

LA SITUATION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN FRANCE

Si l'on veut s'attacher "aux opérations qui se passent et aux problèmes qui se posent quand on apprend l'histoire, quand on enseigne l'histoire"¹, on doit tenir compte à la fois des processus mentaux mis en oeuvre par les deux partenaires de la situation -les enseignants et les élèves-, et des effets produits par leurs interactions. Car l'objet de la rencontre, l'histoire, mêle connaissance savante, finalités éducatives, affectivité, valeurs, tandis que la situation didactique engendre des attentes, des rôles qui ne manquent pas d'influencer les résultats cognitifs.

Dès lors le détour par la décomposition analytique s'impose. Il nous faut passer par l'étude des opérations que l'histoire entretient chez chacun des partenaires avant de proposer quelques hypothèses sur la spécificité des interactions en jeu dans une classe d'histoire de l'enseignement secondaire².

- L'histoire enseignée : une orchestration didactique

Les différents rôles socio-professionnels que tout enseignant doit assurer comme représentant de la discipline savante, comme éducateur et comme pédagogue, sont investis selon des configurations assez subtiles. Chacun adapte des éléments de la partition et les associe en un mode d'orchestration lui permettant de tenir ensemble, de manière cohérente, les registres de la profession : certains privilégient la fonction éducative par l'exemplarité d'une histoire dont ils négligent les préoccupations scientifiques ; d'autres s'attachent à la formation des individus par la mise

¹ Selon la définition que donne H. Moniot de la didactique de l'histoire (1986, p. 194).

² Cf. l'enquête réalisée auprès d'élèves et d'enseignants de collèges et de lycées, Sadoun-Lautier (N.), *Histoire apprise, histoire appropriée, éléments pour une didactique de l'histoire*, thèse de psychologie sociale, Paris, EHESS, 1992.

en place de situations pédagogiques favorables à la constructions de savoirs ouverts ; d'autres en revanche adhèrent plus exclusivement à la domination de la "continuité historique" et des programmes scolaires ; enfin des pragmatiques, moins nombreux, se gardent bien de mélanger les rôles. L'âge, l'ancienneté dans le métier jouent faiblement dans ces différentes formes d'orchestration, le statut à peine un peu plus. Demeure alors, malgré ces articulations diverses, un fond commun, une culture d'enseignement qui imprègne l'atmosphère des classes d'histoire.

Pour la plupart des enseignants, l'histoire représente avant tout la discipline à prétention totalisante, celle qui recoupe l'ensemble des sciences humaines, celle dont la familiarité permet de connaître les Autres dans le temps et dans l'espace mais qui, en fin de compte, permet surtout de "mieux se connaître soi-même". Le caractère ontologique de la démarche souligne le rapport intime que les maîtres établissent ainsi avec leur discipline. Dans ces conditions il leur est souvent difficile de casser ce rapport privé pour envisager l'histoire à enseigner dans son cadre purement institutionnel.

C'est précisément dans ce cadre que les attitudes se complexifient. On se méfie d'une histoire qui se contenterait de raconter des faits, on tient à se démarquer de cette image traditionnelle, trop superficielle d'une histoire "événementielle", -celle d'avant l'Ecole des Annales ou celle d'aujourd'hui dont les médias assurent la popularité. On lui préfère une histoire "explicative", davantage portée à la réflexion qu'à la seule mémorisation.

Mais dans le même temps on revendique la fonction civique de cet enseignement. Si beaucoup ironisent sur le penchant moralisateur de l'histoire nationale de la III^e République, les professeurs dans leur ensemble marquent leur attachement à la valeur de l'histoire comme contre-modèle pour éviter de "refaire les erreurs"; pour dénoncer les risques du totalitarisme, de l'intolérance ; ils s'accordent sur un civisme

à portée universelle élargi à la défense des Droits de l'Homme.

Le consensus autour de la trilogie -histoire explicative, civique, privée-, donne à cet enseignement une coloration particulière où viennent s'intercaler des tendances relevant du mode de fonctionnement interne au savoir historique. Ainsi, l'attachement à la contextualisation, mais aussi la lourde "convention du continuum" (Veyne, 1971) entraînent le maître à une relative soumission envers une chronologie qui lui laisse peu de temps pour approfondir des notions abordées au gré des besoins ; par souci de respecter la complexité de la démarche historique, il multiplie les facteurs explicatifs, il nuance les positions.

Pour concilier les impératifs d'une connaissance qui tente de réaliser la synthèse entre singulier, généralisation, rationalisation rétrospective, continuité et les multiples objectifs éducatifs, les enseignants manquent de confiance dans les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent : 70 % ont recours à une présentation magistrale "dialoguée" mais seulement 40 % la jugent formatrice et 48 % efficace. Les autres diversifient leur pédagogie sans toutefois y trouver une pleine assurance. Leurs hésitations traduisent un manque de formation et le sentiment de ne pas maîtriser la connaissance des mécanismes d'apprentissages de leurs élèves (c'est le cas pour 55,7 % contre 42 %). Aussi se réfèrent-ils à une conception de l'apprentissage de l'histoire cumulative en deux étapes : d'abord la mémorisation -des faits, des repères chronologiques, des grandes lignes de forces-, ensuite la compréhension et l'interprétation ; représentation faite d'informations hétérogènes, amalgamant dans un même objet les bases internes, les schèmes d'accueils des élèves et les informations de base à communiquer. Du coup, le sentiment de "ne jamais avoir assez de temps", cette règle de conduite sans doute partagée par d'autres disciplines, trouve ici une élaboration spécifique dans la volonté de concilier tant d'éléments disparates.

- L'histoire apprise : des processus complexes d'appropriation

Pour chaque thème historique nouvellement abordé, les élèves identifient la nature de l'information en fonction d'indices qu'ils traduisent et interprètent à l'aide de leur grille de lecture -niveau de conceptualisation, théories naïves sur les hommes et la société, morceaux de savoirs savants déjà appropriés.

On peut ramener la perception de l'histoire à deux grandes catégories cognitives, l'une de type événement-changement, l'autre de type entité stable dans un intervalle temporel. Perçu comme un changement entraînant une modification du cours des choses, l'événement est compris par une mise en ordre, une "synthèse de l'hétérogène" (Ricoeur, 1983) selon le schéma d'une compréhension narrative (Denhière, 1984 ; Fayol, 1985).

Perçu comme un état du monde, le concept -ou l'entité- est compris par le recours à une catégorisation "naturelle" : on se réfère à un prototype, celui qui paraît le plus proche, le plus familier plutôt qu'à une classification hiérarchique classique (Richard, 1990). Ces deux catégories cognitives sont utilisées selon des degrés divers de mixité en fonction des structures cognitives de chacun.

Pour interpréter et s'approprier la connaissance d'un événement ou d'une entité historique, les élèves mettent en oeuvre toutes les opérations mentales propres à la compréhension textuelle. Quelques-unes cependant ont un rapport plus particulier au texte de l'histoire.

-La catégorisation analogique fait un large usage de références au présent et au passé. C'est souvent dans les souvenirs historiques -même succincts- acquis à l'école, dans les petites classes, que les élèves vont puiser, par des analogies pas toujours exemptes d'amalgames rapides, les éléments indispensables à l'élaboration des propriétés d'un concept ou de facteurs explicatifs.

-Les processus figuratifs relèvent de plusieurs niveaux de construction : la référence imagée empruntée à l'iconographie des manuels scolaires, l'image mentale, la métaphore (mobilisant du figuratif, de l'attitude et de l'analogie), ou encore le noyau imageant d'une représentation sociale (représentation socialement partagée qui fonctionne par décontextualisation, naturalisation et schématisation) (Moscovici, 1961). Métaphores et représentations sociales se révèlent des modes d'appropriation particulièrement efficaces sans pour autant respecter toute la rigueur attendue d'une information historique.

-C'est par l'ancrage dans une pensée sociale (Jodelet, 1989) que les élèves peuvent mobiliser des grilles de lecture dans les domaines variés que le savoir historique sollicite abondamment : organisation politique, sociale, économique, culturelle ; c'est avec leurs théories quotidiennes qu'ils interprètent une grande partie des informations nouvelles. Mais cet ancrage joue aussi le rôle de frein. Ainsi les difficultés de certains adolescents à assimiler les propriétés de la démocratie moderne ou de la société d'Ancien Régime relèvent moins des processus cognitifs que d'une tension profondément installée dans notre système de pensée, mue par une représentation idéale d'une société égalitaire et consensuelle (Flament, 1982). On ne peut séparer la cognition du socio-affectif, en histoire moins qu'ailleurs. C'est bien ce que souligne la distinction opérée entre deux types d'élèves : les "internes" (de 70 à 80 %) qui partagent avec les enseignants la perception d'un rapport privé à une histoire dont ils font partie ; les "externes", minoritaires, (dont les résultats scolaires ne sont pas différents de ceux des autres) qui font preuve d'une faible capacité à se penser et à penser les autres dans l'histoire³.

³Cf. les notions d'égoцентризм et de sociocentrisme utilisées par Piaget (1951)

-En croisant les modes de fonctionnement des enseignants et les modalités d'appropriation mises en oeuvre par les élèves, se dessinent **les conditions de la rencontre.**

Les enseignants et une majorité d'élèves partagent une même représentation de la discipline. Si l'enjeu de mémoire est au coeur de la représentation commune, c'est précisément par là que se séparent les élèves en position d'externalité. Communs aux deux partenaires, les modes d'appropriation les plus spontanés -compréhension narrative, catégorisation- suscitent pourtant des tensions. En effet la culture d'enseignement marquée par la posture savante se heurte à la plupart des processus cognitifs engagés par les adolescents -prototypie, analogie, figuratif, décontextualisation, simplification. Tout particulièrement, le recours aux analogies entre passé et présent, et entre passé et passé, nécessaire à l'appropriation des concepts de l'histoire, trouble l'attachement à la contextualisation que la consécration et la crainte du contresens anachronique entretiennent vigoureusement.

La situation didactique favorise ainsi la rencontre de deux démarches, la pensée historique et le fonctionnement cognitif quotidien. Chacune possède sa cohérence propre. Entre le risque de l'anachronisme et celui de la dilution des informations, l'enseignant doit arbitrer pour trouver la bonne mesure. Mais a-t-il toujours une claire conscience des arguments théoriques en jeu ? Disposant par sa formation universitaire des seules références de l'historiographie, il favorise légitimement le domaine qu'il connaît le mieux sans parvenir à éliminer la tension d'une situation déséquilibrée.

Nicole Sadoun-Lautier

Références bibliographiques

- DENHIÈRE (G.), *Il était une fois*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1984.
- FAYOL (M.), *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- FLAMENT (C.), "Du biais d'équilibre structural à la représentation du groupe" in J.P. GOGOL, J.P. LEYENS, *Cognitive Analysis of Social Behavior*, Boston, Londres, Martinus Nijhoff, 1982.
- JODELET (D.), "Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie" in S. MOSCOVICI (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.
- JODELET (D.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- MONIOT (H.), "Didactique de l'histoire", in A. BURGUIÈRE, *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris, PUF, 1986, p. 194-197.
- MOSCOVICI (S.), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, PUF, (1961).
- PIAGET (J.), "Pensée égocentrique et pensée sociocentrique", *Cahiers internationaux de sociologie*, 1951, 10, p. 34-49.
- RICHARD (J.F.), *Les activités mentales*, Paris, A. Colin, 1990.
- RICŒUR (P.), *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, t. 1, 1983, t. 3, 1985.
- SADOUN-LAUTIER (N.), *Histoire apprise, histoire appropriée. Éléments pour une didactique de l'histoire*, Thèse de psychologie sociale, Paris, EHESS, 1992.
- VEYNE (P.), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1971.