une autre destinée à transmettre aux élèves des informations nécessaires pour qu'ils puissent comprendre suffisamment le film. La discussion très librement menée est conduite autour de deux orientations: faire réagir les élèves et recueillir leurs opinions, impressions et sentiments après avoir vu le film, les inviter à formuler des questions qui seraient soumises à une historienne professionnelle que la classe se propose d'inviter.

Dans ce qui suit, les enseignants et les leçons sont désignés par une simple lettre: bilan à Genève, D; bilan à Lyon, S; travail sur le temps à Genève, T; travail sur les Gaulois à Lyon, G; débat après un film sur la frontière et les réfugiés, F⁹

1.3.2 Traitements

Les indicateurs présentés plus haut ont été choisis par les chercheurs en fonction de questions pour une part délimitées avant l'observation, pour une autre part précisées,

⁹ Le lecteur excusera cette manière peu élégante de parler des personnes; il y verra un moyen plus économique de rédaction rendant la lecture plus fluide.

modifiées, renouvelées après le visionnement des cassettes, plus encore après les premières lectures systématiques des transcriptions. Les analyses menées sont qualitatives. Certes, la mise en tableau des observations autorise des comptages, mais le but de cet article ne les rend pas nécessaires. Après plusieurs séances de travail au cours desquelles les questions, les catégories et distinctions de l'analyse et les outils correspondant ont été peu à peu mis en forme, les transcriptions ont été étudiées et le tableau complété par deux personnes pour chaque leçon. Ainsi, deux types de contrôle collectif ont été conduits, le premier au cours des régulières mises en commun afin de tester les choix de chacun, le second par la double analyse. S'est ainsi créé ce que certains auteurs appellent un 'chercheur collectif'. Et ce sont ses analyses qui sont ici présentées.

2. QUELQUES RÉSULTATS

Cette seconde partie rassemble quelques-uns des résultats de ces observations et de leur analyse. Ces résultats sont présentés selon les différents thèmes explorés les uns après les autres. Nous avons délibérément choisi de ne pas décrire et interroger chaque leçon séparément, mais au contraire de présenter ces résultats en mêlant des analyses extraites indifféremment de telle ou telle leçon afin de privilégier une vision d'ensemble. C'est à l'intérieur de chaque thème que les différences sont indiquées lorsqu'elles apportent du sens aux analyses.

2.1. Autour des thèmes

2.1.1. Dynamique et organisation

Toutes les leçons commencent par une présentation de l'objet étudié et un moment

d'organisation du travail. Ce début est plus ou moins long, plus ou moins précis. Lorsque T met directement ses élèves en atelier, ce moment est plutôt long; même si le mode d'organisation en atelier est habituel, il convient que les élèves aient clairement compris aussi bien le dispositif matériel que les différentes tâches qu'ils devront accomplir. De même, S ouvre sa leçon par: «*Donc aujourd'hui, comme je vous l'avais annoncé hier, nous allons terminer tout le travail que nous avons fait. Nous allons faire une synthèse de tout le travail fait sur le XIX^e siècle en France, plus précisément en France et un peu en Europe...*» Suit un long développement pour expliquer le travail qui commence par la consigne: «*Nous avons travaillé cette année essentiellement sur le XIX^e et le XX^e siècles... alors, ce que je voudrais faire aujourd'hui, c'est vous proposer des documents sur lesquels vous allez travailler par groupe pour ensuite me rédiger, chaque équipe me rédigera sur une feuille une ou deux petites phrases qui résument les choses essentielles que vous avez vues sur vos documents*» Chez D, ce moment de présentation et d'organisation est précédé de l'étude d'une BD sur la Croix-Rouge, ouvrage que la classe venait de recevoir et que l'enseignant voulait présenter à ses élèves. Ce n'est qu'après ce moment, qui lui aussi s'inscrit dans un des thèmes étudiés dans l'année, que l'objet précis de la leçon est présenté avec l'organisation des groupes. Dans les quatre leçons où ce dispositif est présent, les enseignants consacrent toujours un moment à rappeler les comportements d'usage dans ces situations. Un peu différente se situe G puisque revenant sur un thème traité par un autre enseignant à un autre moment de la scolarité des élèves, il demande à ceux-ci d'exprimer leurs idées

sur les Gaulois: «*alors je vais vous donner un petit papier et vous allez essayer de m'écrire quelque chose que vous savez sur la façon dont vivaient les Gaulois*». Comme avec F, l'intention première est de faire s'exprimer les élèves.

Les fins de leçon apparaissent beaucoup moins signifiées que les débuts. Certes, le temps écoulé, souvent ponctué par le signal sonore de l'école, marque la fin. Celle-ci surgit souvent au cours d'un échange, dans la dynamique même du travail. Parfois celle-ci s'achève parce que le travail est formellement fini; tous les groupes ont rendu compte de leur travail; parfois le travail en cours est, de fait, interrompu; il sera poursuivi et achevé la fois suivante. Il n'y a pas de moments conclusion, de reprise, de formalisation de ce qui a été étudié. Ce qui est important, ce que les élèves sont censés avoir appris, éventuellement avoir noté ou simplement retenu, se dispose tout au long de la leçon.

Entre ces deux extrémités, se déroule la leçon proprement dite, avec les différents moments du travail. Sous le thème général de la leçon, quelques grandes unités de sens se succèdent. Ainsi, chez D, après un moment sur la bande dessinée, le travail de groupes se met en place, puis les élèves présentent leur travail; chaque thème traité par un groupe ouvre une nouvelle unité de sens, assez générale. A l'intérieur de ces vastes unités, de plus brèves et de plus précises se dessinent et s'imposent à la lecture des transcriptions. Par exemple, toujours chez D, un groupe étudie et présente des affiches sur le droit international humanitaire. Au cours des quelques minutes que dure leur présentation, sont abordés successivement au cours d'échanges très brefs: les attitudes des personnages qui sont sur les

affiches, le fait qu'il y a un croissant rouge sur certaines affiches, les actions des soldats représentés, les raisons de ces actions, à savoir l'existence de certains droits, la référence aux conventions de Genève, le rappel de celle que Dunant a faite. Les unités de sens se font très nombreuses; ce nombre élevé traduit la diversité des objets précis étudiés, la très grande quantité d'informations qui circule, les renvois et rappels souvent très allusifs:

«P¹⁰: ... pourquoi c'est un croissant rouge? – E: parce que c'est des ...»

– E: musulmans

– E: et puis les pays musulmans, ils ...

– E: ben, ils voulaient un croissant rouge parce qu'ils croyaient qu'une croix, ça voulait dire ...

– E: les chrétiens

– E: le catholicisme

– P: chrétienté, oui, d'accord. », et la classe continue.

D'un point de vue formel, la dynamique des cours est principalement rythmée par les dispositifs mis en place: travail de groupe et ateliers, compte rendu des travaux de groupe, discussion et dialogue sur un thème généralement appuyés sur un support; dans la leçon S, les élèves visionnent deux films courts, ils sont l'un et l'autre occasion de dialogue. Du point de vue des contenus, cette dynamique est très rapide, très segmentée; les informations fusent, les échanges sont brefs et vite menés, les silences inexistant; tout cela requiert une grande vivacité d'esprit et une grande attention. L'enseignant est constamment sur la brèche, accepte ou

¹⁰ Dans tous les extraits reproduits ici, P désigne l'enseignant, E un élève quel qu'il soit. EE un groupe d'élèves voire la classe ensemble, lorsque deux E se succèdent, ce sont deux élèves différents qui parlent. le signe ... traduit un bref silence, le signe / / une phrase ou une suite brève et non reproduite

refuse certaines remarques, commente, recentre ce qui lui apparaît prendre un chemin de traverse, questionne, mobilise

2.1.2 Les questions

Les élèves sont sollicités par le travail de groupe et les tâches qu'ils doivent y accomplir. Ils sont aussi sollicités lors des moments d'échange, de discussion et de dialogue. Lors des comptes rendus des travaux de groupe, ce sont ceux qui présentent leur travail qui sont le plus interrogés, mais tout le monde a droit à la parole pour peu qu'il respecte deux règles scolaires quasi universelles: sauf exception, ne pas parler en même temps qu'un autre et lever le doigt. Tous les travaux de groupe observés sont très organisés; autrement dit, ce ne sont pas les élèves qui élaborent un questionnement ou définissent une tâche. C'est toujours l'enseignant qui définit ce qu'il faut faire. Avant que ces travaux ne commencent, l'enseignant s'assure de la compréhension de la tâche; il ne s'inquiète guère de ce qui se rapporte à l'objet étudié. Sans doute convient-il de laisser les élèves lire les supports et formuler eux-mêmes de possibles questions de compréhension. I présente le premier atelier, activité 1 que tous les élèves devront faire: «P: vous avez des images. Votre travail sera dans un premier temps d'observer les images et de regarder ce qui se passe. Et puis ensuite, vous devrez essayer ... qu'est-ce que vous avez comme titre là-haut?»

– E: calendrier des bergers

– P: voilà. De quoi s'agit-il?

– E: d'un calendrier

– P: d'un calendrier. Alors qu'est-ce qu'il y a dans un calendrier?

– E: des mois

– P: oui, il y a des mois. Alors qu'est-ce que vous allez devoir faire?

– E: retrouver les mois

– P: retrouver les mois en fonction de quoi?

– E: du dessin»

La plupart du temps, pendant que les élèves travaillent de cette manière, l'enseignant circule dans la classe, vérifie, répond, et souvent précise sa demande, voire recentre. Tous les travaux de groupe sont conduits avec des supports. Les consignes, parfois formulées de manière interrogative, demandent aux élèves d'identifier des informations à partir d'une lecture de textes ou d'images puis de reproduire ces informations soit pour les présenter par oral à toute la classe, soit pour faire un court texte comme le montre l'exemple de S cité précédemment. L'idée de synthèse employée par les enseignants n'est pas précisée dans les leçons observées. Peut-être l'a-t-elle été antérieurement, peut-être même a-t-elle déjà fait l'objet d'un travail spécifique. Toutefois, les comptes rendus oraux faits par les élèves et qui sont souvent la lecture de textes qu'ils ont écrits semblent être des copies de phrases ou de paragraphes extraits de tel ou tel support qui leur a été confié. Lorsque les élèves n'ont pas écrit et ne sont donc pas en situation de lire, les présentations sont souvent difficiles, le questionnement de l'enseignant devient plus impératif; il est souvent obligé d'arracher les réponses, lesquelles se réduisent à des mots.

Les questions d'identification sont les plus nombreuses. Elles portent sur les supports utilisés. Il faut à la fois mettre en commun les informations qui sont autant de connaissances sur l'objet historique étudié et s'assurer de la bonne lecture de ces supports, que ce soit des textes ou des images. Les élèves de D présentent des affiches sur le droit humanitaire: «P: qu'est-ce que tu vois?»

– E: des soldats qui dirigent les ennemis qui sont capturés

– P: ils les tuent là, pan pan pan?

– E: non

– P: qu'est-ce qu'il fait?

– E: ils les amènent vers son supérieur (cet élève lit le titre de l'affiche: remets les ennemis capturés à ton supérieur)

– E: ils doivent en prendre soin, il y a des règles

– E: ils ont pas le droit de les tuer

– E: ils ont pas le droit de faire ce qu'ils veulent avec les prisonniers

– P: parfait / / »

Surtout dans les leçons 'bilan', ce qui est évident, de nombreuses questions sont des appels aux acquis, qui impliquent une simple reproduction; reproduction d'une connaissance précise, dans le cours S:

«P: / / mais qu'est-ce qui va faire que les choses vont changer à la fin du XIX^e?»

– E: la Révolution industrielle»;

reproduction d'une définition liée à la compréhension, toujours dans le cours S les élèves font un compte rendu sur le sport:

«E: le sport démocratique

– P: qu'est-ce que ça veut dire démocratique?

– E: ben, le sport du peuple»,

ils traitent des ouvriers et paysans:

«E: notre document explique que les jeunes paysans veulent vivre en ville car les modes de travail sont plus simples, mieux payés et mieux logés

– P: et ça s'appelle comment ce transfert?

– E: exode rural»

Pour l'essentiel, sollicités à faire un travail d'identification et de reproduction que ce soit lors des travaux de groupe et lors des moments d'étude collective d'un support, les élèves sont aussi parfois invités à faire des

relations entre les informations, à construire des inférences, à raisonner. Des exemples sont reproduits dans le paragraphe qui traite plus précisément des supports.

2.1.3. Le vocabulaire

Dans toute leçon d'histoire, le vocabulaire remplit un rôle essentiel. Apprendre de l'histoire, apprendre en histoire, c'est aussi apprendre à utiliser les mots qui conviennent pour dire et comprendre les réalités passées. Les analyses ne portent pas ici sur la pertinence des mots utilisés par les enseignants par rapport aux situations historiques étudiées, mais sur les types de mots. Si l'on reprend les catégories que nous avons présentées précédemment, la première remarque qui s'impose est celle de la rareté des concepts historiens et de ceux de sciences sociales, de la rareté des moments de travail sur les mots au-delà de quelques définitions très rapides, comme l'ont illustré les exemples de démocratie et d'exode rural. La très grande majorité des mots employés relèvent du vocabulaire courant; à part quelques mots plus techniques, il est donc supposé connu des élèves

Le vocabulaire temporel fait l'objet d'un large emploi. Il est plus souvent assez général soit pour revenir sur le moment étudié «à cette époque /... /», soit pour indiquer un changement «et puis /... /». Le bilan du XIX^e siècle est très caractéristique de cette vision très large du temps. Alors que sur les deux tiers du cours l'indication générale 'au XIX^e' est présente 31 fois, 'début du XIX^e' vient 3 fois et 'fin du XIX^e' 6 fois, les dates précises en terme d'années sont au nombre de 6. Selon les objets plus précis étudiés, le contenu oscille entre le tableau et l'indication de changement. Le XIX^e est un moment de misère pour les ouvriers, mais c'est aussi

celui de l'arrivée de nouveaux moyens de transport. Ce qui est important ici pour l'enseignement et les apprentissages est à nouveau l'extrême rapidité avec laquelle 'on' passe d'un point de vue statique à un point de vue évolutif.

Le vocabulaire spécifique à l'époque étudiée désigne avant tout des acteurs, qu'ils soient individuels ou collectifs. Avec les acteurs individuels, Calvin, Rousseau et Dunant, qui chez D structurent l'année en histoire, on retrouve tous les questionnements sur une histoire fondée sur les personnages, entre la place de ceux qu'on appelle les 'grands hommes' et l'insistance mise sur l'initiative et la liberté; la Croix Rouge résulte en premier lieu du choc de Dunant à Solferino. Les acteurs collectifs sont hétérogènes; les uns désignent des groupes sociaux ou professionnels: 'ouvriers', 'paysans', 'soldats'; d'autres des entités plus larges, 'romains' et 'gaulois', d'autres encore fonctionnent à la métonymie: 'Italie', 'Rome', 'Genève'. Cet usage du vocabulaire soulève l'immense question des catégories d'analyse et des mots utilisés pour dire le réel et par-là le construire, des découpages qu'ils opèrent et du sens qu'ils induisent. La première partie de la leçon G est à cet égard exemplaire. Sollicitant ce que les élèves savaient des Gaulois, l'enseignant obtient de nombreuses remarques énoncées à la fois en grand désordre et sous le mode de l'association d'idées. Le but qui apparaît peu à peu à la lecture de la transcription est de faire des catégories qui serviront ensuite à organiser la seconde phase du travail. Mais dans ce travail, les catégories utilisées sont constamment renvoyées au sens commun et jamais travaillées comme telles. Parfois, des mots mis en relation avec le contexte et ce qu'ils évoquent sont rejetés

comme anachroniques. Par exemple, G travaille sur ce que les élèves savent déjà des Gaulois et classe les informations qu'ils apportent:

«E: on peut mettre aussi les ouvriers

– P: des ouvriers ... un ouvrier ... si tu nous dis un ouvrier ... s'il y avait un ouvrier ça veut dire qu'il travaillait où l'ouvrier?

– E: ben, il faisait des maisons

– P: oui, c'est tout à fait juste ... mais un ouvrier ... il travaillait où normalement un ouvrier?

– EE: dans une usine

– P: dans une usine, est-ce qu'il y avait des usines?

– EE: non ».

Ce n'est pas une réalité sociale d'aujourd'hui qui est explicitement convoquée mais le sens que le mot 'ouvrier' est supposé avoir. Un ouvrier est quelqu'un qui travaille dans une usine, il n'y a pas d'usine en Gaule, donc il ne saurait y avoir d'ouvrier; il faut utiliser un autre mot. Dans cet exemple, le présent est convoqué mais non travaillé, juste pour aller vers un mot censé être plus 'exact'. Cet échange fonctionne sur la connotation et la différence entre passé et présent; nous reprendrons cette question ultérieurement.

Le vocabulaire spécifique rejoint les concepts historiens pour désigner des 'réalités' historiques singulières, dénominations construites généralement par les historiens et dont la connaissance paraît requise dans une leçon d'histoire: Réforme, Siècle des Lumières, mais aussi machine à vapeur, calèche, etc. Ces derniers rejoignent aisément la catégorie du sens commun. En cas d'erreur manifeste l'enseignant intervient. Dans la leçon D, les élèves présentent les trois manuels de référence qu'ils ont utilisés durant les deux années:

«E: on a eu trois livres d'histoire

– E: le premier c'est celui-là. Ça commence au XVI^e siècle et ça va au XVII^e et au XVIII^e siècle

– P: ça nous a été utile pour qui?

– E: les Temps modernes (c'est le titre du manuel, NDLR)

– P: oui mais sur quels personnages on a trouvé des renseignements?

– E: Calvin et Jean-Jacques Rousseau et là après il y a l'époque contemporaine: c'est le XIX^e siècle et celui-là on l'a appelé le Siècle des Lumières

– P: non, c'est le XVIII^e

– E: non, c'est l'autre, c'est le XVIII^e... »

Les élèves continuent leur présentation, ayant quelques difficultés à mettre les trois manuels dans l'ordre et à raisonner en termes de siècle et d'époque:

«E: après il y a l'époque contemporaine, le XX^e siècle. On l'a appelé le Siècle des Lumières parce qu'il y a eu

– P: quel est le siècle qu'on appelle le Siècle des Lumières?

– E: euh, le, le XVIII^e »

Sans doute averti de la mauvaise acquisition de ce savoir par la répétition successive de la même erreur, l'enseignant interroge alors les élèves sur les raisons de cette dénomination. Les Lumières sont associées à l'Encyclopédie et aux philosophes. Le mot seul ne suffit pas. Certaines leçons, de par leur objet, se donnent comme très sensibles aux mots employés. Ainsi, au cours de sa leçon, G accumule un vocabulaire descriptif sur les travaux agricoles ou les métiers: «tonneau, charrette, forgeron, etc. » Ce vocabulaire renvoie à la fois au sens commun, ce sont sinon des mots d'usage courant, du moins des mots qui n'ont rien de savant. Ils sont traités comme tels et rejoignent l'immense cohorte de ce vocabulaire de

sens commun Les tableaux complétés pour nos analyses sont pleins de ces mots qui désignent des objets matériels, des acteurs, des réalités sociales, etc., propres à l'objet étudié sans que soient indiquées ou même suggérées les différences et les ressemblances avec ce qu'ils désignent ou connotent aujourd'hui. Lorsqu'un tel travail est introduit, toujours de manière très rapide, cela semble répondre à une sorte d'intuition de l'enseignant surgie au cours de la dynamique de la leçon.

2.1.4 Supports

Les supports utilisés sont très nombreux et très variés. Plus encore, du point de vue historique ils sont très hétérogènes. Les manuels eux-mêmes comportent cette hétérogénéité, voire la légitiment. Par exemple, ceux qui sont utilisés au cours des deux années et dont le rappel est fait par les élèves de D ne distinguent pas les gravures et les textes produits à l'époque étudiée des tableaux chronologiques, graphiques et autres supports ou illustrations réalisés par les auteurs des manuels ou empruntés, mais qui, de toute manière, n'ont pas le statut de source historique de la période étudiée pour un historien¹¹. De plus, les informations précises sur les conditions de production de ces supports sont elles aussi absentes. Le travail critique au sens traditionnel de la critique externe n'est guère possible. Mais cela n'a pas trop d'importance puisque les supports sont d'abord des supports d'informations, les élèves étant avant tout invités à identifier des informations et à les reproduire pour que l'ensemble constitue le texte de l'histoire scolaire.

Toutefois, des moments d'interrogation sur les supports se glissent dans certains dialogues, esquissant un souci que l'on peut approcher de l'enquête historique pour des élèves de cet âge. Lors de la discussion sur la lecture des toutes premières pages de la bande dessinée Croix Rouge, D demande à ses élèves: «*qu'est-ce que vous arrivez à voir?*» Le dialogue suivant s'établit:

«*E: ben, plus on avance, plus la guerre elle évolue alors il y a d'autres moyens pour tuer encore plus d'adversaires*

– *P: c'est ce que tu retiens de ces deux pages?*

– *E: oui*

– *P: autre proposition?*

– *E: ben, c'est que là il parle pas du CICR dans ces deux pages*

– *P: exactement. Pourquoi, on ne parle pas encore du CICR dans cette page?*

– *E: elle existait pas encore, elle était pas fondée*»

Les élèves mettent en relation la période traitée dans les premières pages et ce qu'ils savent de Dunant. Le dialogue se poursuit: «*P: Alors pourquoi on prend la peine de faire deux pages d'introduction avant de parler d'Henri Dunant? Quelle est l'intention de l'auteur de cette BD?*

– *E: pour nous montrer un peu ce que c'est sans le CICR*

– *P: qu'est-ce que c'est quoi?*

– *E: la guerre, les blessés...*

– *P: attention, il y a quelque chose de plus important que ça. Essayez de bien regarder*

– *E: comment ils sont traités les soldats quand ils sont blessés?*»

Si l'on met de côté le statut de la bande dessinée comme source historique pour connaître la naissance du droit humanitaire, ces quelques moments de dialogue sont un

moment de réflexion sur les choix que fait un auteur en fonction de l'objet dont il traite et de son intention. Une autre esquisse de ces interrogations auxquelles les supports sont soumis est offerte par cette discussion à partir de dessins représentant des outils utilisés par les Gaulois; après un moment d'identification, serpe, faux, pelle:

«*P: alors est-ce que ces outils vous paraissent pas bizarre, tous les quatre, là?*

– *E: il y a que un petit bout de l'objet, là il y a que le manche*

– *E: il y a que le morceau de fer*

– *E: oui, il y a pas le manche*

– *P: et pourquoi il y a pas de manche?*

– *E: moi je pense que le fer, ils savent le faire, mais le bois ils savent pas le faire*

– *P: alors vous...*

– *E: en fait, ils savent le faire, mais comme ça date de longtemps et le bois ça se casse... le manche il s'est cassé et maintenant il y a que le bout, parce que c'est en fer*

– *P: tout le monde a compris? oui, qu'est-ce que tu voulais rajouter?*

– *E: moi, en fait, c'était en fait que le bois il est resté tellement longtemps dans la terre, il a souffert, il est disparu*»

Ces précisions apportées, le dialogue se poursuit sur l'idée du 'vrai':

«*P: voilà, c'est ça, exactement. C'est pour ça que les outils sont incomplets. Mais alors ces outils, ce sont des vrais ou ce sont des dessins? (plusieurs)*

– *E: des dessins... des vrais... des photos*

– *P: des photos, mais de vrais outils?*

– *E (plusieurs): oui*

– *P: alors (s'adressant au groupe qui présente les dessins) donnez-leur la vraie réponse, est-ce que ce sont de vrais outils?*

– *E (ensemble): oui, ce sont de vrais outils?*

– *P: alors, d'où sortent-ils?*

– *E: on les a sortis de terre*

– *P: qui 'on'?*

– *E: les archéologues*

– *P: voilà...»*

Un peu plus en avant dans la même leçon, un groupe fait état de son travail sur les vêtements à partir de l'observation d'images dans un manuel:

«*P: et puis en bas, vous voyez, alors, là aussi: quels sont les vrais documents et quels sont les faux documents, là-dessus? S'il y en a? alors?*

– *E: alors, les deux vrais, c'est... et l'autre, c'est le costume de bois*

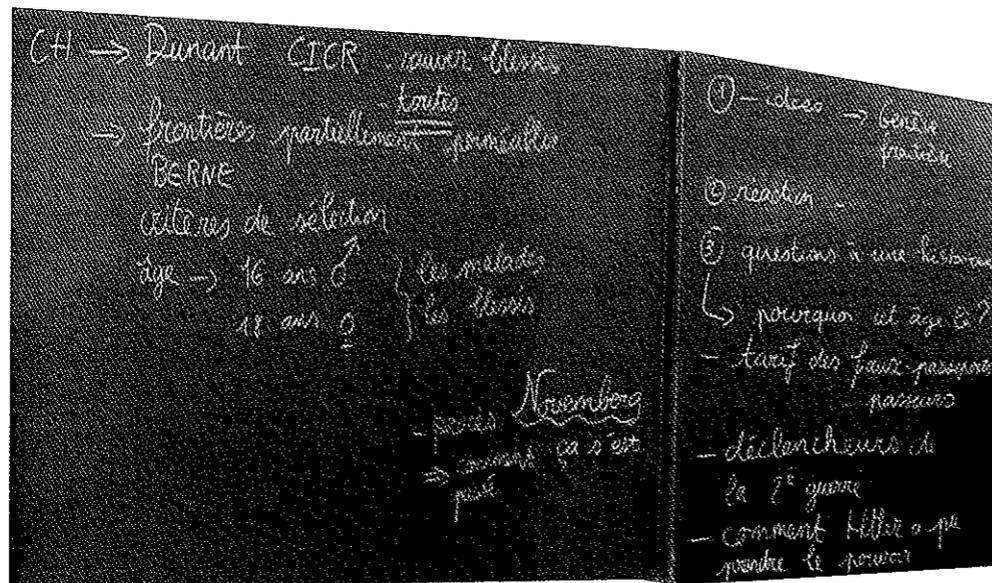
– *E: ouais et l'autre image, c'est un dessin*

– *P: voilà, le monsieur qui a fait le prof d'histoire qui a fait le livre d'histoire, pour vous faire voir, pour vous donner une idée, il a dessiné d'après les documents qu'il avait trouvés donc ça, ça n'est pas un vrai document historique /.../»*

Souci critique manifeste, mais qui ne s'inscrit pas dans un usage différent de ce qui est 'vrai' document ou non puisque tout support apporte de l'information et que les différentes informations sont simplement mises ensemble. Quoi qu'il en soit de ces moments, ils sont, comme bien d'autres, brefs, voire fugitifs.

Sur un autre plan, les supports sont presque toujours traités les uns après les autres et ne sont donc pas mis en relation. A nouveau, cela est tout à fait conforme au travail de prise d'informations et de constitution d'un savoir par accumulation de ces informations. Parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui disent des rapprochements. Ceux-ci ne sont pas nécessairement les bienvenus pour l'enseignant. Ainsi, dans une leçon antérieure,

¹¹ Ils deviennent sources si un historien les interroge pour étudier, par exemple, l'évolution des contenus des manuels scolaires sur tel ou tel objet du passé.



F a montré des photographies des camps de concentration nazis; il cherche à faire réagir et discuter les élèves à propos du film, les photographies ayant accompagné la mise en contexte qui a précédé

- «E: ... ce qui nous a choqués aussi, moi c'est l'image là que tu nous as montrée
 - EE: ouais...
 - E: où ils sont tous empilés
 - E: ce qu'ils faisaient des corps
 - E: tout maigres
 - E: des bouts de bois et tout
 - P: bon ça, c'est ce qui s'est passé dans les camps de concentration mais c'est pas... c'est vrai que vous avez beaucoup réagi à ça, moi je pensais plutôt vous faire réagir par rapport à ce qui s'est passé à Genève».

Elèves et enseignant ne sont plus sur le même support et par là même sur le même objet; d'ailleurs, un élève réagit, provoquant la surprise de F:

«E: mais à Genève, on en a pas du tout parlé à Genève, hein

- P: ben tout le film, ça porte sur Genève
 - E: ouais, il porte sur Genève mais il parle plutôt des trucs euh, il parle plutôt des trucs de l'Allemagne et tout...».

Peut-être le drame important se joue-t-il, pour ces élèves, non pas au niveau des histoires singulières des personnes qui constituent la matière principale du film regardé mais à celui plus vaste de l'affrontement avec le nazisme et sa personnalisation avec Hitler. L'emboîtement des histoires, histoires singulières, histoire de Genève, de la Suisse, de certains pouvoirs fédéraux, de la France, de l'Europe..., disparaît au profit du principal niveau d'échelle auquel les élèves portent de l'intérêt

2.1.5 Mises en relation dans le temps

Les mises en relation dans le temps sont très nombreuses. Sous les mots, des réalités, des objets matériels, des actions humaines, des situations sociales, des décisions, des buts, etc., tout ce qui sert à chacun à penser ses

expériences de la vie sociale, ce qui permet aussi de penser d'autres expériences, à d'autres moments, dans d'autres contextes ou encore des expériences proches, supposées communes, partagées avec ceux de sa famille, avec les pairs, voire plus largement avec ceux avec qui chacun a coutume de vivre. Ce sont aussi les connaissances des expériences des autres qui permettent de penser la sienne propre. Constamment les élèves établissent de telles relations, très fréquemment l'enseignant quitte l'objet précis étudié pour inviter ces mêmes élèves à les établir.

Dès lors que les élèves sont dans une leçon d'histoire, ces mises en relation ont une dimension temporelle. Les deux fonctions que nous avons distinguées sont souvent mêlées. Par exemple, dans le commentaire de la bande dessinée *Croix Rouge*, le dialogue se construit à la fois sur le couple différence/ressemblance et sur le génétique. A la lecture des premières pages, avant Dunant:

- «E: ... c'est un peu dans l'ordre chronologique, on va dans plusieurs moments comment c'est la violence
 - P: ah mmh. La violence à travers le temps pourquoi à travers le temps?
 - E: parce que la violence elle est différente à travers le temps
 - P: par exemple, on commence par quel moment?
 - E: ben par le pharaon
 - P: avant, page 5
 - E: préhistoire
 - P: c'était qui?
 - E: l'époque des dinosaures
 - P: eh oui, c'est déjà violent. Et après on enchaîne sur les hommes, pourquoi? parce que si les animaux sont violents, qu'est-ce qui se passe?
 - E: les hommes le sont aussi
 - E: et pour les tuer, ils doivent être violents»

Suit un échange sur les différentes époques montrées dans la BD. Deux conclusions s'imposent, la permanence de la violence, l'ancienneté et donc aussi la permanence des sentiments humains comme la bonté; nous sommes dans la continuité, la ressemblance entre les époques. D conclut:

«P: Alors ces deux pages sont pour vous montrer que si Dunant a réfléchi aux conséquences de la guerre et a essayé d'y apporter quelques solutions, il était pas le premier».

A d'autres moments de cette discussion, c'est la nouveauté de Dunant qui est mise en avant; il y a alors discontinuité, nouveauté, moment 'génétique' puisque son action marque la naissance du droit humanitaire dont hérite notre droit aujourd'hui. Le présent, notre présent découle ici d'un passé précisément situé.

La leçon bilan du XIX^e siècle fourmille de ces moments de mises en relation, les uns pour marquer différence ou ressemblance des situations, par comparaison, d'autres pour marquer la naissance de quelque chose de nouveau. Un groupe présente son travail sur la vie des enfants et parle des nourrices:

- «P: pourquoi elles pouvaient pas les garder elles-mêmes (les enfants)?
 - E: ben non pour gagner de l'argent
 - P: elles travaillaient où?
 - E: blanchisseuse?
 - P: qu'est-ce que c'est une blanchisseuse?
 - E: ça allait dans un lavoir, et
 - P: mais oui. La blanchisseuse, elle allait faire comme maman? elle mettait son linge dans la machine, elle appuyait sur le bouton. ?»

Protestations immédiates d'une grande partie des élèves. Les époques sont différentes. Le XIX^e n'est pas comme aujourd'hui. Le

dialogue se poursuit avec un rappel à l'acquis :

« P : on est au XIX^e siècle Est-ce que vous vous souvenez de quand date la première machine à laver le linge ? »

– EE : 1901 ».

Comparaison également pour différencier quand S convoque une compréhension immédiate apparemment fondée sur l'expérience des élèves lorsqu'un groupe d'élèves lit son texte sur la vie des ouvriers :

« E : (lit son texte et termine) Les ménagères n'utilisaient que des pièces de bronze ou d'argent, les billets étant réservés aux transactions importantes »

– P : vous vous rendez compte, la ménagère quand elle allait faire ses courses, dans son porte-monnaie elle n'avait que des pièces de quoi ? »

– E (plusieurs) : de bronze ou d'argent »

– P : de bronze ou d'argent, alors quand elle devait avoir des pièces d'argent, elle devait être contente »

Nous sommes dans une classe du primaire. Tous les enseignants, avec plus ou moins d'intensité, effectuent ces rapprochements. Ils le font toujours de façon brève, comme si le sens de ces rapprochements s'imposait immédiatement à tous. Ces références à un monde supposé connu et commun remplissent sans doute une autre fonction, plus relationnelle, dans le déroulement de la leçon : marquer une proximité, une connivence avec les élèves, moyen supposé nécessaire pour maintenir l'attention, s'assurer de l'adhésion et poursuivre le travail.

Mais il arrive que ces appels au temps présent, au vécu, n'apportent pas ce qui est attendu ; la proximité présumée fait alors

défaut. Par exemple, à nouveau lors du bilan du XIX^e siècle, un groupe parle des paysans ; la discussion dévie sur les outils agricoles et les machines. L'enseignant cherche à établir la différence entre le travail à la main, majoritaire, l'arrivée des premières machines et celles d'aujourd'hui. Il a dans sa classe une fille d'agriculteur :

« P : Elles sont comment ces machines (celles du XIX^e siècle) ? elles vont commencer à être automatiques mais elles ne ressemblent pas du tout à ce que vous voyez aujourd'hui dans les champs. Louise, ton papa il a des machines qui récoltent les céréales ? des grosses machines ? »

– E : il a une moissonneuse »

– P : et comment marche cette moissonneuse aujourd'hui ? combien il y a d'hommes qui travaillent ? »

– E : un »

– P : qui ? »

– E : mon papa »

– P : ton papa, il est où dans cette moissonneuse ? »

– E : dans une cabine »

– P : et puis qu'est-ce qu'il y a dedans ? t'est déjà monté dans la moissonneuse de ton papa »

– E : oui »

– P : alors explique nous comment c'est fait dedans »

– E : »

Devant le silence de l'élève, l'enseignant décrit lui-même la cabine.

L'analyse met à nouveau en évidence l'extrême rapidité de ces comparaisons et de ces mises en relation. Un mot, une expression, une phrase prononcée par un élève semblent être chaque fois un signe suffisant pour que la leçon continue. L'exemple de la moissonneuse et ceux qui sont semblables invitent à douter de la pertinence et de l'efficacité de

ces rappels et de ces comparaisons. Dès que s'esquisse un dialogue un peu plus approfondi, les élèves manifestent de grandes ignorances de leur monde, plus exactement de la société dans laquelle ils vivent, depuis le métier de leurs parents jusqu'à des réalités plus complexes.

3. PAUSE

Les quelques résultats présentés ici ne sont que des exemples de ce qu'une étude plus systématique de leçons d'histoire permet de relever, voire de mettre en série. Ils mettent clairement en lumière les distances importantes entre d'un côté les plans d'études, les déclarations d'intention, les discours de légitimation, les énoncés de projets, de l'autre, le quotidien des classes, la modestie mais aussi l'importance et l'intérêt de ce qui s'enseigne et de ce qui est appris. Après tout, dans une classe quelle qu'elle soit, on n'étudie pas le Droit humanitaire ou les Gaulois, mais trois bouts de textes, deux pages de manuels, quatre images techniquement plus ou moins bonnes. C'est avec cela que les élèves ont à construire des savoirs, des conceptions des sociétés passées, des compétences sur le monde. Nous l'avons dit, bien d'autres thèmes d'étude sont possibles. Toutefois, même avec des analyses présentées de façon analytique, une image très partagée de l'enseignement de l'histoire se dessine, image qui interroge ces pratiques sur plusieurs plans. Ce sont plusieurs de ces interrogations qui terminent cet article, fin en forme d'appel à recherches. En premier lieu, de façon peut-être banale, l'enseignement de l'histoire est extrêmement complexe. Il y a tant et tant de substances à introduire, à négocier, à maîtriser, à mettre

en scène pour que les élèves construisent quelques compétences, quelques savoirs et savoir-faire, imaginent, connaissent d'autres sociétés, d'autres vies que les leurs et celles qui leur sont proches ! Tout cela pour des buts, des intentions, des objectifs eux aussi multiples : appréhender le passé en terme d'origine et construire l'idée d'une continuité, avoir ainsi conscience que le monde d'aujourd'hui ne date pas... d'aujourd'hui, apprendre à reconnaître la présence du passé, des passés dans le présent, mais aussi connaître d'autres époques et d'autres mondes comme un moyen de prendre un peu de recul, d'accepter ces autres époques et, par-là, espère-t-on, les autres contemporains, mais aussi tout ce qui relève de la méthode, des méthodes, depuis la lecture des 'documents' jusqu'à la fabrication de brèves synthèses, de la communication aux autres à l'organisation de son travail dans un groupe, etc. Tout cela et bien d'autres utilités demandent ce travail de négociation et de compréhension des contenus et des activités qui occupe l'essentiel du temps de ces leçons et de l'énergie de l'enseignant et des élèves. Quelle que soit la forme de sa présentation, l'histoire est texte. A ce titre, sa compréhension met en œuvre des compétences complexes qui s'élaborent peu à peu. Par exemple, si l'on se réfère aux trois *mimésis* par lesquelles Ricoeur ouvre sa réflexion sur le temps et le récit, toute compréhension d'un récit « *présuppose de la part du narrateur et de son auditoire une familiarité avec des termes tels qu'agent, but, moyen, circonstance, secours, hostilité, coopération, conflit, succès, etc.* » (Ricoeur 1983, p. 89). L'enseignant est à cet égard dans une position très particulière, une sorte d'injonction paradoxale, puisqu'il doit en même temps considérer que ses élèves ont suffisamment

de familiarité avec ce monde de l'action, avec les mots et expressions utilisés pour dire les sociétés présentes et passées, et faire comme si ces mêmes élèves étaient étrangers à tout cela, qu'il fallait constamment négocier et apprendre le sens de ces mêmes mots et expressions. Dans cette opération infiniment complexe, de nombreux facteurs, caractéristiques de l'histoire comme discours singulier, se mêlent. Certains nous ont servi d'indicateurs, mais nous n'avons fait ici qu'entrevoir des aspects limités de cette complexité

En second lieu, nous y avons plusieurs fois insisté, les leçons sont menées à un rythme très rapide. Les informations se succèdent à grande vitesse. Même, c'est très fréquemment le cas, lorsque l'enseignant interroge par de brèves questions pour s'assurer de la compréhension qu'ont ses élèves, très vite l'arrivée de nouvelles informations reprend les commandes. Nous sommes aussi face à un dilemme depuis longtemps posé, travail en profondeur sur un objet d'histoire, travail en surface pour couvrir un nombre suffisant de ces mêmes objets, équilibre difficile entre ces deux orientations. Quoi qu'il en soit, l'analyse des leçons montre que ce rythme laisse de côté bien des objets et des difficultés de l'enseignement de l'histoire qui pourraient à eux seuls constituer des enjeux d'apprentissage susceptibles d'être placés au centre même des situations d'enseignement. Certains ont été mentionnés tout au long de l'article : les catégories utilisées pour étudier une société et des actions humaines, les concepts, les opérations sur le temps, liste courte et non exhaustive qui reste à compléter avec, par exemple, ce qui relève de l'écriture. A ces objets plus caractéristiques de l'histoire, voire de toute science sociale,

s'ajoute une seconde famille rassemblant ce qui est en jeu dans les opérations de compréhension et de construction du sens. On y placera par exemple, les comparaisons et la pensée analogique

Enfin, déplaçant à nouveau le regard, nous évoquons deux autres thèmes d'analyse non développés ici. Le premier concerne les simplifications constamment faites par les enseignants. Tout texte d'histoire simplifie la réalité dont il parle. La seule fidélité à l'histoire qui s'est déroulée serait sa reproduction à l'identique, carte de l'Empire à l'échelle 1 selon Borgès. La question didactique posée est celle des simplifications devant de possibles obstacles. Par exemple, pendant le cours sur le XIX^e, paysans et personnes vivant à la campagne sont assimilés :

« P : / / vous avez déjà réfléchi sur ce qu'était l'exode rural ? sais-tu dans la population française combien représente la population paysanne ? c'était marqué, ç'aurait été intéressant que tu nous dises, sur la population entière

– E : 70 % de la population vit à la campagne

– P : et ça fait beaucoup ça ? »

Le dialogue continue sur les conséquences de ce nombre :

« P : et tu en tires quelle conclusion ?

– E : il y a beaucoup de petites gens

– P : et ils vivent dans des propriétés comment ? »

Quelques instants plus tard après le constat que la vie à la campagne est difficile,

« P : la vie était difficile. Est-ce que vous avez une idée des outils qu'utilisaient les paysans ? »

Ces simplifications et leurs effets n'ont encore jamais été étudiés.

Le dernier thème relève du 'sens' donné à l'histoire. Quelles que soient les affirmations

de neutralité de l'enseignement, de la priorité donnée à la construction de compétences intellectuelles plus générales, ou de toute autre nature, dès qu'un individu dit quelque chose sur un moment, une période, une action humaine, etc., il y inclut du sens. Étudier Dunant, c'est effectuer un choix qui dépasse très largement la seule personne du fondateur de la Croix Rouge. Selon la manière de mener cette étude, sont mises en avant les capacités d'initiative, l'importance du droit dans une société, l'idée que les sociétés sont de plus en plus humaines, etc. Visionner et débattre d'un film sur les réfugiés, c'est s'interroger sur les valeurs, les libertés et les décisions. Relever les inventions des Gaulois, comme le tonneau, c'est suggérer que les Français avaient des ancêtres inventifs et que malgré la conquête romaine, ils peuvent en être fiers, etc. Est en question ici comme dans toute leçon d'histoire, à tous les niveaux d'enseignement, la vision du monde, la conception du monde et de la vie commune qui est portée et qui sous-tend l'histoire enseignée. Qui décide ? Liberté individuelle de l'enseignant, résultat d'un débat démocratique, contrainte des plans d'étude acceptés par des élus, etc. Mais ceci est une autre affaire. ...

REFERENCES CITÉES

- AUDIGIER, F. (1995a). Interrogations sur l'enseignement de l'histoire en Europe, *Revue Inter-Irethg*, 2, pp. 17-29.
- AUDIGIER, F. (1995b). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question ; entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirales*, 15, pp. 61-89.
- AUDIGIER, F. (2001). Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain. *Le cartable de Cléo*, 1, pp. 55-77.
- CAPITA, L. et COOPER, H. (2003). History teaching in England and Romania. *International Review of History Education*, vol 4, à paraître.
- HEIMBERG, C. (2002). *L'histoire à l'école*. Issy, ESF.
- LAUTIER, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 67-77.
- LAUTIER, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille, Presses universitaires de Lille.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris, L'Harmattan.
- MONIOT, H. (1993b). *La didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Seuil, Points.
- *Revue française de pédagogie* (1994). Dossier sur les didactiques de l'histoire et de la géographie, 106.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998). « Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif ». In F. Audigier dir. *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, INRP, pp. 33-67.