

Histoire et éducation civique, même combat? Des ambitions aux réalités quotidiennes.¹

Nicole Tutiaux-Guillon
INRP - Département Didactique des Disciplines, Paris

En France, l'enseignement de l'histoire est dès l'origine lié à la formation du citoyen. Histoire, Géographie, Éducation civique, enseignées par un même professeur au collège et au lycée, sont censées permettre à chacun de penser la société, de se penser lui-même dans cette société, d'y construire ses rapports avec les autres, d'y agir. Elles revêtent ainsi une dimension politique, idéologique, et éthique, au-delà des finalités scientifiques. Le "projet républicain"² entendait diffuser à travers l'histoire scolaire une mémoire unique et une vision partagée du monde, et enraciner le sentiment d'appartenance à la nation et à la république dans la connaissance du passé. Cette conception se fondait sur la croyance que l'enseignement d'une histoire pleinement scientifique, sans rien renier de son ambition de vérité, conduirait nécessairement à développer une conscience nationale et civique. Un extrait du texte officiel du 29 juin 1995, sur les finalités de l'histoire et de la géographie au lycée, suffira à rappeler l'actualité de ces intentions:

"L'histoire et la géographie, par leur objet et par leurs méthodes, inscrivent l'action du citoyen dans un héritage et une culture. La dimension civique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie paraît d'autant plus importante qu'il n'existe pas d'heure d'éducation civique au lycée.

*L'histoire et la géographie permettent également la découverte progressive des fondements d'une communauté humaine ; elles apportent à la fois l'absolu des valeurs et le sens du relatif conduisant à la tolérance par la découverte des cultures et des coutumes d'autres civilisations; elles apprennent ainsi à reconnaître et à assimiler les éléments irréductibles de convergence au sein d'une société."*³

Culture partagée, valeurs, mais aussi sens du relatif et esprit critique, sont censés garantir la cohésion nationale et sociale, et développer la capacité à juger et à agir dans le monde.⁴

Au-delà de ces affirmations très consensuelles, nous voulons ici interroger les savoirs et les pratiques usuelles, en prenant appui sur diverses recherches: l'enseignement de l'histoire, tel qu'il s'exerce au quotidien, contribue-t-il à développer une conscience citoyenne? Les analyses d'entretiens avec les adolescents de 15 à 18 ans et celles de décryptages minutieux de cours de

¹ Cet article s'appuie sur le texte d'une intervention lors du séminaire des IUFM du Grand Est, les 28 et 29 mai 1998, *Histoire, Géographie, Éducation à la citoyenneté: quelle Formation?*

² La bibliographie est abondante. Nous renvoyons en particulier à CRUBELIER M., 1991, *La mémoire des Français, recherches d'histoire culturelle*, Paris, Veyrier

³ *Le B.O.* n°12, 29 juin 1995, p.27

⁴ Mémoire commune et esprit critique ... le pari de les concilier est difficile: pour ne prendre qu'un exemple, faut-il exempter de critique historique les documents dits "patrimoniaux" au risque de masquer leur historicité? ou soumettre à distance critique y compris leur caractère "patrimonial", au risque d'en affaiblir la signification social?

collège et de lycée⁵ permettent de confronter pratiques ordinaires, acquis à long terme, et finalités sociales et civiques de l'histoire scolaire.

La première remarque est triviale: l'érosion des savoirs est considérable en quelques mois. Des entretiens avec des adolescents de 3ème et de 1ère⁶ témoignent de la variété de ce qui est assimilé ... et de l'ampleur des oublis, sans que le niveau scolaire suffise à en rendre compte. Les seuls événements un peu partagés sont la Révolution et les guerres. Pour le reste, le catalogue éclate en multiples fragments d'histoire. Époques, acteurs, changements, effets ... tout diffère ou presque.

Ainsi même si beaucoup de collégiens mentionnent la Révolution, d'aucuns la réduisent à 1789, tandis que d'autres vont jusque 1793. La structure générale de l'intrigue reste la même ou presque (la révolte du peuple ou des paysans contre le roi et/ou la noblesse), mais les événements retenus diffèrent: prise de la Bastille ou cahiers de doléances, proclamation des droits de l'homme ou mort du roi. De même, si pour expliquer les changements sociaux entre XVIIIe et XXe siècle, des lycéens mettent en scène des révoltes, où ouvriers / paysans / tiers état / peuple se soulèvent contre la vie dure, les époques, les modalités, les effets en varient d'un récit à l'autre, même lorsque les élèves viennent d'une même classe.

L'écart avec les contenus scolaires s'affirme aussi dans les reconstructions personnelles. En général, là où l'enseignement évoque des phénomènes collectifs et des changements de grande ampleur, les jeunes réintroduisent la liberté de chacun. Ils marient révolte individuelle ou collective, progrès, aspiration des individus, actions des gouvernements, changements techniques, mentalités nouvelles, initiative, dans un récit à leurs yeux vraisemblable ou probable, mais qui souvent emprunte peu à l'histoire effectivement enseignée. Selon leurs convictions, leur expérience du monde, ils puisent pêle-mêle dans quelques souvenirs scolaires, mais aussi dans une connaissance de l'actualité, dans le vécu familial, et largement dans le sens commun. Les arguments sont indifféremment empruntés au présent (les manifestations et l'attitude du gouvernement), au passé (la pauvreté des campagnes), ou dotés d'évidence atemporelle ("tout ce qui est nouveau est mieux que ce qui est ancien"). Les références aux acquis scolaires sont très aléatoires. Présumer qu'enseigner les faits historiques induit une compréhension du social sur laquelle s'appuieront les hommes demain, parce qu'ils ont été élèves aujourd'hui, paraît hasardeux au vu de la précarité des acquis et de leur individualisation.

Pourtant, on relève des signes ou des traces d'une mémoire partagée. Par exemple, la structure fondamentale de la société du XVIIIe siècle oppose, pour les adolescents, les nobles, riches, puissants, conservateurs, parasites, et les paysans, pauvres, opprimés, avides de

⁵ Les situations observées sont représentatives selon nous de ce qui se fait usuellement dans les classes, dans la mesure où une très grande convergence se manifeste entre les différents cours, indépendamment de la personnalité et de la formation des enseignants d'une part, du public scolaire d'autre part. Les cours ont été enregistrés au magnétophone, en même temps que l'observateur notait ce qui était au tableau, ce qui était dicté, ce que répondaient les élèves etc. Le tout, une fois décrypté rend compte de tout ce qui est le texte explicite de l'enseignement.

⁶ Rappelons qu'en France deux niveaux d'enseignement se succèdent après l'école élémentaire: le collège (6ème, 5ème, 4ème, 3ème, soit de 11 à 14 ans) puis le lycée général ou technique (2nde, 1ère, terminale, soit de 15 ans à 17 ans); nous n'envisageons pas ici le cas de l'enseignement professionnel.

changement puisqu'ils travaillent sans aucun profit personnel⁷. La hiérarchie sociale se traduit par le cloisonnement en deux groupes clos, étanches. La même lecture oppose bourgeois et ouvriers du XIXe siècle. La Révolution française, assimilée à la lutte du peuple contre le roi, est accomplie, ou du moins perd tout enjeu, avec la mort de Louis XVI. Etc.

Ces images sont tenues par les adolescents pour la vérité enseignée, et au-delà pour la vérité du passé. Les enseignants n'ont-ils voulu - ou pu - transmettre que ces visions banales et réductrices?

Autrement dit, l'enseignement de l'histoire construirait-il surtout du sens commun? Ou le sens commun triomphe-t-il finalement de ce qui est enseigné? Et si oui, faut-il le déplorer, au nom de la distance (que suppose toute démarche un tant soit peu scientifique) avec ces affirmations de bon sens, d'évidence, au nom aussi d'une réflexion critique et lucide sur laquelle depuis le XVIIIe siècle on dit fonder la conscience politique? Ou faut-il y voir un résultat heureux qui permet une plus grande connivence, une meilleure cohésion, fondée sur le partage de représentations solides et pérennes? On conçoit que la réponse engage aussi des conceptions divergentes de la citoyenneté ...

Cette mémoire, ou si l'on préfère ces convictions de sens commun, contribuent aussi à la compréhension des changements sociaux, entendus comme de brusques tournants plus que comme des évolutions lentes. Pour les adolescents, la société change sous l'action de l'État (mais comme entité autonome, indépendante de la société civile et des citoyens), ou de la révolte (si la pression est suffisante et les hommes de pouvoir inquiets ou compréhensifs). La négociation entre acteurs sociaux n'est pas pensée; le vote n'apparaît pas comme porteur de pouvoir ou de décision, même pour ceux qui affirment qu'il est une conquête fondamentale. Mais au fond, disent les jeunes, dans une société moderne, chacun peut choisir sa vie: l'individu peut changer son destin, indépendamment des contraintes sociales.

Un effet pervers peut en être la dissociation totale entre destin singulier et évolution collective. Ainsi dans l'enquête *les Jeunes et l'histoire*, les jeunes français interrogés affirment à la fois que l'avenir de la France et de l'Europe sera sombre - et que leur vie personnelle sera heureuse et épanouie. Par exemple, 46% jugent improbable que la France soit "paisible" dans 40 ans, la voyant probablement "déchirée par les conflits entre riches et pauvres" (46%), "surpeuplée" (65%), voire livrée aux conflits ethniques (31%); les mêmes imaginent leur vie de famille, dans 40 ans, "heureuse et harmonieuse" (57%), avec "de bons amis" (75%). Une telle attitude occulte ou ignore les responsabilités de chaque citoyen dans les choix politiques et sociaux, et peut déboucher sur le fatalisme. D'ailleurs 70% des jeunes de 15 ans estiment qu'il est improbable ou très improbable qu'ils participent dans 40 ans à une oeuvre politique⁸.

De telles représentations sociales donnent du sens au monde. Elles peuvent aussi entraver la compréhension lucide de la réalité, y substituer une image enchantée: ainsi la représentation dominante d'une "vraie" société y voit une communauté harmonieuse, formée

⁷ Ceci reprend et poursuit les analyses de Nicole Lautier; LAUTIER N., 1997, *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion Presses universitaires

⁸ TUTIAUX-GUILLON N., MOUSSEAU M.-J., 1998

d'égaux solidaires. Toute autre structure sociale, passée ou présente, est alors révélatrice d'un dysfonctionnement, d'un malaise et d'une injustice. Un ordre social fondé sur d'autres valeurs que l'égalité, la solidarité et le consensus est finalement inacceptable, et surtout impossible à penser dans sa spécificité.

Certaines représentations, qui participent des grands mythes de notre société, qui sont enracinées dans la tradition, sont partagées largement, y compris par les enseignants. Mais, même au maître vigilant, le fonctionnement usuel de la classe tend de nombreux pièges. Aller vite, faciliter la participation et la compréhension immédiate, conduit à faire simple, à choisir l'image frappante, et à présenter du coup des interprétations schématiques, qui sollicitent les représentations sociales dominantes. Les paysans sont pauvres - tant pis pour les laboureurs -, les nobles partisans du statu quo ou de la réaction seigneuriale - tant pis pour la noblesse éclairée, etc. Le langage lui-même est glissant: les mots de l'historien sont aussi les mots du quotidien, chargés de sens commun. La fluidité et la rapidité nécessaire du dialogue entre l'enseignant et la classe bannit la plupart du temps toute pause réflexive. Par exemple, dans les cours sur les sociétés de l'Ancien régime ou du XIXe siècle, il n'y a jamais d'approche explicite de ce qu'on entend par "société", ou "classe sociale", en dehors d'une allusion rapide, occasionnelle, aux différences de fortune et de niveau de vie. Le découpage des objets enseignés conduit également à appauvrir les interprétations, par exemple à travers la séparation entre chapitres d'histoire économique, sociale, politique, culturelle. Si la révolution agricole est évoquée, les paysans du XIXe, eux semblent ne plus exister dans le chapitre "changements sociaux", sauf à quitter les campagnes pour l'usine; les offices se multiplient dans le chapitre "monarchie absolue", mais les bourgeois ne sont que négociants dans le chapitre "société". L'organisation des cours même peut conforter des schémas simples: par exemple, le traitement de la société du XIXe selon un plan bourgeoisie / ouvriers accentue l'image du fossé séparant ces deux classes.

Les choix de contenu, partiellement imposés par le programme et induits par les manuels, le temps toujours trop court, et les difficultés supposées poussent à une simplification qui rejaillit sur la vision du social. C'est là processus pédagogique normal. Interrogeons-nous, cependant: les représentations sociales spontanément mobilisées et renforcées par les cours sont-elles les plus fécondes pour vivre et agir dans la société contemporaine? Et si former des acteurs sociaux signifie les doter de représentations légitimes et pertinentes, cela ne vaut-il pas la peine de réfléchir aux contenus d'enseignement qui les constitueraient⁹ - tout autre chose que dire quel est l'essentiel, historiquement parlant, des savoirs sur telle ou telle période?

Former des citoyens signifie aussi inculquer des rôles légitimes, des pratiques sociales positives. L'élève peut les apprendre par empathie, en s'identifiant aux acteurs de jadis; il les assimile aussi par sa position dans la classe et la place qui lui est accordée. Dans la consultation nationale des lycéens, organisée par le ministère de l'Éducation nationale au printemps 1998, les adolescents mettent d'ailleurs l'accent sur l'acquisition, à l'École et *par* l'École, de savoir-être liés à leur rôle civique. Un autre problème est ainsi celui des attitudes inférées par les pratiques qui dominent l'enseignement de l'histoire-géographie.

⁹ Nous entendons bien que les représentations sociales ne sont pas constituées uniquement de savoirs mais qu'elles mêlent connaissances, valeurs, opinion, affectif, inextricablement, comme le montrent les travaux de S.Moscovici ou D.Jodelet.

Décrivons sommairement un cours dialogué usuel. L'essentiel est dit par l'enseignant qui dirige et contrôle les échanges; le dialogue est très rapide, sans "temps mort". L'enseignant est presque seul à poser des questions; il juge seul la pertinence des réponses entendues, selon qu'elles conviennent ou non à ses attentes; lorsqu'il utilise un document, il en impose l'interprétation, et y montre surtout la preuve réaliste de la véracité de son discours. Les élèves ne sont amenés qu'exceptionnellement à interpréter eux-mêmes, à formuler des hypothèses, à expliquer - énoncer des connaissances antérieures ou lire le contenu d'un document suffit en général¹⁰. Le but évident est de faciliter la tâche aux élèves, et, du même coup, de gérer un public hétérogène, d'entretenir la participation et l'écoute, de vérifier certains acquis, et de conserver un rythme rapide utile à la fois pour traiter le programme et maintenir la discipline. Ces fonctions, essentielles pour l'enseignement *normal*, entravent la production autonome de sens et la distance critique, et ce jusqu'en lycée. Cette pratique semble évidente et nécessaire. Elle engage l'adhésion à l'enseignement dans ses contenus, ses exigences, son ordre scolaire. Mais du coup, la place de l'élève est toujours seconde: lorsqu'il a la parole, parce que l'enseignant la lui donne, c'est pour répondre aux questions, aux consignes de l'enseignant; lorsqu'un élève intervient spontanément pour participer au texte de l'histoire scolaire, ce qu'il dit est rejeté (souvent sans grand commentaire) ou ignoré, sauf si son propos converge avec le discours du professeur. Le maître seul sait quel savoir est légitime. Les pratiques quotidiennes, contraintes par le système scolaire, pèsent ainsi plus lourd que les finalités critiques et l'incitation à la réflexion. Comment peuvent-elles s'accorder à l'ambition de former des acteurs sociaux dotés de sens critique? Bien sûr réflexion et décision se nourrissent de connaissances. Mais peut-on tenir pour certain que les connaissances suffisent à interpréter, déduire, proposer des solutions, juger de la pertinence de telle analyse etc.?

Une telle forme d'enseignement repose sur l'autorité magistrale, alors même que l'histoire enseignée promeut dans ses contenus la démocratie et les libertés. Cette autorité n'est pas seulement celle de l'enseignant, celle de l'institution, c'est aussi celle de l'histoire. Elle s'enracine dans l'ambition de vérité de l'histoire scolaire. Selon la vision communément partagée par les enseignants, les élèves ne sauraient produire des connaissances exactes, sauf à être guidés: n'étant ni historiens, ni géographes, les résultats de leur réflexion éventuelle n'ont guère de validité. Le savoir est le propre d'experts - dont l'enseignant fait partie.

Ces pratiques écartent le débat, même le débat d'interprétation qui pourrait s'instaurer dans la classe, au profit du discours de vérité, que l'élève doit reproduire. L'histoire scolaire, en France, entend forger un consensus, censé unifier la société. Le débat divise et même sent le soufre lorsqu'il prend une coloration politique. Mais que penser d'une formation à la citoyenneté et à la vie sociale qui bannit le débat? Comment l'élève, s'il n'y a pour lui de débat que ceux des media ou de la vie courante, peut-il distinguer débat scientifique et débat d'opinion, apprendre que toutes les interprétations ne se valent pas, et qu'il faut parfois trancher selon les preuves et non selon les convictions? Et, si l'on entend développer les controverses, comment habituer à réfléchir sur le monde, sans renier l'exigence de vérité qui est celle des savoirs scolaires?

Vouloir former des individus socialisés et des citoyens, c'est aussi vouloir qu'ils adhèrent aux valeurs fondamentales et légitimes (ou jugées telles) de la société et de la vie politique.

¹⁰ Il y a bien sûr des pratiques différentes, innovantes, qui s'écartent de ce modèle - mais elles sont minoritaires.

L'enseignement de l'histoire, au-delà et à travers des connaissances, développe les attitudes à travers lesquelles une société se rapporte sentimentalement à son passé: des attachements, des admirations, des réticences, des répugnances ... L'identité et le sens de l'unité du groupe s'appuient sur cette valorisation du social. C'est le sens des Instructions officielles qui affirment que l'histoire et la géographie doivent "permettre l'insertion des élèves dans la cité".

De fait, pour les adolescents, les valeurs jouent un rôle important dans la reconstruction et la mémorisation des acquis scolaires. Les références à la justice, à l'équité ou à l'égalité, sous-tendent les propos des adolescents sur la société d'Ancien régime et sur celle du XIXe siècle. L'idéal d'une communication transparente, porteuse d'entente et d'harmonie, nourrit l'image du social, à travers la condamnation sans appel des sociétés cloisonnées, et celle du politique, où la liberté d'expression, le droit de parler, la possibilité de se faire entendre, signifient toutes les libertés politiques et suffisent à caractériser la démocratie, par opposition à la contrainte de silence, synonyme d'oppression.

Mais cette approche semble rarement légitime aux yeux des enseignants¹¹. Leurs intentions explicites, sauf lorsqu'ils sont confrontés à des publics réputés difficiles, ne prennent guère en compte les valeurs. Le souci premier est d'enseigner "les bases", c'est à dire les principaux contenus factuels et les méthodes de la discipline. Il est significatif que Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos-Alvarez¹², auteurs d'un ouvrage destiné à aider les jeunes enseignants d'histoire, ne posent ouvertement la question des valeurs ni lorsqu'elles examinent ce qui guide l'action de l'enseignant, ni lorsqu'elles analysent les savoirs scolaires. Le soupçon de non-scientificité, voire de politisation, dès lors qu'on entre dans l'explicitation des valeurs, est encore vivace ! Il y a ici une tension entre éducation (civique) aux valeurs par l'histoire et refus déontologique, respect de la neutralité scolaire. Et selon les élèves français, le cours d'histoire est plutôt neutre, "objectif": "on leur dit [rarement ou très rarement] ce qui était bon ou mauvais, bien ou mal" dans l'histoire.¹³

Pourtant, une certaine vision du bien (créateur, fécond, gratifiant) et du mal (destructeur, débilitant) se forge à travers les cours. Lorsque les enseignants substituent "peuple" à "paysans", "tiers état", ou "ouvriers", ils jouent sur l'ambiguïté peuple pauvre/ peuple porteur des valeurs de la démocratie. Lorsqu'ils réduisent les privilèges d'Ancien régime à l'inégalité fiscale, ils pointent une inégalité qui paraît inacceptable, porteuse de révolution, comme celle qui oppose les oisifs riches et les travailleurs pauvres. L'injustice (priver ceux qui travaillent du fruit de leurs efforts) est sous-entendue, mais flagrante pour qui sait entendre. Les droits seigneuriaux, exigés arbitrairement, semblent illégitimes au regard de la réciprocité qui préside aux droits de la personne. Les groupes dominés (paysans, ouvriers) aspirent tacitement à la liberté et à l'égalité, impatients qu'ils seraient de secouer leur joug. Ainsi les valeurs suggérées sont nos

¹¹ Les intonations, les mimiques, peuvent signifier sympathie, mépris, adhésion, refus, vis-à-vis des comportements sociaux - et exprimer ainsi les valeurs de l'enseignant. Le mode de recueil de nos matériaux ne nous permet pas d'y recourir rigoureusement.

¹² LE PELLEC J., MARCOS-ALVAREZ V., 1991, *enseigner l'histoire, un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette, CRDP de Toulouse

¹³ Enquête *Les jeunes et l'histoire*, résultats français: adhésion à l'idée qu'en cours d'histoire on leur dit ce qui était bien ou mal, 21% contre 35,1% pour l'ensemble des jeunes européens interrogés, refus de cette même idée, 47,9% en France contre 32,5% pour l'ensemble.

valeurs actuelles - et non celles du passé, en général passées sous silence, comme par exemple celles de la noblesse d'Ancien régime. Dans une 4ème, le baptême précoce est présenté sans la moindre référence au souci d'assurer le salut éternel de l'enfant: "le baptême était important parce qu'on assurait aux enfants une succession des parents, au cas où ceux-là disparaissaient." Assez rarement, certaines prises de position sont plus explicites. Elles affirment une adhésion à la démocratie moderne, à la justice sociale, mais parfois aussi tout simplement aux comportements et aux normes contemporains. Ainsi, implicitement au moins, les cours sont porteurs de valeurs et tout particulièrement de celles qui fondent la société et la démocratie. Ceci répond à une des finalités officielles, traditionnelles, de l'histoire scolaire, mais prive aussi le passé de sa spécificité et va davantage dans le sens de l'absolu des normes que dans celui de l'ouverture à la différence.

L'histoire scolaire est censée transmettre une vérité sur le monde, des résultats de l'histoire savante mis à portée des élèves, une vision vraie et réaliste du passé. L'histoire qui prend sens par des jugements moraux (ou politiques) est tissée, dans les cours, peut-être à l'insu même de l'enseignant, avec l'histoire-connaissance du passé. Faut-il laisser les valeurs dans cette situation de clandestinité, en tablant sur le fait qu'elles bénéficient ainsi du statut de vérité de l'histoire scolaire - et partant d'une vigoureuse naturalisation? Ou faut-il les pointer davantage, les offrir éventuellement au débat, au risque de faire éclater le consensus et la croyance dans la véridicité quasi-scientifique de l'histoire scolaire? Faut-il les taire, et laisser croire qu'une lecture du social peut être neutre? ou les mettre en évidence au nom d'une réflexion sur la citoyenneté qui impliquerait une réflexion sur les valeurs légitimes?

Les remarques qui précèdent révèlent l'écart entre les discours institutionnels et ceux tenus par les enseignants sur leurs ambitions et leurs idéaux d'une part, et les pratiques qui s'imposent dans la classe sous le poids de la tradition, de la vulgate¹⁴, du plus court chemin entre préparation et gestion de la classe d'autre part. On peut écarter d'un haussement d'épaule ces contradictions et les mises en doute de la formation civique à travers l'histoire: après tout le sens commun unit les hommes et permet de comprendre le monde et d'y agir; et si chacun, adolescent aujourd'hui et adulte demain, se bricole sa propre lecture du passé et du présent, c'est là une saine diversité, une preuve de liberté - et cela ne marche pas si mal ... On peut aussi s'interroger sur d'autres façons de faire, qui inventeraient un autre rapport au savoir, et à l'autorité de l'École, qui permettraient une approche plurielle du passé et une réflexion sur la vérité. Ambitieux, certes ... mais au fond c'est le statut même de nos disciplines qui est en jeu, en même temps que les contenus que nous souhaitons pour la citoyenneté.

Abstract

School History And Civics Together? From Ambition To Everyday Realities.

In France, since its beginning, school history is linked with civic education, in order to develop a shared culture, common values, and, together, sense of proportion and critical mind.

¹⁴ terme employé initialement par André Chervel, pour désigner l'ensemble des contenus et compétences que tous (parents, élèves, institution, professeurs, etc.) considèrent nécessaires d'enseigner.

But most of teenagers seem remember only snatches of knowledge, and the main shared memories are common sense assertions, or better "social representations", useful in our society, as myth for example, but giving more or less a misshapen view of the past. This may be not only the result of memorising process, but an effect of school teaching. Furthermore, the young students learn more to recognise the teacher's authority and to reproduce normative knowledge than to think, to examine critically, and to argue. The values are very discreet in the history lessons, which are thought to be objective reports of historical truth. When mentioned, they are not the ones valid in the past, but the nowadays democratic ones. So the aim of educating the young citizens through school history is not so clearly reached, and may be contradictory with the usual way to teach history.

Bibliographie:

AUDIGIER F. dir., 1998, *De la causalité et des productions d'élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP

AUDIGIER F., CRÉMIEUX C., MOUSSEAU M.-J., 1996, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris INRP

AUDIGIER, F., 1995, "Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires", *Spirale, les savoirs scolaires (2)*, Lille, juin 1995, p61-90

GUYON, S., MOUSSEAU M.J., TUTIAUX-GUILLON, N., 1993, *des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser*, Paris, INRP

JEWSIEWICKI, B., LÉTOURNEAU, J., *L'histoire en partage, usages et mises en discours du passé*, Paris, L'Harmattan, 1996 (des approches qui ne concernent pas la France mais qui donnent à penser)

TUTIAUX-GUILLON, N., MOUSSEAU, M.-J., 1998, *Les jeunes et l'histoire, identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP, préface de F. Audigier

TUTIAUX-GUILLON, N., 1998, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle*, thèse s.d. Henri Moniot, Paris VII - Denis Diderot