

LES ÉLÈVES DU CYCLE D'ORIENTATION, L'HISTOIRE ET SON ENSEIGNEMENT

Philippe Haerberli et Raphaël Hammer, Université de Genève

Cet article rend compte des principaux résultats d'une enquête menée conjointement par l'Institut de Formation des Maîtres (IFMES) de Genève et l'équipe de recherche en didactiques et en épistémologies des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS). Cette étude quantitative, première du genre en Suisse romande, porte sur les conceptions que les élèves ont de l'histoire et de son enseignement. Réalisée en décembre 2002 dans quinze classes de regroupement A ou B¹ répartis dans six établissements secondaires du canton de Genève, elle concerne un échantillon de 276 élèves distribués à part équivalente entre les trois degrés (7^e, 8^e et 9^e)². Les analyses présentées dans le cadre de cet article ont un caractère exploratoire et seront complétées ultérieurement³. Contribuer au débat sur l'enseignement de l'histoire en le nourrissant de résultats empiriques, tel est notre objectif qui s'articule autour de deux axes ; les conceptions générales que les élèves se font d'une part de la discipline, de son apport et de ses fonctions et d'autre part de l'enseignement autour des tâches et activités pratiquées en classe d'histoire.

Le rapport à l'histoire

Nos ancêtres et... les Égyptiens

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

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

¹ Ce regroupement correspond à une différence de niveau : A est le niveau fort, B le faible.

² Dans le système scolaire genevois, les trois premières années de formation secondaire sont assurées par le Cycle d'orientation qui marque le terme de la scolarité obligatoire. Les élèves interrogés, autant de filles que de garçons, ont entre 11 et 16 ans. Les données ont été récoltées au moyen d'un questionnaire standardisé auto-administré en classe. Nous tenons à remercier ici les enseignants impliqués de leur précieux concours.

³ Un rapport de recherche prévu pour l'automne 2003 fournira dans ce sens des résultats approfondis sur cette enquête.

12) *univers scolaire* : réponses se rapportant moins à l’histoire comme matière qu’au monde de l’école lui-même (nom de l’enseignant, épreuve, une branche de plus...). Précisons que ces catégories sont non-exclusives et qu’un élève pouvait aussi bien écrire cinq mots relevant de la même catégorie que de cinq catégories différentes. Le Tableau 1 présente l’importance quantitative de chacune de ces catégories par ordre décroissant.

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

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

L’histoire, c’est d’abord ce qui se rapporte au passé sans autre précision. Cette image forte, présente chez un élève sur deux, prend essentiellement deux formes : celle des grandes périodes canoniques (les *quatre vieilles*) et celle qui procède de *références temporelles*, telles que « dates importantes » et « chronologie » (pour un élève sur trois environ), autre manière de mettre en ordre le temps. L’autre volet dominant est constitué par les *contenus* : l’histoire, c’est aussi des objets plus ou moins précis, renvoyant d’une part à des réalités concrètes, comme des civilisations, des peuples, plus rarement des groupes sociaux (les Égyptiens en première ligne, les Romains, les ouvriers, les seigneurs, etc.) et, d’autre part, à des objets, parfois associés à des périodes plus précises, comme les Grandes Découvertes, les châteaux-forts, les batailles ou les guerres. Les figures individuelles et les personnages importants sont relativement absents des réponses des élèves. Cette image dominante n’est pourtant pas hégémonique ; elle laisse place à une vision différente que suggère la présence des catégories *sources et méthodes*, *passé-présent*, *changements* et *apport individuel ou social*. Ces catégories mettent en œuvre, chacune de manière spécifique, des modes de pensée historiens (Martineau et Déry, 2002) indiquant une appréhension plus dynamique du passé et de ses liens avec le présent⁴. Nous revenons plus loin sur ces aspects.

La polarisation entre l’image dominante, que l’on peut rapprocher d’une histoire linéaire et d’un récit vrai (Lautier, 2001), et l’image « mineure » qui se dégage des réponses des élèves renvoie plus largement à un débat en sciences de l’éducation (Laville, 2001) qui s’articule autour de la distinction entre savoirs propositionnels et savoir-faire⁵. Ce qui soulève la

⁴ Ces aspects font écho à plusieurs des objectifs d’apprentissage du plan d’étude d’histoire du Cycle d’orientation genevois entré progressivement en vigueur depuis quatre ans et qui est toujours en phase de mise en application. Notons également que les élèves interrogés font partie de classes dont les enseignants sont acquis aux objectifs de ce nouveau plan.

⁵ La langue anglaise favorise cette distinction au moyen du contraste entre *to know that* et *to know how* (« savoir comment »). En français, la distinction se caractérise moins nettement. Si *to know that* se rend par « savoir que » (par exemple que la révolution russe a eu lieu en 1917 et consacre la prise de pouvoir par les bolcheviks), *to know how* se traduit par « savoir » suivi de l’infinitif du verbe désignant la compétence particulière (par exemple savoir nager, lire, compter, raisonner, etc.).

question du poids et du rôle des contenus et des savoirs historiques dans l'apprentissage de l'histoire. En d'autres termes, quel est le type d'articulation entre la connaissance historique et l'élaboration de la pensée historique ? En somme, faut-il apprendre aux élèves *de* l'histoire ou à penser par l'histoire (Moniot, 1990) ?

Réalisme ou constructivisme ?

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

En premier lieu, quelle conception de l'histoire se font les élèves ? On s'est appuyé à cet égard sur l'opposition générale et classique entre une définition « réaliste » et « constructiviste » de l'histoire. On entend par « réaliste » une perception essentiellement « objective », linéaire et déterministe qui peut être illustrée par la célèbre phrase de Ranke pour qui l'histoire devait montrer « *wie es eigentlich gewesen* ». Dans cette optique, la reconstitution du passé s'apparente à l'établissement objectif des événements. La connaissance des faits est affaire de vérité que l'historien doit découvrir et non inventer ou interpréter. Cette histoire est également conçue comme linéaire et ponctuée par des repères temporels fixes⁶. A l'opposé de la posture « réaliste », l'approche « constructiviste » traduit le souci d'intégrer l'historien, sa position dans le processus de fabrication du savoir historique ainsi que le contexte social. Il n'y a plus une seule vérité à propos du passé mais des interprétations diverses, qui suscitent autant discussion que controverse.

Les réponses des élèves du Cycle traduisent-elles plutôt une histoire-vérité et linéaire, ou une vision plus problématisée de l'histoire ? Pour le mesurer, nous avons retenu une série de dix propositions posant de manières différentes cette distinction entre une conception « réaliste » et une conception « constructiviste » de l'histoire (cf. Tableau 2). On demandait à l'élève d'exprimer son degré d'accord ou de désaccord concernant chacune de ces propositions⁷. Le Tableau 2 permet de situer les élèves entre ces deux façons de concevoir l'histoire. Les réponses aux deux premières propositions montrent que pour une majorité d'élèves l'histoire n'est pas un déjà-là objectif relevant d'une connaissance universaliste que des documents irréfutables seraient à même de reconstituer. Une grande partie des élèves dissocient ainsi clairement vérité et savoir historique. De même, ils sont une minorité à adhérer à une vision linéaire de l'histoire et à penser qu'il y a une coupure épistémologique entre hier et aujourd'hui. D'autres propositions suggèrent cependant une vision plus disputée, comme l'attestent les réponses aux affirmations 4, 5 et 6 qui recueillent un tiers d'indécis, un tiers d'accords et un tiers de désaccords. Néanmoins, la tendance globale des résultats va dans le sens d'une conception plutôt « constructiviste » de l'histoire. Une mesure synthétique sur

⁶ L'histoire « réaliste » fait écho à la logique dominante du fonctionnement de la discipline scolaire histoire, caractérisée par le « réalisme » (« *l'histoire scolaire dit la vérité du monde d'hier, faisant croyance que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiques* »), les « résultats » (« *elle transmet ce qui est acquis. Ce que l'on sait et que l'on tient pour vrai. Elle éloigne à la marge ce qui met en doute ou interroge les savoirs* ») et un « référent consensuel » (« *elle construit un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes. De leurs visions du monde, de leurs mémoires...* ») (Audigier, 1993, p.161).

⁷ L'élève devait se prononcer sur une échelle en cinq positions - « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « ni d'accord, ni pas d'accord », « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » - ramenée à une échelle en trois positions. Seules les propositions 1 et 2 dans leur formulation mesurent une conception « constructiviste » de l'histoire, les autres une conception « réaliste ».

l'ensemble des réponses montre en effet que 51% des élèves ont donné une réponse « constructiviste » sur au moins 6 des 10 affirmations proposées. En adoptant le même seuil, seuls 14% des élèves peuvent être qualifiés de « réalistes ».

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

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

Rapport intime ou externe à l'histoire ?

Le deuxième aspect concerne le *rapport* que les élèves entretiennent à l'histoire. Nous reprenons ici la distinction de Lautier entre une « relation personnalisée, intime, au savoir historique » et un « rapport d'externalité à l'histoire ». Dans le premier cas de figure, la valeur accordée à l'histoire et au passé permet à l'individu de mieux comprendre et mieux apprécier le monde dans lequel il vit et d'avoir conscience que l'on peut agir sur celui-ci. La signification de la connaissance historique dépasse par conséquent le cadre strictement scolaire. Le rapport « externe » à l'histoire exprime au contraire une séparation forte entre l'histoire et le vécu de la personne ou son environnement proche ou lointain. Le passé est perçu comme révolu et la connaissance historique comme totalement coupée du monde actuel. Celui qui a un rapport « intime » à l'histoire développe plus facilement la capacité à penser le collectif et à se considérer comme agent social à part entière, « *alors que le rapport externe à la discipline, caractérisé par l'absence de relation personnelle à l'histoire, de familiarité avec les hommes du passé, suscite une difficulté à penser l'altérité des liens sociaux* » (Lautier, 2001, p.62).

Le questionnaire comportait une série de huit affirmations déclinant l'opposition rapport intime versus externe à l'histoire (cf. Tableau 3)⁸. Les réponses des élèves montrent que, dans l'ensemble, l'appréciation du *rapport à l'histoire* est nuancée, voire controversée. Seule l'idée que l'histoire nous apporte une compréhension accrue des cultures éloignées de la nôtre obtient l'accord d'une importante majorité d'élèves. L'explication et une meilleure compréhension de notre environnement (le présent ou certaines productions culturelles) par l'histoire suscitent l'approbation d'un répondant sur deux. Les élèves s'avèrent plus partagés sur la question du lien entre l'histoire et leur vie actuelle ainsi que sur la fonction identitaire

⁸ Seule la proposition 6 mesure dans sa formulation un rapport « externe » à l'histoire, les sept autres un rapport « intime ».

de l'histoire. La dimension axiologique (contribuer à la tolérance) est tout aussi disputée. Si aucune tendance forte ne se dégage, une mesure synthétique montre tout de même que 38% des élèves ont donné une réponse « rapport intime » sur au moins 5 des 8 affirmations proposées⁹, alors que, selon le même calcul, seuls 23% des élèves ont un rapport « externe » à l'histoire.

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

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

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

Un apport personnel marqué

Conformément à une tendance générale observée dans d'autres enquêtes (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1988, p.33), la valeur accordée à l'identité personnelle par les jeunes en général est de plus en plus affirmée. Les réponses des élèves genevois confirment cette tendance. Une série de onze propositions relatives à « ce que l'histoire t'apporte » (cf. Tableau 4) mesure l'apport que peut constituer l'histoire pour l'élève lui-même¹⁰. Une analyse factorielle montre que cet apport personnel recouvre en fait quatre dimensions que nous avons qualifiées comme suit : *histoire-plaisir*, *outils intellectuels*, *compréhension du présent* et *conscience praxéologique*.

La première renvoie à l'attrait que présente la discipline historique et à la curiosité personnelle que l'élève développe vis-à-vis de la connaissance du passé et de la découverte d'autres cultures. Dans l'ensemble, l'*histoire-plaisir* recueille une adhésion assez large de la part des élèves, puisqu'ils sont 70% à avoir donné au moins deux réponses sur quatre allant

⁹ Le rapport « intime » à l'histoire n'est donc pas aussi négligeable que ne le suggérait la faible présence (15%) de la catégorie « passé-présent » à la question ouverte (cf. Tableau 1).

¹⁰ Chacune des propositions soumises aux élèves soulignait la référence au « je », par l'emploi du possessif (« ma vie ») ou du pronom à la première personne du singulier (« me donne envie »).

dans ce sens. L'histoire présente également un apport d'ordre plus cognitif dans la mesure où au moins un tiers des élèves voit dans les pratiques de l'enseignement la possibilité de se forger des *outils intellectuels* ou de développer des méthodes d'apprentissage ou de réflexion. La troisième dimension met en évidence une forte proportion d'élèves pour qui la connaissance historique contribue d'une manière ou d'une autre à une intelligibilité du monde contemporain et de l'actualité. Enfin, ce que l'on a appelé la *conscience praxéologique* constitue un volet de l'apport personnel qui implique fortement l'élève en tant qu'acteur ou citoyen¹¹. Davantage que la tolérance ou le respect d'autrui, c'est l'historicité (reconnue par quatre répondants sur dix) qui ressort assez clairement : en d'autres termes, la capacité de l'élève à agir sur son environnement social, forgée à partir de la connaissance du passé. La perception d'un apport pluriel de l'histoire sur le plan personnel n'est de loin pas négligeable pour les élèves interrogés. Ces résultats montrent que pour une part importante des élèves le rapport à l'histoire ne se réduit donc pas à la sphère strictement scolaire (où seul le facteur «réussite» compterait) mais qu'il témoigne d'une implication certaine du sujet dans la sphère sociale.

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

| Pour moi, étudier l'histoire... | D'accord | Ni d'accord, ni pas d'accord | Pas d'accord |
|---|----------|------------------------------|--------------|
| <i>Histoire-plaisir</i> | | | |
| - me donne envie d'en savoir plus sur la manière dont vivaient les gens autrefois | 82 | 14 | 4 |
| - développe le plaisir de connaître d'autres manières de vivre | 56 | 22 | 22 |
| - me fait découvrir des grands personnages, des exemples à suivre, des modèles | 48 | 26 | 26 |
| - me procure des émotions et stimule mon imagination | 31 | 27 | 42 |
| <i>Outils intellectuels</i> | | | |
| - exerce ma capacité de réflexion | 35 | 34 | 31 |
| - est un outil pour acquérir des méthodes de travail | 44 | 31 | 25 |
| <i>Compréhension du présent</i> | | | |
| - me permet de mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui | 65 | 20 | 15 |
| - me permet de mieux comprendre comment fonctionne la société où je vis | 64 | 20 | 16 |
| - ne m'aide pas à grand-chose pour comprendre ma vie actuelle (I) ¹² | 26 | 26 | 48 |
| <i>Conscience praxéologique</i> | | | |
| - me fait comprendre que ce que je fais de ma vie peut avoir une influence sur le monde | 42 | 28 | 30 |
| - m'aide à mieux comprendre, à tolérer et respecter les autres | 29 | 36 | 35 |

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

Les valeurs collectives sont à la baisse. Tout ce qui se rapporte à l'« officiel », l'institutionnel inspire peu confiance aux jeunes. L'étude *Les jeunes et l'histoire* conclut par exemple sur les valeurs affichées par les élèves que « *l'identité adolescente en France ne s'affirme pas par rapport à une revendication de culture nationale ou religieuse* » (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998, p.37). Un phénomène similaire s'observe également dans notre enquête. On

¹¹ On notera dans le même sens qu'un peu plus d'un tiers des élèves estime que l'histoire «me prépare à mon rôle de futur citoyen».

¹² Le « I » signifie que le sens de l'affirmation doit être inversé par rapport à la dimension mesurée. En l'occurrence, c'est la réponse « pas d'accord » qui correspond à cet aspect de « compréhension du présent ».

demandait aux élèves de choisir sur une série de dix affirmations énonçant diverses fonctions de l'histoire les deux avec lesquelles ils étaient le plus d'accord et les deux avec lesquelles ils étaient le moins d'accord. Trois commentaires s'imposent à la lecture des résultats (cf. Tableau 5). Premièrement, l'utilité de l'histoire est prioritairement associée à la connaissance plutôt qu'aux aspects de compréhension, de l'agir ou de l'identitaire. Les propositions emportant l'adhésion la plus forte commencent par « connaître » ou par « savoir ». Comment interpréter cette prégnance de l'aspect cognitif ? Les élèves relient-ils automatiquement utilité à réussite scolaire, sont-ils en ce sens complètement dans leur « métier d'élève »¹³ ? Peut-être retrouvons-nous aussi ici l'idée débattue que la démarche historique se nourrit et passe nécessairement par des « savoir que » (Laville, 2001).

Deuxièmement, les propositions les plus rejetées par les élèves sont celles qui mettent en jeu des finalités collectives (identitaire ou politique) de l'histoire. Au-delà de ces tendances, on peut peut-être établir un lien entre cette désaffection vis-à-vis du collectif et un enseignement peut-être trop déterministe de l'histoire qui « *insiste trop peu sur les acteurs de l'histoire, sur leurs capacités d'initiative et leur liberté, qu'il oublierait d'étudier comment les hommes du passé ont posé et résolu les questions qui étaient les leurs ?* » (Audigier in Tutiaux-Guillon, 1998, p.132). Encore faudrait-il s'assurer du fait que l'histoire scolaire détermine vraiment ce qu'on peut appeler la conscience historique (le fait de lier passé, présent et futur) chez les jeunes. Comme on le sait, la concurrence entre l'École d'une part et les médias, la famille et l'industrie du divertissement d'autre part est en la matière assez forte.

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

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

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

¹³ Pour un développement de cette notion, se reporter à la conclusion.

L'enseignement de l'histoire et ses pratiques¹⁴

Trois types d'activités

Quelle perception les élèves ont-ils de l'enseignement de l'histoire et des pratiques d'apprentissage concrètement mises en œuvre ? On peut s'interroger en premier lieu sur les activités pratiquées en classe. A cet effet, neuf propositions décrivant diverses activités en cours d'histoire ont été soumises aux élèves auxquels on demandait d'évaluer leur fréquence de réalisation. L'analyse factorielle montre que ces activités peuvent être résumées dans trois genres principaux (cf. Tableau 6). Premièrement, les activités *scolaires* renvoient à un dispositif dans lequel l'enseignant s'applique à transmettre des connaissances à des élèves en position de réception, dont le rôle est essentiellement d'écouter et d'enregistrer. Le deuxième ensemble d'activités dégagé par l'analyse statistique réfère à une dimension *active* qui met l'accent sur le travail que l'élève fournit lui-même en classe et qui situe ce dernier au cœur du dispositif d'apprentissage par le biais d'analyse de textes, d'étude de cartes, de confrontation de documents par exemple. D'une certaine façon, cette dimension active constitue le pendant inverse mais complémentaire de la dimension scolaire, dans la mesure où elles réfèrent toutes deux à la format classique de l'enseignement secondaire, telle que le perçoivent les élèves¹⁵. Enfin, les activités *ludiques*, clairement en retrait du point de vue de la fréquence de leur réalisation, décrivent un contenu et un rapport à l'enseignement qui se démarque des dimensions scolaire et active. En effet, les activités ludiques poussent les élèves à réinvestir différemment l'histoire en se l'appropriant selon des modalités faisant appel au jeu et à l'imagination par exemple ou impliquant des supports d'apprentissage privilégiant l'image.

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

| | Peu ¹⁶ | Beaucoup |
|--|-------------------|----------|
| <i>Dimension scolaire</i> | | |
| - nous écoutons les récits du passé faits par le professeur | 33 | 67 |
| - on nous dit ce qui était bon ou mauvais, bien ou mal, dans l'histoire | 50 | 50 |
| <i>Dimension active</i> | | |
| - nous examinons différentes explications de ce qui s'est passé autrefois | 19 | 81 |
| - nous analysons des documents historiques, nous étudions des images, des cartes, des diagrammes | 33 | 67 |
| - nous faisons des exercices sur des feuilles photocopées | 21 | 79 |
| - nous visitons des musées et des lieux d'histoire (I) ¹⁷ | 83 | 17 |
| <i>Dimension ludique</i> | | |
| - nous écoutons des cassettes ou nous regardons des vidéos et des films historiques | 48 | 52 |
| - nous avons différentes activités (jeux de rôles, dessins, constructions) | 59 | 41 |
| - nous reracontons et nous réinterprétons l'histoire nous-mêmes | 63 | 37 |

¹⁴ Dans le questionnaire, la formulation des questions sur les pratiques enseignantes sont générales et sans référence aucune à un cours ou un enseignement en particulier.

¹⁵ Ce que montre également l'analyse factorielle, c'est que la « visite de musées et de lieux d'histoire » apparaît comme l'activité typiquement opposée aux tâches *actives*.

¹⁶ «Peu» regroupe les réponses « très peu » et « un peu » ; « beaucoup » les réponses « moyennement », « beaucoup » et « énormément ».

¹⁷ « I » signifie que le sens de cette affirmation doit être inversé pour correspondre à l'intitulé de la dimension mesurée.

Plaisir et ennui

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

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

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

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

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

| Type d'activités... | | ...les plus appréciées | | ...les moins appréciées | | |
|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|----|
| ...les plus fréquentes | | ...les plus appréciées | | ...les moins appréciées | | |
| 1. | Lire | 38 | Regarder | 38 | Activités encadrées | 54 |
| 2. | Activités encadrées | 33 | Simuler, débats, visites | 36 | Contenu | 32 |
| 3. | Ecouter ¹⁸ | 31 | Contenu | 35 | Ecrire | 29 |
| 4. | Ecrire | 25 | Activités autonomes | 22 | Ecouter | 23 |
| 5. | Simuler, débats, visites | 22 | Activités de groupe | 21 | Lire | 19 |
| 6. | Activités autonomes | 21 | Ecouter | 15 | Activités autonomes | 11 |
| 7. | Contenu | 16 | Ecrire | 12 | Chronologie | 8 |
| 8. | Regarder | 16 | Lire | 10 | Activités cognitives | 6 |
| 9. | Activités de groupe | 14 | Activités encadrées | 8 | Simuler, débats, visites | 5 |
| 10. | Chronologie | 10 | Activités cognitives | 6 | Regarder | 3 |
| 11. | Activités cognitives | 10 | Chronologie | 3 | Activités de groupe | 1 |

Le rapport à l'histoire : quelques facteurs de différenciation

Les résultats de l'enquête fournissent une photographie générale des conceptions que les élèves ont de l'histoire et de son enseignement. Or ces tendances principales présentent des différences selon les caractéristiques sociales des élèves, leurs attitudes et selon leur insertion scolaire. Nous avons examiné plus particulièrement trois types de facteurs : 1° le degré et le niveau de regroupement des répondants, 2° l'attitude « affective » des élèves à l'égard de la discipline histoire, 3° le milieu socio-culturel des élèves.

L'influence du niveau présente des résultats significatifs convergents¹⁹. Les élèves en niveau de regroupement A ont cité plus souvent que leurs camarades de niveau B des réponses à la question ouverte relevant de catégories « mineures » (*changements et apport individuel et social* notamment), et sont pratiquement dix fois plus nombreux à avoir mentionné des activités autonomes (alors que *regarder* est cité deux fois plus souvent par les élèves de niveau B). C'est également parmi ces derniers que la conception « réaliste » de l'histoire prédomine fortement. De tels clivages ne se retrouvent pas sur les autres aspects : le rapport « externe » ainsi que les quatre dimensions de l'apport personnel de l'histoire ne diffèrent pas véritablement selon le niveau de regroupement. Autrement dit, les élèves de niveau A n'ont pas nécessairement un rapport plus intime à l'histoire ni une conscience praxéologique plus marquée que ceux de niveau B. En outre, le fait de « beaucoup aimer l'histoire » concerne autant les élèves A que B.

Nos analyses mettent en évidence le rôle spécifique que joue la variable d'attitude car si elle n'influence guère l'image « réaliste » ou « constructiviste » que l'on peut avoir de l'histoire, elle s'avère en revanche assez fortement liée à la perception d'un apport personnel marqué de l'histoire. Les dimensions de « conscience praxéologique », de « compréhension du présent » et d'« outils intellectuels » ainsi que l'« histoire-plaisir » prédominent chaque fois parmi ceux qui aiment « beaucoup » l'histoire. L'attitude personnelle de l'élève est ainsi clairement reliée au développement d'un rapport « intime » à l'histoire.

Enfin, les analyses soulignent combien les différents aspects du rapport à l'histoire des élèves et à son enseignement n'évoluent pas en vase clos et qu'elles ne sont pas déterminées par la

¹⁸ Il faut relever ici la présence massive de l'expression « prendre des notes » dans la catégorie *écouter*. Cette activité pèse indéniablement d'un certain poids dans le jugement négatif des élèves.

¹⁹ La variable degré en revanche n'exerce pas d'influence claire et aisément interprétable.

seule institution scolaire. L'environnement socio-culturel a une influence marquée que révèlent les trois variables retenues : les élèves de niveau A ont les projets de formation les plus longs (collège ou université), sont aussi ceux qui citent un plus grand nombre de livres à la maison²⁰ et enfin sont généralement ceux qui ne parlent pas une autre langue que le français. Si les élèves de niveau A privilégient une conception « constructiviste » de l'histoire, l'environnement socio-culturel s'avère en revanche indépendant de la question du rapport « intime » ou « externe » entretenu à l'histoire (cf. aussi Lautier, 2001) ou de l'apport personnel de celle-ci. L'origine sociale et culturelle influence davantage les dimensions proprement scolaires du travail des élèves.

Conclusion

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

Références citées dans le texte

Audigier, F. (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, Paris, thèse de doctorat sous la direction de H. Moniot, Université Paris VII.
Lautier, N. (2001), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, Paris, INRP, N°53.

²⁰ Nous avons repris un indicateur du niveau socio-culturel utilisé dans l'enquête *Les jeunes et l'histoire* de 1998 ; il était demandé à l'élève d'estimer le nombre de livres qu'il y avait chez lui.

- Laville, Ch. (2001), « La recherche empirique en éducation historiques » dans *Perspectives documentaires en éducation*, Paris, INRP, N° 53.
- Martineau, R. et Dery, C. (2002), « Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique », *Le Cartable de Clio*, Lausanne, LEP, N°2.
- Moniot, H. (1990), « Apprendre en histoire, apprendre de l'histoire », in *Actes des rencontres sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, Cinquième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. La formation aux didactiques*, Paris, INRP.
- Ryle, G. (1978), *La notion d'esprit*, Paris, Payot (trad. de *The concept of mind*, 1948).
- Tutiaux-Guillon, N et Mousseau, M.-J. (1998), *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP.