Université Catholique de Louvain-la-Neuve
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement

Promoteurs :
Vincent Dupriez
Jean-Louis Jadoulle

Comité d'accompagnement :
Mariane Frenay
Jean-Marie De Ketele

Thèse de doctorat présentée par Mathieu Bouhon en vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie et sciences de l'éducation.

Louvain-la-Neuve, Belgique
Décembre 2009

A celle qui me supporte depuis si longtemps et qui me suivrait jusque sur la banquise.

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont encouragé, conseillé et aidé à réaliser cette thèse.

Je pense bien sûr en premier lieu à Jean-Louis Jadoulle, promoteur, formateur, conseiller, relecteur vigilant et infatigable et aussi, depuis plus de dix ans, vieux compagnon d'armes dont la contribution à ma formation dépasse largement cette thèse.

Je remercie Vincent Dupriez pour la confiance qu'il m'a témoignée et pour les nombreuses entrevues qu'il m'a accordées et qui furent déterminantes dans la réalisation des différentes étapes du processus de recherche.

Cette qualité d'encadrement, je la dois aussi à Jean-Marie De Ketele qui a su m'orienter aux bons moments sur les questions de méthode et à Mariane Frenay dont l'acuité des remarques durant les réunions du comité d'encadrement de la thèse m'a fait abandonner les voies de traverse et retenu de vouloir tout embrasser.

Je tiens aussi à remercier Jean-Claude Flemal et Sonia Raschevitch pour le patient et fastidieux travail de relecture accompli.

À tous les autres, amis, collègues, anciens étudiants, que je ne peux citer ici et qui, de près ou de loin, m'ont soutenu au cours de ces années ou, tout bonnement, ont fait preuve d'indulgence à mon égard lorsque la thèse prenait le dessus, j'adresse aussi mes remerciements les plus sincères.

Mathieu Bouhon
MCC

North Hatley, le 9 novembre 2009

Table des matières

INTRODUCTION....1

CHAPITRE I PROBLEMATIQUE ET OBJET DE RECHERCHE....2

1. Changer l'enseignement de l'histoire ?....2
1.1 Changer….2
1.2 La pratique….3
1.3 En classe d'histoire....3
1.4 Conclusion....5

2. Première formulation de nos questions de recherche....5

3. Posture de la recherche....6

CHAPITRE II LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE....8

1. Introduction....8

2. Description de situation de l'enseignement....9

3. À la recherche des « bonnes » pratiques en histoire....11
3.1 L'approche « processus-produit » en sciences de l'éducation....11
3.2 La description de pratiques efficaces en histoire....12

4. Les recherches sur la pensée enseignante....15
4.1 Les recherches sur le mode de raisonnement disciplinaire....15
4.2 Conceptions disciplinaires et conceptions pédagogiques....16
4.3 Conceptions disciplinaires ou pédagogiques et pratiques pédagogiques....17
4.4 Finalités et pratiques....20

Conclusion....21

CHAPITRE III LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES....22

1. Introduction....22

2. Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?....22
2.1 Une construction sociocognitive de la réalité....22
2.2 Les fonctions d'une représentation sociale....23
2.3 Les représentations sociales comme composantes de la pensée sociale....24

3. La structure d'une représentation sociale....25
3.1 La théorie du noyau central....25
3.1.1 Les fonctions des éléments centraux....26
3.1.2 Le noyau central comme système hiérarchisé....27
3.1.3 Les éléments périphériques....27
3.1.4 Autonomie des représentations sociales....28
3.1.5 Récents développements sur la théorie du noyau central....29
3.2 La théorie du noyau central parmi les approches des représentations sociales....29
3.2.1 L'étude des champs représentationnels....30
3.2.2 L'étude des principes organisateurs de prises de position individuelles....30
3.2.3 L'étude des formes d'ancrage des représentations sociales....31

4. Objet, genèse et transformation d'une représentation sociale 32
4.1 Les conditions d'existence d'un objet 32
4.2 Genèse et transformation des représentations sociales 32
4.2.1 Un processus sociogénétique en plusieurs étapes 32
4.2.2 Les processus de transformation 33

5. Autres aspects des représentations sociales 35
5.1 Une tension entre des pôles consensuel et polémique 35
5.2 Les effets du champ représentationnel 35

Conclusion 36

CHAPITRE IV PERSPECTIVE HISTORIOGRAPHIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE.....38

1. Introduction 38

2. Balisage historiographique 40
2.1 L'histoire ne naît pas au XIX^{e} siècle. 40
2.1.1 Mythe ou histoire 40
2.1.2 Une histoire au service de la foi 41
2.1.3 Entre histoire littéraire et érudition critique 42
2.1.4 Histoire libérale, romantique et philosophique 44
2.2 L'histoire devient « scientifique » 45
2.3 Le renouvellement des *Annales* 47
2.4 Le triomphe des *Annales* : Braudel et Labrousse 49
2.5 La Nouvelle histoire (1970-1980) 51
2.6 Les années 80: remise en cause et fragmentation 54
2.6.1 Nouvelles perspectives théoriques 54
2.6.1.1 Foucault : le refus des continuités 55
2.6.1.2 Veyne : la construction d'une intrigue 56
2.6.1.3 de Certeau : l'histoire, une pratique scientifique 57
2.6.1.4 Ricoeur : action narrée et narration d'une action 59
2.6.2 La remise en cause des Annales 62
2.7 Recompositions et enjeux sociaux 63
2.7.1 Une attention aux acteurs et aux trajectoires individuelles 63
2.7.2 Le retour de l'événement et du politique 64
2.7.3 Une approche socioculturelle des pratiques et des représentations 64
2.7.4 L'histoire face aux nouvelles demandes sociales 66
2.7.4.1 La résurgence des mémoires 66
2.7.4.2 L'historien, médiateur entre le passé et le présent des sociétés 67
2.8 Conclusion 67
2.8.1 Les principales évolutions historiographiques 67
2.8.2 Une historiographie traversée de tensions 70

3. Une épistémologie en tensions 72
3.1 Définir l'histoire par son objet ? 72
3.2 Définir l'histoire par sa perspective : le temps ? 74
3.3 Définir l'histoire par sa démarche ? 75
3.3.1 Le point de départ de la démarche : le document ou la question ? 75
3.3.2 Objectivité ou subjectivité ? 76
3.3.3 Des faits à retrouver ou à reconstruire ? 77
3.3.4 Trois conceptions différentes de la démarche historique 77
3.4 Définir l'histoire par son raisonnement ? 78
3.4.1 Expliquer ou comprendre ? 78
3.4.2 Décrire ou théoriser ? 78
3.5 Définir l'histoire comme science ? 79
3.6 Définir l'histoire par son rôle social ? 80

4. Synthèse 80

CHAPITRE V PERSPECTIVE DIDACTIQUE 83

1. Introduction 83

2. L'évolution des modèles didactiques en histoire depuis les années 60 83
2.1 L'« exposé-récit » 84
2.2 Le « discours-découverte » 85
2.3 L'« apprentissage-recherche » 87
2.3.1 La mise en cause du « discours-découverte » 87
2.3.2 De nouveaux programmes et manuels scolaires 88
2.3.3 Un nouveau modèle didactique 90
2.4 Conclusion 91

3. Une didactique en tensions 92
3.1 Les finalités 92
3.2 Les méthodes d'apprentissage 93
3.3 Les logiques d'agencement des contenus 95
3.3.1 L'« exposé-récit » : une « exposition » rationnelle des contenus 96
3.3.2 Le « discours-découverte » : une « découverte » rationnelle des contenus 96
3.3.3 L'« apprentissage-recherche » : une organisation « fonctionnelle » des contenus 96
3.4 Les conceptions de l'apprentissage 97

Conclusion 98

CHAPITRE VI QUESTIONS DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE 102

1. Des objectifs aux questions de recherche 103

2. Le choix de la population enseignante et la construction de l'échantillon 103

3. Le processus méthodologique : étapes, outils et traitements 105
3.1 Découvrir le contenu et la structure des représentations sociales 106
3.1.1 Les outils de recueil des données 106
3.1.1.1 L'évocation hiérarchisée 107
3.1.1.1.1 L'association libre 107
3.1.1.1.2 La phase de hiérarchisation 107
3.1.1.2 Le questionnaire de caractérisation 108
3.1.2 Le traitement des données 110
3.1.2.1 La recherche du noyau central 110
3.1.2.1.1 Le traitement des évocations 110
3.1.2.1.2 Le traitement des données de caractérisation 112
3.1.2.1.3 Traitements complémentaires : l'analyse de classification hiérarchique et l'analyse de correspondance multiple 114
3.1.2.1.4 Mise en relation des données issues des évocations et des questionnaires de caractérisation et hypothèse sur la centralité 121
3.1.2.2 Le contrôle de la centralité 121
3.2 Étudier les prises de position des enseignants à l'égard des modèles épistémologiques et didactiques 122
3.2.1 Le recueil des prises de position 122
3.2.2 Le traitement des prises de position 123
3.3 Découvrir des significations différentes de l'histoire et de son enseignement 124
3.3.1 Un groupe ou des sous-groupes parmi les enseignants interrogés ? 124
3.3.2 Quels critères prendre en considération pour définir les groupes ? 125
3.3.3 Découvrir le contenu et la structure des données représentationnelles pour chaque profil 128
3.4 Explorer les relations entre les caractéristiques des enseignants et les représentations sociales 128
3.4.1 Corréler les représentations sociales aux caractéristiques pour l'ensemble des enseignants 129
3.4.2 Corréler les données représentationnelles aux caractéristiques individuelles et professionnelles en fonction des différents sous-groupes d'enseignants 130

Conclusion 131

CHAPITRE VII CONTENUS ET STRUCTURE DES REPRESENTATIONS SOCIALE DE L'HISTOIRE ET DE SON ENSEIGNEMENT 133

1. La représentation sociale de l'« histoire » 133
1.1 Les termes évoqués 134
1.2 Les éléments caractérisés 136
1.2.1 Les matériaux et les outils 136
1.2.2 L'objet 136
1.2.3 Les démarches 137
1.2.4 Les modes de raisonnement 138
1.2.5 La fonction sociale 139
1.3 Mise en relation des deux types de données 141

2. La représentation sociale de l'« enseignement de l'histoire » 142
2.1 La représentation sociale de l'« enseignement de l'histoire » dans l'idéal 142
2.1.1 Les termes évoqués 142
2.1.2 Les éléments caractérisés 145
2.1.2.1 Les finalités 145
2.1.2.2 Les méthodes 147
2.1.2.3 Les logiques d'enseignement des contenus 148
2.1.3 Mise en relation des deux types de données 150
2.2 De l'idéal à la réalité 151
2.2.1 Les termes évoqués 151
2.2.2 Les éléments caractérisés 154
2.2.2.1 Les finalités 154
2.2.2.2 Les méthodes 157
2.2.2.3 Les logiques d'enseignement des contenus 158
2.2.3 Mise en relation des deux types de données 160

3. L'enseignement de l'histoire, une représentation sociale « non-autonome » ? 161
3.1 Comparaison entre le contenu et la structure de deux représentations 161
3.2 La force de la relation entre les deux représentations sociales 163

Conclusion 169

CHAPITRE VIII PRISES DE POSITION EPISTEMOLOGIQUES ET DIDACTIQUES ? 173

1. Les prises de position épistémologiques 174
1.1 Épistémologie positiviste ou constructiviste 174
1.2 Modèles historiographiques 178

2. Les prises de position didactiques 182
2.1 Logique linéaire ou logique heuristique 182
2.2 Modèles didactiques 186

3. Liens entre représentations sociales et prises de position 192

Conclusion 195

CHAPITRE IX DIFFERENTES REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'HISTOIRE ET DE SON ENSEIGNEMENT ? 196

1. Construction des groupes d'enseignants 196

2. Différentes significations de l'histoire et de son enseignement ? 200
2.1 La représentation sociale de l'enseignement de l'histoire 201
2.1.1 Les termes évoqués dans l'idéal et dans la réalité 201
2.1.2 Les éléments caractérisés dans l'idéal et dans la réalité 207
2.1.2.1 Les finalités : dans l'idéal et dans la réalité 207
2.1.2.2 Les méthodes : dans l'idéal et dans la réalité 212
2.1.2.3 Les logiques d'enseignement des contenus : dans l'idéal et dans la réalité 217
2.2 La représentation sociale de l'histoire 220
2.2.1 Les termes évoqués 221
2.2.2 Les éléments caractérisés 224

3. La relation entre la représentation sociale de l'histoire et celle de son enseignement selon les groupes didactiques 227

Conclusion 230

CHAPITRE X REPRESENTATIONS SOCIALES ET CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES ET PROFESSIONNELLES 233

1. Les variables descriptives et leur statut 234

2. Liens entre les représentations et les caractéristiques individuelles et professionnelles 236
2.1 Liens avec la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire 236
2.2 Liens avec la représentation sociale de l'histoire 242

Conclusion 245

CHAPITRE XI CONCLUSIONS 247

1. Des enseignants conscients des enjeux épistémologiques et didactiques de leur discipline d'enseignement. 247

2. La signification de l'histoire 248
2.1 Un noyau central ancré dans les valeurs de l'École méthodique 248
2.2 Un système périphérique autorisant des variations entre groupes d'enseignants 249

3. Une ou plusieurs significations de l'enseignement de l'histoire 250
3.1 Une signification décalée par rapport aux prescrits didactiques actuels 250
3.2 Plusieurs significations de la discipline scolaire 251
3.3 L'ancrage disciplinaire des représentations 253
3.4 Une signification composée d'éléments normatifs et fonctionnels 254

4. Limites et prolongements possibles 257

5. Les retombées de cette recherche 257

BIBLIOGRAPHIE 260

TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX 272

INTRODUCTION

Enseigner ne serait pas une profession comme les autres parce que les rapports au savoir, les finalités de l'éducation, les attentes sociales, les publics scolaires, les conditions de travail sont divers, changeants et traversés de contradictions. Il est vrai que les enseignants doivent instruire et en même temps socialiser, prendre leurs élèves là où ils sont tout en veillant à les amener à un niveau requis, être créatifs, innover, s'adapter et en même temps se conformer aux instructions pédagogiques, aux normes et aux contraintes scolaires, veiller à leur développement professionnel tout en composant avec la routine de toute une carrière, côtoyer de longues années leurs collègues tout en restant très isolés dans l'exercice du métier.

Ce sont ces contradictions inhérentes à la nature du travail des enseignants (Lessard & Tardif, 1999) qui nous ont intrigué à propos des professeurs d'histoire de la Communauté française de Belgique et du Grand-Duché de Luxembourg. Leur dilemme ? Composer avec de nouveaux modèles didactiques, inscrits dans les nouveaux programmes et outils d'enseignement, ou camper sur ceux qui avaient probablement décidé leur entrée dans la profession et guidé leur pratique depuis lors. Engagé depuis 2001 dans un programme de formation initiale et continuée destiné à la mise en place d'une nouvelle réforme pédagogique, nous avons en effet été frappé par les réactions diverses et opposées des enseignants à l'égard des nouvelles références didactiques et par l'enthousiasme des uns ou les difficultés voire les réticences des autres, à se les approprier.

Ce sont précisément les prises de position contrastées des enseignants à l'égard des nouvelles injonctions didactiques qui ont été à l'origine de ce projet de recherche. Nous avions l'intention, encore assez vague à l'époque, de mieux comprendre ce qui nous semblait les générer, soit des conceptions diverses, voire opposées, de l'histoire et de son enseignement. Ce projet appelait trois directions de recherche : un retour sur les fondements épistémologiques de la discipline historique, une mise au point des conceptions didactiques à l'égard de son enseignement à l'école secondaire et une meilleure compréhension des processus cognitifs en jeu dans les communications sociales.

La présente thèse est donc l'aboutissement de cette démarche initiée à partir de septembre 2005. Elle est organisée en 11 chapitres. Le premier présente la problématique générale et propose une première formulation des questions de recherche qui nous ont animé. Ces questions appellent ensuite une série d'éclaircissements. D'abord, elles requièrent de faire le point sur ce que la recherche en didactique peut nous apprendre à leur propos (chapitre II) ; ensuite, elles nécessitent un éclairage théorique à propos des trois concepts qui les structurent : les représentations sociales (chapitre III) de la discipline scientifique (chapitre IV) et de son enseignement (chapitre V). Le chapitre VI constitue une transition entre le cadre théorique et le cadre empirique de l'étude ; il propose une nouvelle formulation des questions de recherche enrichies à la lumière du cadre théorique, et présente les principales étapes et les principaux outils du processus méthodologique. Les quatre chapitres suivants (VII, VIII, IX et X) sont consacrés à l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Le dernier chapitre présente une synthèse des différentes analyses.

CHAPITRE I
PROBLEMATIQUE ET OBJET DE RECHERCHE

Notre recherche sur les représentations sociales des enseignants d'histoire s'ancre dans une problématique qui préoccupe les systèmes éducatifs des pays occidentaux, notamment ceux de la Communauté française de Belgique et du Grand-Duché de Luxembourg. Son enjeu est le changement des pratiques enseignantes par le biais des réformes pédagogiques. Ce chapitre est consacré à l'explicitation de cette problématique liée à notre recherche et à la présentation de son objet.

1. Changer l'enseignement de l'histoire ?

1.1 Changer…

Depuis la fin des années 90, l'enseignement secondaire en Belgique francophone est confronté à un nouveau train de réformes pédagogiques, qui s'est traduit par un vaste projet de réécriture des curriculums scolaires, en termes de compétences (Beckers, 2008). La visée première de ces réformes serait le renouvellement des pratiques enseignantes (Paquay, 2007) [1]. Or la recherche en sciences de l'éducation montre que le changement de pratique ou l'innovation ne se décrète pas (Paquay, 2007). Une réforme prescrite, conçue comme un changement planifié, décidée à partir d'une autorité centrale, provoque inévitablement des résistances et induirait surtout des changements de comportement en surface. Elle aboutit parfois même à des effets inverses à ceux escomptés (Maroy, 2006). Pour ce qui est des réformes dans l'enseignement de l'histoire, ces résistances apparaissent régulièrement à travers enquêtes et discours (Jadoulle & Letor, 2001).

Même au Royaume-Uni, pays où la mise en place, au début des années 90, d'un curriculum centré sur l'apprentissage progressif d'une pensée historique constitue, selon Laville (2001), ce qu'il y a de plus abouti aujourd'hui en la matière, bien des chercheurs dont Furlong, John et Counsell (2001) constatent que les enseignants d'histoire, souvent livrés à eux-mêmes face aux contraintes pédagogiques imposées par le ministère de l'éducation, jugent les nouvelles injonctions frustrantes, artificielles et impossibles à implémenter sans tomber dans la routine mécanique et le réductionnisme.

La littérature montre également que les établissements scolaires sont des espaces lâchement coordonnés, faits d'une juxtaposition d'unités — des classes — disposant chacune d'une importante autonomie (Dupriez, 2007 ; Weick, 1995 ; Chervel, 1998). Plus précisément, la réussite des réformes de programmes d'enseignement dépend principalement des enseignants (Spillane, Reiser & Reimer, 2002) et de leur capacité à susciter des innovations locales (Dupriez, 2007). Dans ses recherches sur l'innovation pédagogique, Fullan (2001) a également mis en avant ce rôle de l'enseignant à côté d'autres facteurs, comme celui du leadership pédagogique par exemple, pour expliquer le degré d'implantation de l'innovation. Plus précisément, plusieurs auteurs ont défendu l'idée que ce sont les conceptions, les croyances et les attitudes des enseignants qui déterminent la réussite d'innovation pédagogique. Beaucoup d'innovations sont considérées comme impraticables par les enseignants parce qu'elles ne s'articulent pas à leurs conceptions de la discipline, ne sont pas reliées à leurs routines quotidiennes ou ne prennent pas en compte les contraintes de la « forme scolaire » (Brown & McIntyre, 1983 ; Carlgren & Lindblad, 1991 ; De Queiroz, 1995 ; Maroy, 2006 ; Vincent, 1994). Spillane, Reiser & Reimer (2002), en particulier, considèrent que tout changement de pratique dans

[1] La littérature sur le changement dans les systèmes d'éducation et de formation convient, en effet, que l'amélioration de l'école et des apprentissages des élèves a peu de chance d'être obtenue si les curriculums ne transforment pas d'abord les pratiques enseignantes (Paquay, 2007).

le cadre d'une réforme doit être saisi dans une perspective cognitive. C'est la manière dont les enseignants donnent sens aux nouveaux programmes d'enseignement et se construisent une représentation de ceux-ci qui est fondamentale dans la compréhension des processus d'implantation de réformes pédagogiques.

1.2 La pratique…

Les pratiques enseignantes doivent être envisagées comme des constructions sociales (Dupriez, 2007), c'est-à-dire :

- composées de représentations et de conduites qui s'engendrent mutuellement
- construites dans les interactions avec leur environnement institutionnel, social, intellectuel.

La littérature montre aussi qu'au cœur de la pratique enseignante, se situe le travail opéré sur les contenus d'enseignement (Tardif & Lessard,1999). Clandinin & Connelly (1996) avaient déjà conclu qu'un curriculum ne sera jamais que ce que l'enseignant voudra bien en faire [2]. Au terme de recherches sur le raisonnement pédagogique des enseignants actifs dans des disciplines scolaires spécifiques, Shulman (1986 ; 1987) affirme que :

> The key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students (1987, p.15).

Cet aspect particulier du raisonnement pédagogique, qui consiste à opérer une série de transformations sur des contenus disciplinaires pour les remodeler en contenus d'enseignements, multi-formes, adaptés aux conceptions préalables et au processus d'apprentissage des élèves, forme la connaissance pédagogique de la matière (*Pedagogical content knowledge*). Elle constitue pour Shulman le caractère distinctif de la connaissance enseignante, une forme de connaissance professionnelle qui est *uniquely the province of the teacher*. Pour Tardif et Lessard (1999), si le mandat enseignant [3] assigne aux enseignants des objectifs de socialisation et d'instruction, celui-ci se concrétise à travers le travail curriculaire, conçu comme une tâche à la fois artisanale — l'enseignant a à sa disposition des outils qu'il doit adapter, s'approprier comme un artisan — interprétative — il interprète le curriculum en fonction de sa situation de travail, de son expérience, des élèves qui sont l'objet de son travail, de ses ressources pédagogiques qui façonnent son interprétation du curriculum — et épistémologique — l'enseignement d'une connaissance curriculaire met en jeu des conceptions au sujet de la nature de cette connaissance et de son apprentissage.

De même, les recherches en didactique de l'histoire montrent que les enseignants d'histoire ne pratiquent pas une histoire scientifique mais une histoire scolaire, c'est-à-dire une histoire qui est construite, enseignée et appropriée en fonction des logiques, des normes et des contraintes propres au contexte éducatif, culturel et épistémologique de la classe (Audigier, 1990 ; Allieu, 1995 ; Bain, 1997).

1.3 En classe d'histoire

Ces deux dernières décennies, de profondes transformations se sont réalisées dans l'écriture des finalités et des curriculums en histoire, que ce soit en Belgique francophone (Jadoulle, 1995. Jadoulle & Bouhon, 2001), en Angleterre (Portal, 1987 ; Lee, Slater, Walsh & White, 1993 ; Dickinson, 2005), en Amérique du Nord (Vansledright, 1998), au Québec (Martineau, 1999a). Cette évolution doit se comprendre dans un contexte plus large de transformation de la discipline

[2] C'est ce processus de transposition qu'avait pointé le didacticien Yves Chevallard (1985) pour qui la distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique fait apparaître non pas une simple adaptation ou simplification scolaire du savoir savant, mais une véritable transformation de cet objet.

[3] Pour Tardif et Lessard (1999), le mandat des enseignants vise d'abord et avant tout à produire du social, c'est à dire former, instruire et socialiser des êtres humains pour qu'ils puissent correspondre aux rôles sociaux qu'on attend d'eux.

historique, de l'environnement didactique général et de l'environnement particulier à la didactique de l'histoire [4]. Or, la littérature sur l'enseignement/apprentissage en histoire souligne combien les nouvelles finalités sociales et éducatives attribuées à l'enseignement de l'histoire, notamment celles visant l'acquisition par les élèves de compétences historiennes, nécessitent avant tout de profondes modifications de la pratique enseignante. Robert Martineau (1999a), au terme d'une vaste enquête auprès d'élèves et d'enseignants d'histoire au Québec, montre que l'acquisition d'une pensée historique par les élèves est d'autant plus affirmée que leurs enseignants ont des conceptions de leur pratique qui se rapprochent des modèles didactiques et épistémologiques préconisés. Des conclusions similaires apparaissent déjà dans des recherches antérieures menées en Angleterre, pays pionnier dans la recherche sur la pensée historique à l'école, notamment auprès de Shemilt (1980) qui, dans une recherche effectuée à la fin des années 70 comparant les performances de deux groupes de 500 élèves, montre que dans la mesure où ils sont placés dans un contexte d'apprentissage favorable, les élèves du secondaire ont « une remarquable capacité de s'engager dans de véritables démarches de raisonnement historique ». Booth (1994) conclut également que l'amélioration de la compétence des élèves à penser de manière historienne dépend bien davantage de la qualité de l'enseignement dispensé que de la maturation des élèves. Wilson (2001) dans sa revue de la littérature américaine sur la pratique enseignante en histoire réaffirme combien la recherche sur les apprentissages des élèves dans le contexte naturel de la classe est dépendante des pratiques enseignantes de ces classes. Les affirmations relatives à ce que les élèves sont capables ou non d'apprendre doivent toujours être situées par rapport à ce qu'on leur a effectivement enseigné.

Les quelques recherches didactiques sur la pratique enseignante en histoire dans le monde francophone indiquent que les pratiques et les conceptions des enseignants d'histoire sur leur discipline et son enseignement sont majoritairement en porte-à-faux par rapport à celles qui sont inscrites au cœur des prescrits officiels, des discours didactiques ou des modèles épistémologiques de la discipline. Ainsi, Nicole Tutiaux–Guillon (2006 ; 2008) s'appuyant sur une série de recherches descriptives/interprétatives des pratiques ou des conceptions enseignantes menées dans les années 90 au sein de l'INRP, constate que les savoirs historiques enseignés fonctionnent de manière décalée par rapport à la discipline de référence et que les paradigmes épistémologiques qui surplombent l'historiographie contemporaine ne trouvent que très peu de résonance auprès des enseignants. A travers la pratique du « cours magistral dialogué », terme qui s'apparente à celui de « discours-découverte » (Jadoulle, 1998), transparaît une épistémologie de l'histoire qui se donne pour la réalité du monde (Audigier, 1993) [5].

Les traits dominants de cette épistémologie réaliste sont les suivants. La reconstitution du passé s'apparente à l'établissement objectif des événements. La connaissance des faits est affaire de vérité directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les interprétations qui la formulent. Cette histoire est également conçue comme un parcours linéaire à travers le passé, ponctué par des repères temporels fixes. Les problématisations sont absentes et les séquences ne peuvent être considérées comme des parcours construits autour d'une intrigue [6], où, à l'instar des historiens, le professeur part d'une problématique précise, découpe un objet particulier dans la trame événementielle infinie de l'histoire, délimite un cadre chronologique, choisit de prendre certaines personnes, certains lieux, certains objets et d'en éliminer d'autres qu'il considère comme inutiles pour comprendre ou expliquer ce qui s'est passé [7].

---

[4] Cf. chapitre V.

[5] Ces constats sont valides pour l'enseignement de l'histoire en France. C'est une image différente qui semble se dégager des travaux de Husbands, Kitson & Pendry (2003) et Pendry, Husbands & Kitson (2005) relatifs aux pratiques enseignantes en Angleterre.

[6] Cf. chapitre IV, p. 56.

[7] Il n'existe d'ailleurs pas de recherche, à notre connaissance, tant dans le monde anglophone que francophone, ayant porté une attention particulière aux logiques épistémologiques et didactiques qui sous-tendent l'organisation, l'agencement des contenus au sein d'une séquence d'apprentissage en histoire. Pourtant, la construction de séquences de

1.4 Conclusion

L'assignation de nouvelles finalités à l'apprentissage de l'histoire, perceptible dans les réformes, les référents, les discours, les ressources mises à disposition de la classe, sous-tendent, lorsqu'elle n'est pas affichée explicitement, une adaptation des pratiques enseignantes. C'est aussi l'amélioration des situations d'enseignement/apprentissage qui transparaît en toile de fond des recherches en didactiques. Or, il semble que ce changement ne se produit pas ou peu, du moins il n'aboutit pas aux effets escomptés, surtout lorsqu'il se décrète par voie de réforme, de manière centralisée et planifiée (Paquay, 2007).

L'appropriation d'un nouveau modèle didactique par l'enseignant n'est jamais mécanique, directe et indépendante de ses caractéristiques personnelles, de son expérience, de sa situation de travail, de ses conceptions épistémologiques ou didactiques et des caractéristiques de ses élèves. Elle est, au contraire, une tâche artisanale qui met en jeu des processus interprétatifs et des conceptions relatives à sa discipline et à son apprentissage par les élèves. Or force est de constater que nous manquons de connaissances à propos des conceptions de l'histoire et de son enseignement auprès des enseignants d'histoire de l'école secondaire.

C'est au regard de ce problème qu'il nous a semblé nécessaire d'explorer les conceptions épistémologiques et didactiques des enseignants d'histoire.

2. Première formulation de nos questions de recherche

Cette recherche didactique tente de répondre au besoin de connaître de façon empirique et systématique les conceptions [8] des enseignants d'histoire à l'égard de leur discipline et de son enseignement dans un contexte de réformes pédagogiques et de transformations des référents épistémologiques et didactiques de la discipline. De quoi ces conceptions sont-elles faites ? Comment les conceptions de l'histoire et de son enseignement s'articulent-elles entre elles ? Comment se situent-elles par rapport aux évolutions épistémologiques et didactiques de la discipline ? Existe-t-il une même signification de l'histoire ou de son enseignement ou, au contraire, les enseignants en sont-ils porteurs de plusieurs ? Ces conceptions sont-elles plutôt consensuelles ou entrent-elles en conflit les unes avec les autres ? Comment les conceptions de l'enseignement de l'histoire s'articulent-elles aux évolutions curriculaires actuelles ? Comment se corrèlent-elles par rapport aux caractéristiques personnelles des enseignants, à leur formation, à leur trajectoire, à leur contexte de travail, aux caractéristiques de leurs classes ou de leur établissement scolaire ?

Ces questions appellent préalablement une série d'éclaircissements théoriques. D'abord, elles requièrent de faire le point sur ce que la recherche en didactique a pu déjà engranger en termes de connaissances concernant les conceptions des professeurs d'histoire (chapitre II). Ensuite, elles nécessitent une meilleure compréhension théorique des trois termes qui constituent l'objet de la recherche : les conceptions de l'histoire et de son enseignement. Ces trois termes guident l'organisation du cadre théorique proprement dit. Le chapitre III présente la théorie des représentations sociales, le chapitre IV s'attache à définir l'histoire dans une perspective historiographique et épistémologique, et le chapitre V a pour objet l'enseignement de l'histoire qu'il s'attache à définir dans une perspective didactique.

---

cours et leur mise en oeuvre en classe nous semblent situées au cœur du « travail curriculaire » en histoire. Ce travail peut être abordé dans une perspective psychopédagogique : nous parlons dans ce cas de « séquences d'apprentissage ». Mais il peut aussi également être conçu selon une perspective didactique et épistémologique : on pourrait parler dans ce cas de parcours historiens ou de « mises en intrigue » historiennes, concept situé au cœur de la réflexion épistémologique en histoire.

[8] Nous gardons provisoirement le terme de « conception », même si, au regard du cadre théorique qui sera développé ci-après, on le substituera par celui de « représentation sociale ».

3. Posture de la recherche

La recherche n'a dès lors pas pour ambition d'évaluer l'impact des réformes sur les pratiques enseignantes. Elle ne consiste pas à déterminer dans quelle mesure les enseignants appliquent les nouveaux référents didactiques ou font usage des nouveaux outils d'enseignement qui leur sont proposés.

Cette recherche vise d'abord à combler une lacune en didactique de l'histoire. Elle correspond à un besoin d'exploration vis-à-vis d'un domaine pour lequel nous manquons de connaissances et pour lequel plusieurs questions sont laissées sans réponses.

Au regard de cette problématique, qui met notamment en lumière le besoin d'une étude exploratoire, l'approche conduit aussi nécessairement à rester relativement ouvert aux significations construites par les acteurs du champ étudié et à ne pas se laisser trop rapidement enfermer dans un jeu de vérification d'hypothèses préalablement formalisées. L'approche descriptive/compréhensive choisie nous incite à nous prémunir contre la tentation de faire passer l'objet d'étude à travers le filtre d'explications préalables au risque de passer à côté de données empiriques susceptibles de renseigner sur ce que les enseignants impliqués dans notre étude veulent effectivement signifier. Dans cette perspective, la théorie des représentations sociales, présentée dans le chapitre III, a été choisie en raison de son cadre théorique et méthodologique ouvert qui, tout en permettant d'avoir prise sur les données, laisse une certaine place à l'induction et l'émergence de significations. Cette ouverture se traduit notamment par le recours aux techniques d'évocation et, dans une moindre mesure, à celles de caractérisation, que nous présenterons plus en détail dans le chapitre VI.

L'expression « recherche didactique » appelle aussi une précision quant au niveau auquel se situe notre recherche. Il est celui de la théorie [9], non des propositions pédagogiques ou des pratiques souhaitables. Il concerne la recherche didactique, non l'innovation pédagogique. Nous faisons écho ici à la différence fondamentale entre la recherche didactique conçue comme une démarche raisonnée, systématique ayant pour visée de mieux décrire et comprendre les situations d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre d'une discipline, d'une part, et la construction de modèles de l'action didactique conçus comme une démarche également raisonnée et systématique mais ayant pour visée un souhaitable à atteindre, la mise en œuvre de formes didactiques les plus appropriées, la prescription de règles d'action ou de stratégies pédagogiques en vue d'améliorer les apprentissages, d'autre part. La recherche didactique est l'étude des processus et des conditions d'enseignement et d'apprentissage de contenus disciplinaires. Elle est « analyse, réflexion, recul, projet scientifique en voie d'élaboration qui recueille patiemment ses informations, construit ses référents théoriques, ses modèles, ses interprétations… et par là est loin de toute préoccupation prescriptive ou plus simplement indicative. Il s'agit de comprendre un peu mieux comment fonctionne cette pratique, d'en saisir les déterminations, les dynamiques » (Le Pellec & Marcos-Alavrez, 1991, p. 6-7). La visée des recherches d'innovation didactique, par contre, « n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elle est orientée, non pas vers le présent ou vers le passé, mais vers l'avenir. Elle ne se propose pas d'exprimer fidèlement des réalités données, mais d'édicter des préceptes de conduite. Elle ne nous dit pas : voilà ce qui existe et quel en est le pourquoi, mais voilà ce qu'il faut faire » (Piaget, 1970, p. 302 cité par Crahay, 1999, p. 5). Ce qui revient à affirmer qu'une connaissance théorique sur les situations d'enseignement/apprentissage ne peut être prescriptive ; elle se contente de décrire, d'établir des régularités, de cartographier la part de réalité qu'elle prend en charge. Elle vise à comprendre son objet, voire à l'expliquer, selon l'angle de vue qu'elle a choisi.

Nous pensons donc que recherche didactique pour « décrire » ou « comprendre » et recherche didactique pour « innover » coexistent mais à des niveaux différents. Dans notre cas, et c'est là que réside la particularité des chapitres théoriques sur l'historiographie et la didactique de l'histoire,

[9] Dans le sens où nous cherchons à produire des connaissances nouvelles à propos d'une réalité sociale particulière.

l'une se veut « connaissance théorique [savoir sur l'enseignement] de l'autre [savoir pour l'enseignement], l'autre pouvant éventuellement devenir « connaissance pratique » éclairée par la première. Dans la lignée de Jean-Marie Barbier (1996), nous pensons que le chercheur doit veiller à ce que la recherche didactique, en tant que connaissance théorique d'une connaissance pratique, ne soit pas tentée de substituer les concepts destinés à éclairer son objet, forgés ou empruntés à d'autres champs scientifiques à des fins d'intelligibilité — pour notre part le concept de représentations sociales emprunté à la psychologie sociale — à ceux véhiculés par les modèles normatifs de l'action didactique, marqués axiologiquement et construit à des fins pratiques d'amélioration des situations d'enseignement et d'apprentissage – par exemple les concepts de « didactique de l'enquête », de « compétence » ou de « pensée historique » inscrits au cœur des modèles didactiques qui seront présentés dans le chapitre V. Même s'il n'est plus envisageable aujourd'hui de concevoir un modèle de l'action didactique en histoire sans prendre en considération les apports de la recherche sur l'enseignement de l'histoire, il n'est pas superflu de préciser qu'un modèle pédagogique prescriptif se distingue de la théorie par ses finalités ou les valeurs qui le justifient et dont le choix est déterminé par la pratique sociale, non par la théorie.

CHAPITRE II
LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

1. Introduction

Les recherches sur l'enseignement et sur l'apprentissage de l'histoire ont connu un certain développement ces vingt dernières années. Commencées au Royaume-Uni dans les années 70 [10], elles se sont étendues à d'autres pays occidentaux comme les États-Unis, le Canada, l'Espagne, la France… Ces recherches ont nourri, à partir des années 80-90, plusieurs ouvrages de synthèse qui font le point sur les questions et débats en cours, le plus souvent d'un point de vue spéculatif [11], quelque fois en se fondant sur des résultats empiriques [12]. Plusieurs états des lieux ont été dressés depuis la fin des années 80 dans les *Handbook of research* édités par l'*American Educational Research Association* [AERA] (Shaver, 1991 ; Downey et Levstick, 1991 ; Wineburg, 1996 ; Wilson, 2001 ; VanSledright & Limon, 2006).

De nombreux articles sur l'*history teaching* ou *learning* sont également recensés dans des bases de données comme Eric ou Francis. On ne compte plus le nombre de recherches en cours ou déjà réalisées indexées dans les bases de données du *British Education Index* [BEI], du *Current Educational and children's services research in the UK* [CERUK] ou, dans un moindre mesure, de l'Institut National de la Recherche Pédagogique [INRP]. Enfin, de nombreux colloques, conférences, journées d'étude ont été dédiés spécifiquement ou partiellement aux questions d'enseignement de l'histoire.

Plusieurs revues consacrées à l'enseignement de l'histoire ou des sciences humaines ont également vu le jour : dans le monde strictement francophone, il faut citer *Historiens & Géographes* en France, *Le cartable de Clio* en Suisse ou *Traces*, au Québec. Elles sont beaucoup plus nombreuses dans le monde anglo-saxon et font la part belle aux recherches empiriques : *Theory and Research in Social Education*, *The Social Studies*, *History Teacher*, *Teaching History*, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, Canadian Social Studies*… D'autre part, des revues dont l'audience dépasse de loin les questions d'éducation en histoire ou en sciences humaines, consacrent régulièrement des articles, plus rarement un numéro spécial, à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Nous en avons recensé quelques-unes dans le monde francophone, comme *La Revue Française de Pédagogie*, *Perspectives Documentaires en Éducation*, *Les Cahiers Pédagogiques*, et plusieurs dans le monde anglo-saxon [13]. Des articles relatifs à la didactique de l'histoire ou des sciences humaines paraissent aussi, bien que plus sporadiquement, dans des revues de didactiques sœurs comme *Pratiques* ou *Spirales* dans le monde francophone.

Les acteurs impliqués dans ce domaine de recherche sont nombreux et proviennent d'horizons divers. Didacticiens, historiens, enseignants, formateurs d'enseignants, acteurs des réformes pédagogiques, chercheurs en sciences de l'éducation, cognitivistes… s'intéressent à l'enseignement

---

[10] Par ex. Booth, 1980, 1983, 1987, 1994 ; Dickinson & Lee, 1978 ; Dickinson, Lee, & Rogers, 1984 ; Elton, 1970 ; Hallam, 1967, 1970, 1971.

[11] Par ex., Baquès, Bruter, Tutiaux-Guillon, 2003 ; Husbands, 1996 ; Moniot, 1993 ; Leduc, Marcos-Alavrez & Le Pellec, 1994 ; Pendry, Husbands, Arthur, e. a., 1998.

[12] Par ex. Audigier, 1997 ; Barton et Levstik, 2004 ; Brophy & Vansledright, 1997 ; Carretero & Voss, 1994 ; Husbands, Alison Kitson & Pendry, 2003 ; Leinhardt, Beck, Stainton (Ed.), 1994 ; Lautier, 1997, 2008 ; Portal, 1987 ; Stearns, Seixas & Wineburg, 2000 ; Voss & Carretero, 1998 ; Wineburg, 2001.

[13] e. g. *Issues in Education*, *Teaching and Teacher Education*, *Educational Psychologist*, *Journal of Educational Psychology*, *International Journal of Educational Research*, *Cognitive Science*, *Cognition and Instruction*, *Mind, Culture & Activity*, *Curriculum Journal*, *Journal of Curriculum studies*, *Learning and instruction*, *British Journal of Educational Studies*, *American Educational Research Journal*, *American Journal of Education*, *Social Education*, *Journal of Learning Disabilities*, *Journal of Teacher Education*.

et l'apprentissage de l'histoire mais avec des préoccupations, des questions et, lorsqu'il s'agit de recherche, des approches théoriques et des méthodes très diverses, ce qui pose question, comme nous le verrons plus loin, à propos de la structuration et de la cohérence du champ de recherche.

Vu le nombre et la diversité des recherches, nous nous sommes fixé certaines balises :

- Plutôt que de dresser un bilan exhaustif, nous tenterons de dégager quelques tendances en les illustrant par des exemples de recherches particulièrement représentatives ou ayant eu un impact manifeste sur les autres.
- Nous tenterons de rendre compte à la fois des recherches nord-américaines et anglaises, vu leur précocité, leur ampleur, et leur audience internationale, et de celles menées en francophonie, plus maigres et plus spéculatives.
- Notre attention portera sur les recherches relatives aux enseignants d'histoire, à leurs conduites et leurs conceptions. Il ne sera pas question des recherches sur les apprentissages des élèves en histoire bien que ce sont surtout celles-ci qui ont fait l'objet de l'attention des chercheurs dans ce domaine [14].
- De même, notre étude portera exclusivement sur les recherches à caractère empirique.
- Enfin, l'objectif de ce chapitre est de brosser un tableau d'ensemble des évolutions en cours, non de définir le sens précis que revêtent les termes de pratiques, conduites, conceptions, connaissances, représentations, utilisés dans les lignes qui suivent.

Ces considérations énoncées, il nous semble que la recherche sur l'enseignement de l'histoire, au cours des trois dernières décennies, s'est déployée selon trois axes successifs :

- les recherches visant à décrire la situation de l'enseignement de l'histoire au regard des multiples remises en question qui ont affecté le cours d'histoire dans le courant des années 70 et 80 ;
- les recherches visant à décrire, souvent illustrer, parfois expliquer, des exemples de « bonnes pratiques » ou de situations d'enseignement souhaitées ;
- les recherches sur la pensée des enseignants. Ce troisième axe nous intéressera plus particulièrement étant donné la problématique de notre recherche.

2. Description de situation de l'enseignement

Dans le courant des années 70 et 80, plusieurs rapports ont fait état des faibles résultats des élèves en histoire, de leur manque de connaissances et de la faible signification que revêt ce cours pour eux. Aux États-Unis, par exemple, l'enquête menée par Diane Ravitch et Cherster Finn (1987) a eu un large écho dans les médias et dans les discussions qui ont suivi. Dans d'autres pays occidentaux, des enquêtes semblables ont mis en évidence le même type de résultats (Laville, 2001). Ils ont conduit certains à remettre en question et à redéfinir les finalités et les programmes d'enseignement de l'histoire [15].

Dans la foulée de ces enquêtes et rapports, tant du côté nord-américain qu'européen, une série de recherches ont aussi été menées afin de mieux connaître la situation de l'histoire enseignée. Dans

[14] De même, sont mises de côté les études relatives aux contenus de manuels d'histoire ou de programmes scolaires, ou encore les études portant sur la « conscience historique » des jeunes, sur les facteurs extrascolaires d'apprentissage de l'histoire ou sur la pratique sociale de l'histoire en dehors de l'école ou après celle-ci (par ex. Von Borries, 1997 ; Seixas, 2004).

[15] Par ex., en Angleterre (Portal, 1987 ; Lee, Slater, Walsh & *al*., 1993 ; Dickinson, 2005), en Amérique du Nord (Vansledright, 1998), en Belgique francophone (Jadoulle, 1998), au Québec (Martineau, 1998). Ces remises en question et ces nouvelles propositions doivent se comprendre dans un contexte plus large de transformation de l'environnement socioculturel de l'école, de la discipline historique, de la didactique générale et de l'environnement particulier à la didactique de l'histoire.

une synthèse des recherches menées aux États-Unis dans les années 70 et 80, Downey et Levstick (1988) dressent un tableau peu reluisant de l'enseignement de l'histoire. Celui-ci se caractérise par la lecture du texte du manuel d'histoire, l'écoute de l'exposé du professeur, la mémorisation puis la restitution, sous forme de *quizzes*, des contenus appris, le tout interrompu de temps en temps par la projection d'un film. Wineburg (2000) décrit le cours d'histoire comme étant un parcours dénué de sens à travers des faits innombrables qu'égrène le monotone monologue socratique du professeur face à des élèves passifs, hésitant entre prises de notes brouillonnes et torpeur léthargique. Pour les en soustraire l'enseignant tente parfois de les impliquer dans un débat qui, dans la plupart des cas, fait long feu. C'est un même constat qu'établit Robert Martineau (1999a) pour le Québec où il ressort que la démarche d'apprentissage des élèves est rarement au centre de la classe d'histoire. L'enseignement reste centré sur l'exposé du maître ou sur le récit contenu dans le manuel.

McNeil (1988), dans une approche plus ethnographique des classes du secondaire, constate que les enseignants se représentent leurs élèves comme peu motivés à apprendre et doutent de leur capacité à traiter les contenus complexes. Dès lors, pour arriver à leur fin, ils adoptent une stratégie qu'il qualifie d'« enseignement défensif ». Celle-ci se caractérise par :

- la fragmentation du savoir en une série d'éléments détachés de leur structure conceptuelle et transposés sous forme de liste pour en permettre une mémorisation aisée et éviter les démarches d'appropriation complexes et réputées fastidieuses pour les élèves ;
- la mystification du savoir — les contenus complexes sont revêtus d'un voile mystérieux pour justifier leur mise à l'écart — ou leur omission — les sujets controversés ne sont pas abordés au profit d'autres plus consensuels ;
- la simplification du savoir — l'enseignant monnaie la participation des élèves contre la promesse d'un enseignement et d'une étude peu exigeants intellectuellement.

Wilson (2001) énumère bon nombre de recherches américaines qui tirent des constats similaires que ce soit pour l'enseignement de l'histoire ou celui des sciences humaines. Ces constats sont :

- l'absence d'engagement intellectuel, de *high order thinking process*, de démarche de résolution de problèmes et de traitement critique des faits ;
- la prédominance du discours magistral et le recours systématique au texte de synthèse du manuel ;
- le peu de considération que les élèves portent eux-mêmes à la discipline.

Parallèlement, une série d'études descriptives françaises, notamment celles menées au sein de l'INRP, dans le courant des années 90, portant sur l'enseignement effectif de l'histoire et de la géographie [16], ont débouché sur des résultats semblables. Nicole Tutiaux-Guillon (2006, 2008) en a dégagé les traits principaux. Le modèle dominant est celui du « cours magistral dialogué ». Le but que les enseignants se donnent en priorité est de faire passer des contenus factuels et de donner aux élèves les éléments d'information nécessaires à leur bagage culturel. Les contenus ne sont pas interrogés ou problématisés et sont donc détachés des contextes sociaux et scientifiques qui les ont produits. L'histoire est présentée comme la connaissance de faits. Ceux-ci sont établis dans un récit, à l'aide de documents interrogés superficiellement pour en extraire l'information utile. Ce récit est considéré comme donnant accès directement au passé. Les procédures méthodiques d'investigation sont quasi absentes et la nature interprétative de l'histoire est passée sous silence. L'exposé se veut, tant bien que mal, vivant, concret, afin de susciter l'intérêt de l'élève, piquer au besoin sa curiosité et donner une cohérence évidente à l'enchaînement des faits. Il se veut également simple afin d'en faciliter la mémorisation. Les interactions avec les élèves se résument à un dialogue rapide et sans heurts autour d'un jeu de questions-réponses courtes : un mot, une phrase brève suffisent.

[16] Contrairement aux autres pays occidentaux, les deux matières sont rassemblées dans un même cours.

L'argumentation, l'analyse approfondie d'un contenu, le maniement d'ensembles documentaires sont écartés car jugés peu adaptés à la transmission de connaissances, aux contraintes de temps et au niveau des élèves (Lautier, 1997). Ce qui compte est de mettre à portée des élèves ce qui s'assimile aisément. Les conceptions des enseignants à l'égard de l'apprentissage sont également jugées peu articulées aux théories de l'apprentissage. Tout se passe comme si les élèves accédaient de plain-pied au savoir en suivant un cheminement en deux étapes : les bases d'abord, c'est-à-dire la mémorisation des faits et des principaux repères, le raisonnement ensuite. Ces recherches montrent aussi que les enseignants ont eux-mêmes beaucoup de mal à donner du sens au cours d'histoire-géographie et peinent à en assumer ses finalités déclarées. Les plus jeunes d'entre eux, en particulier, rechignent à l'idée de construire une culture partagée ou à inculquer les valeurs qui président au modèle de la citoyenneté républicaine.

3. À la recherche des « bonnes » pratiques en histoire

Un deuxième axe de recherches vise non plus à rendre compte de la situation de l'histoire enseignée mais à identifier les pratiques enseignantes considérées comme innovantes, efficaces, cohérentes au regard des finalités attribuées à l'enseignement de l'histoire et à en déterminer les invariants. Cette deuxième série de recherches spécifiques de l'enseignement de l'histoire est à situer dans le contexte des recherches dites génériques [17] ou « processus-produit » en science de l'éducation sur l'« enseignement efficace ».

3.1 L'approche « processus-produit » en sciences de l'éducation

L'approche « processus-produit » sur les pratiques enseignantes se caractérise par :

- son caractère comportementaliste : elle s'intéresse en priorité aux effets des comportements de l'enseignant sur les apprentissages des élèves ;
- son caractère générique : elle transcende les contextes disciplinaires particuliers ;
- ses méthodes quantitatives : elle utilise des modèles économiques fondés sur l'usage de base de données à grande échelle, le traitement statistique de ces données visant à identifier et isoler les effets-maîtres à partir de coefficients de régression multiple et d'indicateurs de covariance (Floden, 2001) ;
- son caractère rationaliste : sa visée n'est pas de comprendre tout ce qui se passe effectivement dans les classes mais bien d'identifier les « bonnes » conduites enseignantes, c'est-à-dire celles qui sont corrélées avec les performances des élèves ou leur progrès, de façon à proposer une « base de connaissances » pédagogiques, rationnelle, fondée scientifiquement, pour les besoins de la formation initiale ou continue des enseignants (Dunkin & Biddle, 1974 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Plusieurs critiques ont été formulées à l'encontre du paradigme « processus-produit ». Nous en retenons deux. La première a trait à son caractère comportementaliste et nous semble être à l'origine du troisième courant de recherches sur la pensée enseignante présenté plus loin dans ce chapitre. Nous reviendrons à ce moment plus en détail sur le contenu de cette critique.

La deuxième critique porte sur le caractère générique des recherches sur l'enseignement efficace, c'est-à-dire sur l'absence de prise en compte de la dimension disciplinaire de l'enseignement. Les travaux de Lee Shulman (1986, 1987) sont à la base de cette critique. Shulman reproche aux recherches « processus-produit », dans leur légitime quête d'identification de variables efficaces, de concevoir les conduites, les attentes, les raisonnements, les savoirs…de l'enseignant comme un phénomène générique, indépendant des rapports que l'enseignant entretient avec le savoir disciplinaire à enseigner. Les comportements « efficaces » peuvent bien être codifiés, comptés,

[17] Parce que ne tenant pas compte du caractère disciplinaire de l'enseignement.

classés, corrélés sans pour autant rendre compte de toutes les nuances et de toutes les variations liées aux contenus disciplinaires.

> In training their attention on teacher behaviors, researchers had ignored what was to Shulman the very heart, the essence, of teaching: how teachers understand the content they teach and how their students develop understandings of the ideas, concepts, and root constructs that give meaning to school subjects (Wineburg, 1998, p.236).

Shulman prend acte de ce *missing paradigm* sur la recherche enseignante et affirme, au terme d'une série de recherches menées avec de jeunes enseignants suivis de près au cours des premières années de leur métier, que l'enseignement est étroitement lié au contexte des disciplines. Les contenus disciplinaires — le *subject matter* — et la manière dont l'enseignant comprend sa discipline d'enseignement, c'est-à-dire sélectionne, adapte et transforme les savoirs disciplinaires pour les rendre accessibles à ses élèves, constituent des éléments particulièrement structurants de l'action et du raisonnement enseignant.

> The key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students (Shulman, 1987, p.15).

Dans le monde anglo-saxon, l'influence de Shulman sur l'étude des pratiques enseignantes propres à certains contextes disciplinaires, a été considérable (Barton et Levstik, 2004). À titre d'exemple, plus de 14 chapitres du dernier *Handbook of research on teaching* (Richardson, 2001) édité par l'*American Education Research Association*, sont consacrés à l'étude des pratiques d'enseignement spécifiques de certains *subject matter* [18].

C'est donc dans le cadre de la critique du caractère trop générique des recherches sur les pratiques efficaces que nous situons ce deuxième courant de recherches sur les « bonnes » pratiques enseignantes en histoire.

3.2 La description de pratiques efficaces en histoire

Ce deuxième courant de recherche sur les pratiques efficaces en histoire et en sciences humaines nous semble principalement actif dans le monde anglo-saxon. À notre connaissance, deux synthèses des recherches ont été établies à ce jour, toutes deux dans les *Handbook of research* édités par l'AERA (Downey & Levstik, 1991 ; Wilson, 2001).

Nous avons retenu trois exemples de recherches représentatifs, nous semble-t-il, de ce deuxième courant.

Le premier exemple est une recherche de James Brophy et Bruce Vansledright de l'Université d'État du Michigan sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Dans *Teaching and learning history in elementary school* (1997), les auteurs offrent trois portraits richement documentés de pratiques et conceptions d'enseignants considérés comme efficaces. Le premier présente une enseignante, étiquetée de « conteuse d'histoires » (*storryteller*) [19], qui régale ses élèves d'histoires captivantes sur le passé. Le deuxième portrait est celui d'un « historien scientifique » qui incite ses

[18] La plupart des études empiriques sur l'enseignement de l'histoire que nous avons consultées dans les périodiques mentionnés en début de chapitre font fréquemment référence à Shulman d'une manière ou d'une autre. Il nous semble aussi que ses nouvelles propositions ne sont pas sans correspondance avec ce qui prend place dans le monde francophone à la même époque. La fin des années 80 est en effet marquée par ce que Michel Develay (1995) nomme le « retour » des didactiques et qui vise à mettre en évidence le rôle des disciplines et des savoirs disciplinaires dans l'étude des situations d'enseignement/apprentissage. Par exemple, le didacticien des mathématiques, Yves Chevallard (1985), propose un modèle théorique, celui de la « transposition didactique », pour comprendre les processus de transformation du savoir disciplinaire d'origine scientifique en savoir d'enseignement (Reuter & Cohen-Azria, 2007).

[19] Cette dénomination provient d'une typologie proposée par R. Evans (1989). Cf. infra.

élèves à examiner le passé avec distance critique. Le troisième est celui d'une « réformatrice » qui invite ses élèves à prendre en charge leur destinée par la découverte des vies du passé, et souhaite développer chez eux une conscience politique engagée. Bien que différents, ces trois enseignants sont identifiés comme manifestant une « bonne » pratique. Leur point commun résiderait dans le fait qu'ils sont cohérents avec leur propre cadre de référence, manifestent une conscience explicite des finalités du cours et agissent de façon à ce que leurs élèves atteignent ces finalités. Dans la perspective cognitiviste défendue par Brophy et Vansledright, bien enseigner l'histoire ne requiert pas d'autres conditions que celle d'être cohérent entre ce qu'on veut faire apprendre et ce qu'on fait apprendre.

Pour Wineburg (1998), ce point de vue relativiste n'est pas acceptable. S'il peut se justifier au regard des théories cognitivistes de l'apprentissage, il perd tout crédit au regard de l'épistémologie de l'histoire. Il est d'ailleurs la conséquence d'un déficit de cadre théorique quant à la dimension disciplinaire des pratiques étudiées. La manière dont l'histoire est définie par les auteurs de la recherche n'est jamais explicitée. Aucune information ne transparaît sur ce que pensent ces enseignants, sujets de la recherche, de leur discipline, de ses concepts… Wineburg reproche aussi la circularité du raisonnement suivi par cette étude. Les chercheurs partent du principe que les trois enseignants sont considérés comme efficaces sans préciser les critères qui les ont conduits à déterminer leur efficacité. Ils les observent ensuite pour mieux comprendre comment ils agissent en classe et identifier ce qui les caractérise. Ils concluent enfin que les caractéristiques dégagées de ces observations doivent être celles d'un enseignement de l'histoire efficace.

Le deuxième exemple est constitué des recherches de Newmann (1990) et Onosko (1991) sur les caractéristiques d'un enseignement en sciences humaines visant l'apprentissage d'habiletés intellectuelles de haut niveau. Au terme d'une revue de la littérature cognitiviste, à la fois sur l'enseignement efficace et sur les *higher-order thinking*, ces deux auteurs ont formulé 17 caractéristiques d'une pratique enseignante censée développer des démarches de raisonnement de haut niveau auprès des élèves. Ensuite, sur base d'observations de leçons de classe en sciences humaines, de questionnaires et d'entretiens menés avec les enseignants et les élèves, ils ont retenu les seules caractéristiques du modèle qui étaient significativement corrélées avec des habiletés intellectuelles effectivement apprises par les élèves. Les caractéristiques retenues sont :

- un examen approfondi de quelques contenus plutôt qu'une vue superficielle d'un grand nombre de matières ;
- une plus grande cohérence dans l'articulation des contenus ;
- un temps plus important donné aux élèves pour réfléchir et répondre ;
- des tâches et des questions plus complexes, présentant un défi à surmonter ;
- une modélisation du raisonnement intellectuel (*Thoughtfulness modeled*) ;
- l'exigence demandée aux élèves d'argumenter et d'expliquer leurs conclusions.

À ces caractéristiques s'ajoutent trois modes de comportements :

- l'enseignant fait régulièrement prendre notes aux élèves ;
- l'enseignant propose régulièrement à l'ensemble de la classe des discussions sous sa guidance ;
- l'enseignant recourt plus souvent aux documents de première main ou aux ressources produites par lui-même et dépend moins de textes de manuels ;

Pour Wilson (2001), les recherches de Newmann et Onosko souffrent cependant d'un déficit théorique dans l'articulation entre les habiletés intellectuelles de haut niveau, telles qu'elles sont formalisées par la littérature cognitiviste, et la nature disciplinaire des apprentissages en sciences humaines. Ce déficit a pour conséquence d'entraîner également une certaine circularité dans le raisonnement suivi par les chercheurs : ceux-ci partent du principe qu'il existe un certain nombre de

caractéristiques enseignantes favorables à l'apprentissage d'habilités intellectuelles de haut niveau, indépendamment des contextes disciplinaires dans lesquels ces processus sont appris. À partir d'observations de classes en sciences humaines, ils identifient certaines de ces caractéristiques. Ils concluent, alors, que les caractéristiques d'un enseignement efficace en sciences humaines doivent être celles qui ont été observées. Pour Wilson, une modélisation préalable des démarches de raisonnements spécifiques des sciences humaines aurait pu mener à observer d'autres aspects des conduites enseignantes et donc à tirer d'autres conclusions.

Le troisième exemple concerne les travaux de Robert Bain (1997, 2000, 2006). Assez différent des deux premiers, il relève de ce que nous pourrions appeler l'« auto-description » de pratiques. Il est à situer dans le contexte du développement de la recherche enseignante (Tochon, 2000), très dynamique à partir des années 90 en Amérique du Nord et en Angleterre, qui, dans un mouvement de reconnaissance du professionnalisme des enseignants, a entraîné la progressive affirmation du statut d'enseignant-chercheur. Frappé pas le caractère très générique, décontextualisé des *standards* américains en histoire, Bain s'inquiète du peu d'attention accordé par ces *standards* à la dimension épistémologique de la discipline historique. Il fait alors part de plusieurs expériences menées dans ses classes d'histoire, fondées sur une réflexion nourrie de l'épistémologie de l'histoire (Wineburg, 1991) [20], de la psychologie culturelle et des théories cognitivistes. Cette pratique qu'il nomme lui-même d'*epistemically grounded pedagogy* (Bain, 2000) vise à initier les élèves aux traitements critiques des sources historiques et à la prise en compte de la dimension située et interprétative des connaissances produites par les historiens.

Les auto-descriptions de Robert Bain montrent le rôle primordial d'une réflexion à la fois pédagogique et épistémologique sur l'action pédagogique. Mais s'agissant de pratiques rapportées par un chercheur à la fois juge et partie, il n'est pas toujours aisé de faire la part des choses entre ce qui a été effectivement appris par les élèves et ce qui est seulement perçu comme appris par l'enseignant-chercheur. Ainsi, par exemple, au cours d'une expérimentation visant à apprendre à ses élèves le traitement critique d'informations émanant aussi bien de manuels scolaires que de l'enseignant lui-même, Bain (2006) affirme que ses élèves, au terme d'un semestre d'enseignement :

> created their own accounts from multiple sources, participated in conferences to consider classmates' interpretations, or struggled with historical problems […]. In their written work, they were increasingly using historians' heuristics (par ex. sourcing, corroboration, attribution, counterfactuals) made more accessible to them through a variety of classroom-based cognitive tools such as posters and discursive strategies (p. 2090-2091).

Ces trois exemples illustrent donc ce deuxième axe de recherches dévolues aux « bonnes » pratiques en classe d'histoire. Cet axe se démarque des recherches « processus-produit » *stricto sensu* par son caractère moins générique, c'est-à-dire sa plus grande attention portée à la dimension disciplinaire de l'enseignement. Par contre, il nous semble partager une visée semblable à celui des recherches sur l'enseignement efficace : identifier des comportements d'enseignants accomplis.

Outre cette réaction contre le caractère trop générique des recherches sur l'enseignement efficace, nous avons préalablement souligné une deuxième critique relative à leur aspect trop comportementaliste. Cette critique, que nous allons présenter dans le point suivant, nous semble être liée au développement d'un troisième courant de recherches, celui du *teacher thinking*.

[20] Wineburg, au terme d'une étude sur le raisonnement expert en histoire, propose une modélisation de la « pensée historique » : le *sourcing* c'est-à-dire l'identification de l'auteur d'un document, de ses intentions et de sa crédibilité ; la *corroboration*, soit le recoupement entre diverses sources d'informations ; et la *contextualization*, c'est-à-dire la prise en compte du contexte historique dans lequel le document s'insère. Ces étapes correspondent à la critique interne et externe de la méthode historique.

4. Les recherches sur la pensée enseignante

Le courant du *teacher thinking* réagit donc au caractère trop comportementaliste des recherches sur l'enseignement efficace. Par comportementaliste, on vise en particulier, l'établissement de listes de comportements efficaces destinées aux (futurs) enseignants. Celles-ci sont considérées comment donnant une image de la pratique pédagogique très fragmentée, trop mécanique et rendant peu compte du caractère profondément complexe et contextualisé des situations de classe, des savoirs pratiques que les enseignants construisent à propos de ces situations et des processus de décision qui sous-tendent leur conduite en situation (Doyle, 1986). Le caractère décontextualisé de ces listes de comportements explique probablement la tiédeur des enseignants, voire leurs résistances à les adopter (Fenstermacher, 1994).

Pour Tochon (2000), ces reproches ont contribué à donner naissance au courant de recherches sur le *teacher thinking*. Prenant appui sur la psychologie cognitive, ce courant a tenté de mieux comprendre les conceptions, les croyances ou les processus de prise de décision des enseignants en situation d'enseignement [21]. Les travaux de Donald Schön (1983), mais aussi de Lee Shulman (1986, 1987), constituent des références majeures dans ce domaine (Wilson, 2001). Sur base d'observations de classes et d'entretiens avec des enseignants, ces deux chercheurs affirment que les enseignants mobilisent, dans l'exercice de leur profession, beaucoup plus de connaissances que l'approche comportementaliste le laissait supposer. Schön (1983), en particulier, propose le principe de « réflexion dans l'action », qui vise à rendre mieux compte de la façon avec laquelle l'enseignant conceptualise, se représente son action et sa situation d'enseignement.

4.1 Les recherches sur le mode de raisonnement disciplinaire

Plusieurs études se sont intéressées à la qualité du raisonnement disciplinaire des enseignants d'histoire au regard de celles d'historiens experts. Elles concluent pour la plupart [22] que le mode de raisonnement des enseignants d'histoire observés correspond peu à celui manifesté par leurs collègues scientifiques.

Bohan et Davis (1998), par exemple, ont soumis à trois enseignants du secondaire un *corpus* de documents relatifs au bombardement d'Hiroshima. Les trois sujets avaient pour consignes de prendre connaissance de ces documents et de rédiger un compte-rendu du déroulement des faits. Il leur a été demandé d'exprimer oralement le raisonnement suivi dans leur maniement des sources. Les auteurs concluent que ces enseignants se soucient peu d'identifier les documents, de confronter les informations entre elles ou de les référencer dans leur synthèse. Les témoignages sont plutôt considérés comme des comptes-rendus de faits à résumer et à compiler.

Yeager et Davis (1995) ont réitéré ce type d'expérience en demandant à six enseignants de prendre connaissance de différents témoignages relatant la Bataille de Lexington (1775), qui sonne les débuts de la Révolution américaine. Les auteurs constatent que seuls deux enseignants ont pris la peine d'examiner les documents, en tenant compte de leur nature, de la perspective adoptée par leur auteur, de la manière dont les faits étaient rapportés, de leur destinataire et des circonstances de leur production, alors que les autres enseignants se sont contentés de résumer les faits rapportés, sans se

[21] Le terme de *teacher thinking* recouvre une large gamme de notions telles que « connaissances disciplinaires », « théories personnelles », « théories épousées », « savoirs pratiques », « savoirs d'expérience », « raisonnement pédagogique », « croyances enseignantes » (*teacher's beliefs*) … Il vise, en effet, à mieux comprendre les rationalités, les représentations, les conceptions, les connaissances, les raisonnements, les cognitions, à nouveau les termes sont multiples, qui guident les conduites en classe. L'objectif de ce chapitre étant de présenter les grandes tendances de la recherche, nous ne procèderons pas à la définition précise de chacun de ces termes.

[22] Celle de Pendry, Husbands et Kitson (2005) fait exception en la matière. Nous y revenons plus tard.

soucier de recouper les informations ou de prêter attention au contexte de l'époque. Dans une deuxième étude (1996) proposant la même tâche à quinze participants, ces mêmes auteurs déterminent trois niveaux de raisonnement :

- Examiner un témoignage en tenant compte de l'intention et de la perspective propre de son auteur ;
- Chercher avant tout à déterminer à quel camp appartient l'auteur de telle ou telle version des faits pour ensuite n'en retenir qu'une seule et établir ce qui s'est « réellement » passé ;
- Se contenter de compiler les informations sans se soucier des contradictions entre les points de vue.

Bien que ces études montrent des variations entre enseignants, elles indiquent, d'une manière générale, que le raisonnement disciplinaire des enseignants observés est assez élémentaire et éloigné des attendus de la discipline. Pour Martineau (1999a), elles permettent sans doute de comprendre, en partie, pourquoi les élèves éprouvent tant de difficultés à acquérir des modes de pensée similaires à ceux des historiens dès lors que leur enseignant n'en maîtrise pas ─ ou plus ─ les fondements.

4.2 Conceptions disciplinaires et conceptions pédagogiques

D'autres travaux ont porté sur les relations entre conceptions de la discipline historique, d'une part, et conceptions et pratiques pédagogiques, de l'autre. Dans le cadre du projet de recherche *Knowledge Growth in a Profession* qu'a initié Lee Shulman, Wilson et Wineburg (1988) se sont interrogés sur la question de savoir si les conceptions que de jeunes enseignants d'histoire se font de leur discipline peuvent, d'une part, s'expliquer par la formation initiale reçue et, d'autre part, influencer leurs pratiques et leurs conceptions de l'enseignement en histoire. Ils montrent notamment que les jeunes enseignants n'ayant pas reçu une formation initiale en histoire ont tendance à ne reconnaître que la dimension factuelle de la discipline et à considérer son enseignement comme laborieux et monotone. Les enseignants formés initialement en histoire, au contraire, conçoivent leur discipline comme composée de dimensions à la fois factuelle et interprétative et prennent plus de plaisir à l'enseigner. S'appuyant sur des observations de classes, les auteurs constatent également que cette dernière catégorie d'enseignants déploie des stratégies pédagogiques variées, vivantes et visant à mieux faire apparaître cette dimension interprétative alors que les « non-historiens » se satisfont plus facilement d'un enseignement routinier, linéaire et s'investissent peu dans leur cours. Cette étude montre que la formation initiale influence la conception de la discipline et que celle-ci exerce également une influence sur les pratiques et les conceptions pédagogiques en histoire.

Mac Diarmid et Vinten-Johansen (1993) et Mac Diarmid (1994), quant à eux, se gardent d'établir un lien trop direct entre conceptions disciplinaires et pédagogiques. Dans une étude sur les conceptions épistémologiques et pédagogiques d'étudiants, futurs enseignants, participant à un séminaire d'historiographie consacré à découvrir la pluralité des interprétations historiques, ils constatent qu'au terme de ce séminaire, les étudiants font preuve d'une nouvelle conception épistémologique de la discipline beaucoup plus approfondie alors que leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage restent inchangées. Ces étudiants reconnaissent la nature construite des connaissances historiques alors qu'auparavant ils les considéraient comme évidentes et non problématiques. Par contre, ils continuent à penser que l'enseignement le plus adapté pour les élèves est un bon exposé magistral qui raconte ce qu'il faut bien apprendre. Ces résultats, qui font écho à ce que Wilson et Wineburg dégageaient au terme de leur deuxième étude (1991), suggèrent que travailler les conceptions épistémologiques des étudiants, futurs enseignants, ne constitue pas une condition suffisante pour faire évoluer favorablement les conceptions pédagogiques de ceux-ci.

4.3 Conceptions disciplinaires ou pédagogiques et pratiques pédagogiques

D'autres recherches questionnent plus directement le lien entre les conceptions des enseignants d'histoire et leurs pratiques pédagogiques.

Une étude pionnière en la matière est celle de Evans (1989, 1990). Elle porte sur les conceptions de l'histoire partagées par les enseignants et leurs élèves, mais en accordant une attention particulière à la dimension idéologique de ces conceptions. Dans une première étude prenant appui sur une série d'entretiens, Evans (1989) propose une typologie des conceptions composée de cinq profils : le « conteur d'histoire » — *storyteller* —, l'« historien scientifique », le « relativiste-réformateur », le « philosophe cosmique » et l'« éclectique ».

Les « conteurs d'histoire » (11% des personnes interrogées) conçoivent l'histoire comme le grand récit des faits du passé. Les « historiens scientifiques » (18%) conçoivent la discipline comme une démarche d'enquête. Ils considèrent que l'étude du passé doit se travailler par la recherche de similarités et de différences entre les événements passés et l'établissement de généralisations. Les explications historiques sont vues comme des interprétations alternatives qui nécessitent un minimum d'analyse critique de la part des élèves. Les « relativistes-réformistes » (45%) conçoivent le passé comme utile pour comprendre les problèmes du présent et bâtir un avenir meilleur. L'histoire est source d'engagement dans les problèmes politiques et sociaux actuels. Les « philosophes cosmiques » (seulement 3 %), estiment qu'il existe des lois du développement historique qui expliquent son mouvement cyclique fait de progrès et de déclins. La force motrice de ces lois est souvent attribuée à un principe divin. Quant aux « éclectiques » (23%), ils n'ont pas de conception de l'histoire bien marquée contrairement aux quatre premiers groupes. Leurs conceptions sont plus centrées sur l'élève, ses intérêts, que sur les caractéristiques épistémologiques ou idéologiques de l'histoire.

Dans une deuxième étude, Evans (1990) explore au moyen d'observations de classes, complétées par des entretiens, cinq classes dans lesquelles enseigne un professeur appartenant à un des cinq types préalablement établis. Il constate que seuls les élèves du « conteur d'histoire » et de « l'historien scientifique » manifestent une conception de la discipline similaire à celle de leur professeur, alors que ceux des autres catégories n'en ont tout simplement pas. Les enseignants de ces dernières catégories sont aussi ceux qui montrent le moins de cohérence entre leur conception de l'histoire et ce qu'ils font effectivement en classe ; le rapport d'observation semble en effet indiquer que le « relativiste-réformateur » et l'« éclectique » passaient plus de temps à remettre les élèves à leur place qu'à donner cours et le « philosophe cosmique », quant à lui, semblait particulièrement (sic) « *burned out and moonlighting as an evening bartender at a local sports bar* » (p. 105).

Même si les résultats de cette étude ne peuvent être généralisés puisqu'il s'agit d'une étude de cas, ceux-ci semblent indiquer cependant que là où une conception de la finalité de l'histoire semble très explicite, non équivoque, en l'occurrence chez le « conteur d'histoire » et l'« historien scientifique », une plus grande cohérence s'observe entre conception et pratique pédagogique d'une part et conception de l'enseignant et conception des élèves de l'autre.

Wineburg et Wilson (1991) ont également porté leur attention sur le lien entre les conceptions de la discipline et les pratiques pédagogiques d'un groupe d'enseignants considérés comme d'« excellents » enseignants par leur entourage. Comparant plus longuement deux d'entre eux, ils constatent, d'abord, une grande différence dans le style pédagogique et la gestion de classe. Le premier enseignant manifeste une présence pédagogique soutenue — *persistent instruction* — où dominent la prise de parole par l'enseignant, des discussions bien encadrées, la sollicitation continuelle des élèves par l'enseignant, l'usage régulier et rapide du tableau pour y noter les idées-clés. L'autre enseignante observée, par contre, se place discrètement en retrait de la classe, et consacre beaucoup de temps à observer les élèves pendant que ceux-ci mènent à bien une tâche,

travaillent en petits groupes, débattent, confrontent leurs avis. Cependant, les auteurs de cette recherche constatent une grande similarité entre les conceptions que ces deux enseignants, pourtant si différents dans leur style pédagogique, se font de leur discipline. Tous deux conçoivent l'histoire comme constituée, à la fois, de faits et d'interprétations et estiment important de faire apparaître cette dimension dans leur enseignement. De même, ces deux enseignants font preuve d'un investissement considérable dans le travail de mise à jour de leurs connaissances historiques et dans la recherche de nouvelles interprétations historiographiques relatives aux sujets habituellement étudiés en classe. Dans leurs conclusions, Wineburg et Wilson estiment prudemment que le degré d'approfondissement des connaissances disciplinaires, qu'elles soient de nature épistémologique, notionnelle ou factuelle, exerce une influence sur leur engagement, leur implication dans l'enseignement de leur discipline, même si les manières d'enseigner peuvent diverger considérablement.

Le lien entre conception de la discipline et pratique pédagogique n'est cependant pas toujours établi. Vansledright (1996), par exemple, mène une étude de cas sur une enseignante d'histoire, pratiquant son métier depuis plusieurs années, ayant obtenu en cours de carrière un doctorat en histoire dans un domaine de recherche particulièrement novateur, et manifestant une maîtrise approfondie des fondements épistémologiques de la discipline. Malgré ces dispositions encourageantes, l'auteur est forcé de constater un enseignement auprès de jeunes élèves plus que traditionnel. Jamais cette enseignante ne leur offre l'occasion de s'approprier des connaissances selon des démarches inspirées de celles qu'elle a certainement dû éprouver elle-même au cours de ses recherches. Les leçons observées visent d'abord à rendre les élèves capables de restituer un récit linéraire et consensuel de l'histoire nationale, conformément aux attendus du programme, ou à répondre à des questionnaires à choix multiples. Les élèves consacrent une grande partie de leur activité à passer en revue des listes interminables de faits, de noms de personnages, de lieux, d'institutions, consignés en grande partie dans un manuel, lui même considéré comme une source d'autorité non discutable. Les documents, peu présents, ne sont jamais questionnés ou remis dans leur contexte et les thématiques abordées au cours ne font jamais référence aux avancées de l'historiographie à laquelle cette enseignante a pourtant partiellement contribué. L'auteur en conclut que la maîtrise approfondie de connaissances disciplinaires, même combinée à l'expérience pédagogique, ne constitue pas la garantie d'une transposition didactique de qualité.

Ce sont des conclusions similaires que tirent van Hover et Yeager (2003) au terme d'une étude de cas sur une jeune américaine, enseignante d'histoire du secondaire qui, quelques années auparavant, avait été considérée comme une des meilleures étudiantes dans le cadre d'un programme de formation intensif relatif au traitement critique des sources et témoignages, à la démarche d'enquête et à l'interprétation historique. Au cours de l'entretien, cette enseignante se dit convaincue de la nécessité d'analyser les faits du passé à partir de différents points de vue, d'introduire des démarches d'enquêtes, de concevoir des activités de résolution de problèmes, de favoriser l'apprentissage coopératif, de stimuler les discussions et de confronter les avis…. mais, une fois franchi le seuil de la classe, les auteurs observent, chez elle, une pédagogie centrée sur l'enseignant : un récit linéaire univoque des principaux événements de l'histoire des USA, des activités de groupes où les informations à trouver et les conclusions à tirer sont pratiquement dictées par l'enseignante, le refus de prendre en compte des points de vue contradictoires avec le sien.

Des conclusions analogues sont tirées par des chercheurs qui se sont intéressés au lien entre conceptions pédagogiques et pratique effective. Plusieurs auteurs (Adler, 1984 ; Johnston, 1990 ; Onosko, 1991 ; Fehn & Koeppen, 1998) soulignent combien des enseignants convaincus du caractère construit des connaissances, de la dimension active de l'apprentissage ou de la nécessité de confronter plusieurs points de vue en classe d'histoire pour aborder l'étude des faits passés, se préoccupent peu de mettre effectivement en œuvre ces principes dans le quotidien de la classe, se contentent de suivre les synthèses des manuels d'histoire et de maintenir les élèves sous leur contrôle strict.

Dans un contexte national bien différent des États-Unis, Pendry, Husbands et Kitson (2005) constatent une tout autre situation. Ces auteurs mènent une recherche qualitative auprès de huit enseignants d'histoire du secondaire du Royaume-Uni [23]. Par le biais d'observation de classe et d'entretiens d'explicitation, ils cherchent à explorer l'expertise qui sous-tend la prise de décision professionnelle c'est-à-dire les types de connaissances et de compréhensions — *understandings* — engagées dans la construction du curriculum et la conduite journalière des classes d'histoire. Trois types de connaissances émergent de leurs observations : la connaissance disciplinaire, la connaissance des élèves et la connaissance des activités et des ressources pédagogiques à disposition. La maîtrise du contenu se révèle être, pour tous les enseignants, un facteur déterminant dans la préparation et la mise en œuvre de leçons. Les enseignants possédant une plus grande maîtrise des contenus, une connaissance plus approfondie de la matière, sont aussi ceux qui questionnent de manière plus précise les élèves et tirent profit plus efficacement de leurs réponses. Les auteurs signalent également que l'ensemble des enseignants observés maîtrise largement les fondements épistémologiques de l'histoire et que cette maîtrise influe de toute évidence sur leur pratique. Pour la plupart, l'histoire est considérée comme une discipline interprétative disposant de modes de raisonnements et de concepts spécifiques tels que ceux de « témoignage », « causalité », « signification » — *significance* —, « changement », « empathie » [24]. Ces concepts sont au centre de leur enseignement visant le développement d'une pensée historique auprès de leurs élèves. À titre d'exemple, ceux-ci sont régulièrement invités à évaluer la fiabilité d'une information après en avoir considéré la provenance. D'autres activités ont pour visée la reconstitution d'une situation du passé afin de mieux comprendre la manière dont les hommes du passé considéraient les choix qui s'offraient à eux et comment ceux-ci influaient sur leurs actions.

Une connaissance approfondie des fondements épistémologiques de l'histoire semble donc, pour les auteurs, aider considérablement l'enseignant à mieux articuler l'apprentissage des contenus et des démarches historiques, de même qu'elle influe sur le choix des activités d'enseignement. À cette connaissance de la discipline s'ajoute d'autres formes de connaissance : celles relatives aux caractéristiques intellectuelles et sociales des élèves et à leurs modes d'apprentissage, celles relatives aux ressources et activités pédagogiques susceptibles d'engager les élèves dans de véritables démarches d'apprentissage [25].

Une maîtrise approfondie des contenus et des dimensions épistémologiques de la discipline, une connaissance générale des processus d'apprentissage et un répertoire éprouvé d'activités pédagogiques fondent une pratique efficace pour motiver les élèves et les engager de manière active dans l'acquisition d'une pensée historique [26]. Cependant, les auteurs soulignent que c'est surtout la combinaison complexe de ces trois formes de connaissances, distinguées pour les besoins de l'analyse, qui fonde l'expertise enseignante. Ce constat corrobore d'ailleurs les thèses de Cooper et McIntyre (1996) soulignant la complexité des divers types de connaissances avec lesquelles l'enseignant expert agit. Cette dernière recherche montre donc que la seule prise en compte des connaissances disciplinaires et des conceptions épistémologiques de la discipline est insuffisante pour rendre compte de ce qui se pratique effectivement en classe d'histoire.

---

[23] Le programme d'histoire au Royaume Uni est explicitement orienté vers le développement d'une pensée historique depuis le début des années 90.

[24] Pour une définition de ces concepts cf. Lévesque (2008).

[25] Cette dernière forme de connaissance est particulièrement manifeste chez les professeurs plus expérimentés.

[26] Les auteurs signalent cependant une composante de la pensée enseignante qui semble absente ou du moins, non suffisamment documentée. Si la plupart des enseignants disposent de notions générales sur l'apprentissage, aucun d'entre eux ne mobilise des connaissances relatives à l'apprentissage spécifique de l'histoire ou n'est en mesure d'expliquer comment les élèves d'un certain âge accèdent aux savoirs et notions historiques.

4.4 Finalités et pratiques

Enfin certaines études mettent en évidence le lien entre, d'une part, les finalités ou les objectifs d'apprentissages qu'un enseignant se donne et, d'autre part, sa pratique pédagogique.

Barton et Levstik (2004), par exemple, prenant appui sur une série de résultats de recherches (Fickel, 2000 ; Goodman & Adler 1985 ; Grant, 2003), constatent que les enseignants qui ont une conception explicite, stable, cohérente, bien affirmée des apprentissages auxquels doivent parvenir leurs élèves, manifestent une pédagogie plus efficace, suscitent davantage l'engagement, l'implication, voire l'enthousiasme de leurs élèves, résistent le mieux au conformisme ou tiennent le moins compte du regard des collègues, directeurs ou parents d'élèves. La claire conscience des buts de l'enseignant exercerait donc un impact important sur la pratique pédagogique, tout autant, si pas davantage, que le degré d'approfondissement des conceptions de la discipline ou des connaissances pédagogiques.

L'étude de Grant (2003), en l'occurrence, illustre ce cas de figure à travers l'exemple de deux enseignants, convaincus du bien-fondé de leur cours, disposant de manière équivalente de larges connaissances disciplinaires et pédagogiques, animant des classes très motivées et impliquées par le cours dispensé. Tous deux présentent cependant une manière de donner cours radicalement différente, que les auteurs expliquent par des objectifs d'apprentissage différents : l'un est persuadé de la nécessité de faire découvrir le récit passionnant et complexe de l'histoire américaine, l'autre est intimement convaincu de devoir faire revivre le passé à ses élèves, non seulement intellectuellement mais aussi émotionnellement, humainement, en recréant les situations, les milieux, l'ambiance dans lesquels les hommes d'autrefois ont vécu.

L'importance du rôle joué par les buts d'apprentissage est aussi mise en évidence dans l'étude de Pendry, Husbands et Kitson (2005). La construction du curriculum, le choix des ressources et des activités pédagogiques s'expliquent par les intentions, les buts que s'est donnés l'enseignant. Mais ces auteurs n'évacuent pas pour autant le rôle des connaissances disciplinaires et pédagogiques des enseignants, car, pour eux, ces objectifs d'apprentissage sont d'autant plus affermis qu'ils sont fondés sur une connaissance approfondie :

- du caractère spécifique des contenus historiques à enseigner ;
- des dimensions épistémologiques de la discipline ;
- des besoins, des motivations, des habilités spécifiques des élèves ;
- des attentes, des priorités et des contraintes propres à l'école.

Conclusion

La visée de ce chapitre était de dégager les principales tendances de la recherche sur l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire au cours de ces trois dernières décennies. Nous avons tenté de présenter trois courants successifs illustrés par des exemples. Le premier courant visait à décrire la situation de l'enseignement de l'histoire à la suite des remises en question qui ont affecté le cours d'histoire dans le courant des années 70 et 80. Le deuxième courant visait à dégager les déterminants des « bonnes » pratiques pédagogiques spécifiques de l'enseignement de la discipline historique. Le troisième courant visait à prendre davantage en compte la dimension cognitive des pratiques pédagogiques, notamment les conceptions disciplinaires ou pédagogiques et leurs liens avec les pratiques d'enseignement.

Avant de tirer des conclusions sur les résultats présentés, un constat préalable s'impose. Les exemples de recherches présentés nous semblent révélateurs des problèmes persistants dans le champ de la recherche sur l'enseignement de l'histoire, notamment :

- sa grande variation dans les approches et les méthodes (Wilson, 2001). Cette variation touche notamment à la définition de l'histoire. La perspective avec laquelle la discipline est définie par les chercheurs varie considérablement d'une recherche à l'autre. De même, il existe aussi une grande variation en termes de *design* de recherche.
- le faible pouvoir de généralisation de ses résultats. La plupart de ces recherches sont des études de cas qui souffrent d'un manque de réplication et débouchent parfois sur des conclusions contradictoires. Par exemple, pour Pendry, Husbands et Kitson (2005), une compréhension approfondie de l'épistémologie de l'histoire exerce de toute évidence un impact sur la construction et la mise en œuvre du curriculum, alors que van Hover et Yeager (2003) ou Vansledright (1996) constatent chez leurs sujets une contradiction flagrante entre la conception de la discipline et son enseignement à de jeunes élèves.
- le peu d'informations disponibles sur les cadres théoriques mobilisés, sur les protocoles de recherche conçus, sur les échantillons choisis, sur les outils de recueil et sur le traitement des données.

Malgré ces remarques, ce rapide survol nous permet de tirer une conclusion importante pour notre recherche. D'abord, il nous montre que l'étude des seuls comportements pédagogiques, ce que l'enseignant fait dans sa classe, ne suffit pas à rendre compte de toute la complexité de cette pratique particulière qu'est l'enseignement d'une discipline scolaire comme l'histoire. Il nous montre tout l'intérêt que représente pour le chercheur le fait de prendre en compte à la fois le caractère spécifiquement disciplinaire des situations d'enseignement et la dimension cognitive des pratiques pédagogiques. Ce double aspect touche aux conceptions que les enseignants d'histoire se font de leur discipline — le caractère spécifique de sa démarche ou de son mode de raisonnement, le type de vérité qu'elle produit…. Il touche aussi aux conceptions de son enseignement — ses finalités ou ses méthodes.

Enfin, les remarques relatives à la grande variation des approches de la recherche sur l'enseignement de l'histoire, au faible pouvoir de généralisation des résultats obtenus, nous invitent à être particulièrement attentifs à la manière dont nous expliciterons les soubassements théoriques de notre approche, notamment la définition des termes de « représentations » [27], d'« histoire » et d'« enseignement de l'histoire ». C'est à la présentation de ces trois concepts que sont consacrés les chapitres suivants.

[27] D'emblée de jeu, nous utilisons le concept de « représentation » plutôt que le terme de « conception ».

CHAPITRE III
LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Ce chapitre a pour intention de poser les fondations nécessaires à la construction de notre objet d'étude. Dans cette perspective, nous recourrons à la théorie des représentations sociales qui, appuyée par de nombreuses recherches en psychologie sociale, nous offre un cadre théorique et méthodologique à la fois rigoureux et riche sur le plan heuristique. Les lignes qui suivent visent à rendre compte de cette approche théorique relative aux représentations sociales.

1. Introduction

Plus de quarante années de recherche en psychologie sociale ont permis d'affermir la théorie des représentations sociales élaborées initialement par Moscovici en 1961. Cette perspective théorique constitue désormais une référence non seulement chez les psychologues sociaux d'expression française mais également pour bon nombre d'autres chercheurs en sciences sociales et humaines : histoire, ethnologie, sociologie, économie, sciences de l'éducation...

Le succès de cette approche reflète le regain d'intérêt porté par les sciences humaines aux phénomènes collectifs et plus particulièrement aux processus inhérents à la pensée sociale [28]. L'identification du sens commun, des visions du monde partagées et mobilisées par les individus et les groupes pour interagir, communiquer, donner du sens et orienter leurs conduites est reconnue aujourd'hui comme primordiale pour qui veut comprendre les fondements des pratiques sociales passées et actuelles. L'étude des représentations sociales offre donc un cadre de référence qui permet de mieux saisir l'interaction entre les processus psychologiques individuels et les contextes sociaux dans lesquels les individus évoluent. Elle permet de mieux comprendre ce qui entre en jeu dans l'adaptation sociocognitive des individus aux situations spécifiques de leur environnement social et idéologique.

Cependant, l'emprunt du concept de représentation sociale par d'autres sciences humaines et sociales, notamment dans les sciences de l'éducation (par ex. Albertini & Dussault, 1984 ; Astolfi & Giordan, 1978 ; Audigier, 1993), s'est parfois réalisé avec un certain flou théorique conférant de la sorte un caractère attrape-tout à la notion de représentation (Flament & Rouquette, 2003).

L'objectif de ce chapitre est d'esquisser les contours de la théorie des représentations sociales au regard des principaux auteurs qui se sont proposé de la définir, de préciser son objet et ses composantes structurelles et de la situer relativement aux notions connexes.

2. Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

2.1 Une construction sociocognitive de la réalité

Une représentation sociale est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 1994a, p. 13). Elle est une forme de connaissance du monde, socialement élaborée et partagée, et ayant une visée pratique. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques [29].

---

[28] Pour une présentation des composantes de la pensée sociale, cf. tableau 1, p. 24.

[29] Par « pratique » nous entendons un système d'actions socialement structuré et institué en relation avec des rôles sociaux (Jodelet & Moscovici, 1990, p. 287).

La théorie des représentations pose en effet que la réalité est toujours le résultat d'un travail d'interprétation, qui intègre les caractéristiques objectives du réel, les expériences antérieures des individus et de leur groupe et leurs systèmes de valeurs, eux-mêmes dépendant de l'histoire et du contexte social ou idéologique qui environne les individus. Un objet [30] de représentation sociale est donc toujours une construction de la réalité faite par l'individu ou le groupe de telle sorte qu'elle soit cohérente avec ses croyances, ses attitudes ou ses opinions. Il s'en suit qu'il n'est pas toujours aisé de tracer une frontière bien distincte entre l'objet, d'une part, et sa représentation, de l'autre. Les deux sont souvent de la même venue (Flament et Rouquette, 2003, p. 29) [31].

Outre cette dimension cognitive, les représentations sociales comportent une dimension sociologique. Elles sont des formations cognitives « communes à un ensemble social » (Jodelet, 1989/2003, p. 36), elles sont socialement élaborées et partagées. Elles sont « historiquement et socialement produites et, par conséquent, socialement différenciées » (Flament et Rouquette, 2003, p. 13). La prise en compte de cette inscription de la cognition individuelle dans le jeu des rapports sociaux entraîne deux conséquences pour toute étude des représentations sociales (Flament et Rouquette, 2003) :

- la nécessité de maintenir en permanence une référence sociologique, et non strictement psychologique. Pour le chercheur qui s'attache à mieux comprendre les croyances, les attitudes, les opinions, l'évidence la plus immédiate est celle de leur grande variété entre les individus. Mais le questionnement proprement psychosocial prend place lorsque le chercheur s'avisera que certaines croyances, attitudes et opinions sont peut-être intercorrélées au sein d'un repérage sociologique (Rouquette, 1996). Autrement dit, les représentations sociales ne peuvent être saisies qu'en tenant compte des interactions sociales qui les mobilisent : particulièrement les processus de communication de masse et les formes de sociabilités intergroupes.
- la nécessité d'une comparaison entre groupes ou entre représentations sociales qui prévalent à différents moments pour un même groupe. Pour Flament et Rouquette (2003), une approche comparative est plus à même de mettre en évidence la dimension spécifiquement sociale des représentations.

Les représentations sociales ne peuvent donc être ramenées à un conglomérat de représentations individuelles ni à une sorte de moyenne ou de dénominateur commun aux cognitions individuelles. Comme nous le verrons plus loin [32], toutes les représentations ne sont pas forcément sociales et tout objet n'est pas systématiquement objet de représentation sociale.

2.2 Les fonctions d'une représentation sociale

Quatre fonctions essentielles peuvent être attribuées aux représentations sociales (Abric, 1994a ; Doise & Palmonari, 2002) :

- une fonction de connaissance : les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Elles permettent aux individus d'assimiler de l'information dans un cadre compréhensible pour eux et en cohérence avec les valeurs partagées par le groupe auquel ils appartiennent. Elles fonctionnent comme des concepts, c'est-à-dire qu'elles rassemblent toute une série d'objets particuliers qui en constituent autant de spécifications ou d'illustrations (Flament et Rouquette, 2003, p. 32).

[30] Nous préciserons plus loin le sens du terme « objet » de représentation sociale. Retenons pour l'instant que toute représentation sociale a pour objet un ensemble de pratiques entre les hommes, y compris discursives (Flament et Rouquette, 2003, p. 29).
[31] Par exemple, il n'y pas d'un côté, le phénomène de la mondialisation et de l'autre sa représentation. Évoquer la mondialisation, c'est déjà se placer sur le plan des représentations (par ex. Viaud, Uribe Patiño, Acosta Ávila, 2007).
[32] Cf. p. 32.

- une fonction identitaire : elles définissent l'identité de l'individu ou du groupe et permettent la sauvegarde de sa spécificité. Elles permettent aux individus de donner une image positive, valorisante d'eux-mêmes ou de leur groupe dans le champ social. Leur rôle est de maintenir et de renforcer la position sociale et identitaire du groupe.
- une fonction d'orientation : elles guident, en amont, les comportements et les pratiques. Une représentation fonctionne comme une grille de lecture du réel :, elle intervient dans le décodage des situations et la définition de leur finalité, et détermine ainsi *a priori* le type de comportement ou de démarche à adopter. Pour Flament (1994), leurs contenus servent de prescripteurs de conduites.
- une fonction justificatrice : elles permettent, en aval, de justifier les prises de position et les comportements (Doise, 1973, cité par Abric, 1994a). Cette fonction justificatrice fait écho à la notion de rationalisation de Beauvois et Joule (1981, 1998). Pour ces auteurs, les individus étant contraints, par la position sociale qu'ils occupent, à des conduites dont ils ne sont pas toujours les auteurs, ils produisent des justifications plus ou moins argumentées de celles-ci, qui leur permettent de préserver l'illusion de leur autonomie.

2.3 Les représentations sociales comme composantes de la pensée sociale

L'étude des représentations sociales reflète, avons-nous souligné dans l'introduction de ce chapitre, le regain d'intérêt porté aux phénomènes inhérents à la pensée sociale. Ce concept recouvre un ensemble de contenus variés, qu'il s'agisse d'attitudes, de rumeurs, d'attributions, de jugements de valeurs, de stéréotypes, de théories naïves, qui tous se trouvent à l'articulation de la connaissance, de la communication et de la sociabilité (Flament et Rouquette, 2003).

Selon Flament et Rouquette (2003), la pensée sociale est composée d'éléments hiérarchisés selon deux principes :

- un principe de stabilité qui ordonne les éléments du plus labile au plus stable ;
- un principe de généralité qui ordonne les éléments du plus contingent ou particulier au plus englobant ou général.

Dans l'ordre, apparaissent d'abord les opinions [33] puis les attitudes [34]. Les premières sont plus mouvantes que les secondes, d'où la nécessité de faire régulièrement des sondages. Les opinions sont aussi plus contingentes que les attitudes. Elles portent sur des situations ou des objets particuliers, dans des contextes eux-mêmes très spécifiques tandis que les attitudes se manifestent dans une plus grande diversité de contextes ou de situations. Par exemple, on peut avoir une opinion sur le tri sélectif des déchets ménagers et une attitude plus globale à l'égard de l'environnement, tout comme on peut avoir un avis négatif sur le relâchement de la discipline à l'école et faire preuve d'une attitude générale de type autoritaire. Ainsi, l'attitude devient le socle qui génère l'opinion ou plusieurs opinions.

Le même raisonnement peut être appliqué aux attitudes et aux représentations sociales. Les premières sont plus labiles ou particulières, les secondes plus stables et englobantes. Une attitude négative vis-à-vis d'une campagne électorale peut procéder d'une certaine représentation de la politique. De même la représentation de la santé entraîne, en même temps qu'elle les justifie, une attitude à l'égard de l'alimentation (jugée « naturelle », « nocive »…), de l'environnement physique (jugé « sain », « pathogène ») ou à l'égard de pratiques corporelles (jugées « toniques », « hygiéniques »…).

---

[33] Nous entendons les opinions comme des jugements, des prises de position en termes de pour ou contre qui interviennent dans des situations de communication (Deschamps & Beauvois, 1996).

[34] L'attitude doit se comprendre comme un état d'esprit, une tendance à réagir positivement ou négativement à une certaine valeur sociale (Deschamps & Beauvois, 1996).

Tout comme les attitudes trouvent leur raison dans les représentations sociales, les représentations sociales trouvent la leur dans l'idéologie. Il s'agit du niveau le plus stable et le plus englobant de la pensée sociale. Il est pour l'essentiel composé de valeurs, de croyances et de *thêmata* :

- les valeurs sont des repères stables qui se maintiennent sur une longue période et permettent une multitude de jugements sur une grande variété d'objets. Elles sont hiérarchisées et fournissent un critère de choix lorsque se présentent plusieurs options. On peut y inclure aussi les normes qui sont en quelque sorte les règles d'application des valeurs dans les divers registres de la pratique sociale.
- les croyances portent sur de vastes classes d'objets et de circonstances, comme, par exemple, la croyance en la « justice du monde » (Lerner et Simmons, 1966, cité par Flament et Rouquette, p. 19). Elles ont la particularité d'être évidentes à ceux qui y adhèrent et absurdes aux autres.
- les *thêmata* : notion développée par Moscovici, les *thêmata* sont des ressources idéologiques d'usage familier et spontané, ancrant « des systèmes d'opposition (…) relatifs au corps, à l'être, aux conduites en société et au monde plus généralement » (Moscovici & Vignaux, 1994, p. 64). Ils permettent de quadriller l'expérience du monde sous la forme d'oppositions telles que masculin/féminin, réel/idéal, juste/injuste, richesse/pauvreté, progrès/recul, conscient/inconscient…

L'idéologie constitue donc le substrat de la pensée sociale le plus stable et doté de la plus grande inertie. Elle constitue le socle des représentations sociales qui, elles-mêmes, fédèrent un ensemble d'attitudes plus mouvantes. Ces dernières peuvent, à leur tour, s'exprimer de manière encore plus contingente à travers des opinions.

Tableau 1 – L'architecture de la pensée sociale

–		+
Niveau de variabilité	Niveau idéologique	Niveau d'intégration
(du plus labile ou plus	Représentations sociales	(du plus général au plus
stable)	Attitudes	particulier)
+	Opinions	-

Ces quatre niveaux déterminent une échelle de labilité qui est aussi une échelle de variabilité puisqu'en passant d'une idéologie commune à des représentations socialement différenciées, puis à des opinions particulières, la variabilité interindividuelle augmente progressivement. C'est ce que résume le tableau 1 (Flament et Rouquette, 2003, p. 21).

3. La structure d'une représentation sociale

À la suite de Moscovici (1961/1976), tous les auteurs s'accordent sur le caractère structuré et organisé des représentations sociales. Les éléments qui lui sont constitutifs n'ont pas tous la même importance. Leur organisation détermine la signification de la représentation (Rouquette & Rateau, 1998). L'étude d'une représentation sociale implique donc un double repérage : celui de son contenu et celui de son organisation interne.

3.1 La théorie du noyau central

L'équipe du laboratoire de psychologie sociale d'Aix-en-Provence a pu valider, par la recherche aussi bien expérimentale qu'appliquée, ce qui a constitué la base de l'approche structurale d'Abric (1994b, 2003) : la théorie du noyau central. Pour cet auteur, toute représentation sociale est organisée autour d'un noyau central constitué d'un nombre très limité d'éléments. C'est autour, et

grâce à un ou à quelques éléments stables, constitutifs du noyau central, que la représentation prend sa signification et s'organise. Le caractère central de certains éléments implique que d'autres sont périphériques. Éléments centraux et périphériques forment de la sorte deux composantes qui remplissent des fonctions différentes.

3.1.1 Les fonctions des éléments centraux

Abric attribue trois fonctions essentielles au noyau central :

- une fonction génératrice de sens : c'est lui qui donne sens aux autres éléments de la représentation. Il est ce par quoi les éléments prennent une signification, une valeur.
- une fonction organisatrice : le noyau central détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation sociale. Il est l'élément unificateur de la représentation. Par exemple une étude sur la représentation de l'autoroute montre que son noyau central est composé de deux éléments : la « rapidité » et la « facilitation des déplacements » (Abric, 1994b, p. 45). Interrogeant une habitante d'un village provençal, celle-ci exprime sa crainte de voir la nouvelle autoroute qui vient d'être créée *faciliter* l'arrivée de la délinquance urbaine dans sa région. Ainsi, un élément secondaire et spécifique au contexte de la personne interrogée, sa préoccupation sécuritaire, est rattaché à l'objet « autoroute » par un des deux éléments du noyau central « la facilitation des déplacements ». [35]
- une fonction stabilisatrice: le noyau central est aussi l'élément le plus résistant au changement. Toute transformation d'un de ces éléments entraînant une redéfinition complète de la représentation, le sujet aura tendance, au nom d'un principe d'économie cognitive qui veut que toute modification soit la plus minimale possible, à effectuer les transformations d'abord sur les éléments périphériques.

La théorie du noyau central entraîne une conséquence méthodologique importante. Étudier une représentation sociale consiste avant tout à identifier son noyau central ; la connaissance du contenu d'une représentation sociale ne suffit pas, c'est l'organisation de ce contenu qui donne sa signification. Abric (2003) donne l'exemple de deux contenus identiques correspondant à deux représentations sociales différentes du travail, l'une partagée par des étudiants titulaires d'un diplôme élevé et l'autre partagée par des jeunes non-qualifiés. Pour les deux groupes le travail c'est :

- des contraintes ;
- l'intégration sociale ;
- une obligation ;
- financer ses loisirs ;
- le moyen d'avoir des relations ;
- le moyen de gagner sa vie ;
- l'épanouissement personnel ;
- la confiance en soi.

Le noyau central des jeunes qualifiés est composé de trois éléments : « gagner sa vie », « accomplissement personnel » et « reconnaissance sociale ». Pour les jeunes non-qualifiés, les éléments du noyau central sont : « gagner sa vie », « contraintes » et « financer ses loisirs ». Tous ces éléments font pourtant partie de la représentation des deux groupes mais leur noyau diverge. La signification du travail est donc différente entre les jeunes qualifiés ou non-qualifiés. Relever

[35] Au regard de cet exemple, la fonction organisatrice nous semble découler de la fonction génératrice de sens. Si les éléments centraux déterminent le sens des éléments périphériques, il est assez logique que les liens établis entre les éléments de la représentation sociale soient indirectement déterminés par le noyau.

seulement le contenu de la représentation sociale et considérer que les deux groupes partagent une même représentation, alors qu'ils appartiennent à deux univers symboliques complètement différents, aurait mené à un contresens.

Enfin, il convient également de souligner que si la fréquence constitue un bon indicateur pour définir la plus ou moins forte probabilité d'appartenance d'un élément au noyau central d'une représentation sociale, elle ne constitue en aucun cas un critère suffisant pour confirmer la centralité de l'élément (Moliner, 1994). Ces propriétés quantitatives sont des conséquences de la centralité d'un élément, non des causes. C'est ce constat qui conduira Moliner (1988) à proposer une méthode d'identification qualitative de la centralité : le test de la mise en cause (MEC) [36]. Pour cet auteur la centralité d'un élément réside avant tout dans son caractère non négociable. En l'absence de cet élément, une situation ou un objet ne pourrait être reconnu comme tel par les membres d'un groupe partageant une même représentation de l'objet [37].

3.1.2 Le noyau central comme système hiérarchisé

Des études plus récentes montrent que les éléments du noyau central forment à leur tour un système hiérarchisé. Cette hiérarchie est fonction de trois facteurs : la nature de l'objet représenté, la relation que l'individu ou le groupe entretient avec l'objet et le système de valeurs et de normes qui constitue l'environnement idéologique du groupe (Abric, 1994b). Selon la combinaison de ces trois facteurs, le noyau central aura tendance à suractiver des éléments soit normatifs soit fonctionnels. Par exemple, dans la représentation sociale de l'argent (Vergès, 1992 cité par Rouquette & Rateau, 1998), ce sont les valeurs associées à cet objet, qui sont les éléments suractivés du noyau central alors que dans la représentation sociale d'une pratique professionnelle (Abric, 1994b), ce sont les éléments qui permettent d'orienter efficacement une conduite qui seront davantage saillants au sein du noyau central.

La suractivation d'éléments normatifs ou fonctionnels varie également selon la relation que les différents groupes entretiennent avec un même objet. Par exemple, l'étude d'Abric et Tafani (1995) sur la représentation sociale de l'entreprise montre que l'absence de pratique, pour certains groupes, relative à cet objet, génère une représentation fortement saturée par des valeurs, voire des positions idéologiques (les éléments « hiérarchie » et « profit » dans l'étude citée). En revanche, chez les individus confrontés à la réalité de l'entreprise, ce sont les éléments fonctionnels, ceux qui rendent compte des pratiques relatives à l'objet (« production », « groupe » et « lieu de travail »), qui sont préférentiellement activés.

3.1.3 Les éléments périphériques

Les éléments périphériques s'organisent autour du noyau central. Ils servent d'interface entre le noyau central et les situations concrètes dans lesquelles entre en jeu la représentation. Abric (1994b) et Flament (1989/2003, 1994) leur reconnaissent trois fonctions :

- une fonction de prescripteur de comportements et de prises de position : pour Flament (1994), les éléments périphériques sont de nature prescriptive. Ils indiquent ce qu'il est normal de faire ou de dire, compte tenu de la signification et de la finalité de la situation.
- une fonction de concrétisation et de personnalisation des représentations et des conduites associées : les éléments périphériques permettent d'opérationnaliser les éléments centraux en des termes concrets, compréhensibles, adaptés aux contextes particuliers de l'individu ou du groupe dans lequel la représentation est partagée. Selon Flament (1994), des individus appartenant au même groupe, partageant un même noyau central, mais opérant dans des

[36] Cf. chapitre VI.

[37] Par exemple (Flament, 1994), lorsqu'on présente à des sujets une situation où il a un chef, c'est-à-dire où il n'y a pas de relations d'égalité entre les gens, celle-ci n'est pas reconnue comme étant celle d'un groupe idéal. On en conclut donc que l'égalité est un élément non négociable, c'est-à-dire central de la représentation du groupe idéal

contextes différents, disposeront d'éléments périphériques spécifiques de ces contextes. L'étude de Guimelli (1996) sur la représentation de la délinquance chez le personnel de police constitue un bon exemple. Un questionnaire préliminaire permet d'identifier quatre éléments : deux sont supposés centraux : « faiblesse de la personnalité » et « faiblesse de la socialisation » ; deux autres sont supposés périphériques : « être réinsérable » et « être installé dans la déviance ». Parmi le personnel interrogé, deux groupes sont distingués en fonction de pratiques différentes : un groupe d'agents préventifs et un groupe d'agents répressifs. Conformément à la théorie, l'étude montre que le noyau central est commun aux deux groupes quelles que soient les pratiques des uns ou des autres. En revanche, on note des différences significatives au niveau des éléments périphériques : les agents répressifs insistent sur l'élément « installé dans la délinquance » alors que les agents préventifs insistent sur le fait d'« être réinsérable ». Dans chacun de ces groupes, on voit donc des éléments périphériques suractivés en fonction du contexte et des pratiques spécifiques.

- une fonction de protection du noyau central : les éléments périphériques sont plus souples que ceux du noyau central. Ils permettent d'absorber les transformations de l'environnement physique et social, en leur donnant un statut mineur et en les interprétant en fonction du sens conféré par les éléments centraux. Ils permettent donc d'intégrer des éléments nouveaux, parfois contradictoires, en leur donnant un statut d'exception ou de « conditionnalité » (Flament, 1994) : dans tel cas particulier sera prescrit le comportement Y au lieu du comportement X plus général. Les éléments périphériques constituent donc le « pare-choc » de la représentation sociale (Abric, 1994a, p. 26) et protègent le noyau central du changement, jusqu'à un certain degré du moins (Flament, 1989/2003).

3.1.4 Autonomie des représentations sociales

Le noyau central a donc une fonction génératrice et une fonction organisatrice. C'est lui qui organise les éléments de la représentation et leur donne sens. Pour Flament (1989/2003, p. 225-226), il est donc le « lieu » ou le principe qui assure la cohérence de la représentation. Cependant, il peut arriver que, dans certains cas, ce lieu ou principe de cohérence ne se situe pas dans le noyau central. Ce deuxième cas de figure a conduit Flament à opérer une distinction entre deux catégories de représentations sociales : les représentations autonomes et non-autonomes.

Une représentation est dite autonome à partir du moment où le principe qui organise la cohérence de son « champ représentatif », c'est-à-dire les éléments discursifs obtenus par le chercheur, se situe au niveau de l'objet lui-même. Ce principe organisateur unique se confond, à ce moment-là, avec le noyau central. On dira que l'objet est totalement construit par le noyau central. La représentation de l'autoroute, mentionnée plus haut, en constitue un exemple. De même, une étude de la représentation de la maladie mentale auprès de paysans montre que ce qui explique, donne sens aux discours et pratiques des paysans à l'égard des malades mentaux est une théorie naïve de la maladie mentale et non autre chose. Cette théorie forme justement le noyau central de la représentation.

Par contre, une représentation est dite non-autonome à partir du moment où le principe qui donne cohérence à ses éléments se trouve en dehors de l'objet représenté, dans une ou plusieurs représentations. Flament (1994) donne l'exemple de la représentation du « dimanche » dont le noyau est multiple. Celui-ci s'explique par la représentation de la « pratique religieuse » — le dimanche est le Jour du Seigneur — et par la représentation des « loisirs » — le dimanche fait partie du WE, occupé par des loisirs profanes. Selon le contexte, l'une des deux représentations pourra prédominer, ce qui entraînera des formulations différentes.

La distinction entre représentations autonomes et non-autonomes nous semble devoir être mise en évidence au regard de notre objet de recherche. Si l'on peut postuler raisonnablement que la représentation sociale de l'histoire, auprès des sujets de notre étude, trouve sa cohérence dans son noyau central, il est, à l'inverse, possible que la représentation sociale de l'enseignement de

l'histoire trouve sa cohérence à la fois dans la représentation de l'enseignement et dans celle de l'histoire. Nous ferons donc l'hypothèse que la représentation sociale de l'histoire est autonome et celle de l'enseignement de l'histoire, non-autonome ou dépendante.

3.1.5 Récents développements sur la théorie du noyau central

La théorie du noyau central continue d'évoluer en fonction des innovations méthodologiques ou de nouvelles considérations théoriques. Par exemple, la fonction génératrice de sens qu'Abric (1994a) attribue au noyau central est questionnée par certains auteurs. Pour Bataille (2002) les éléments centraux sont au contraire polysémiques et leur signification est davantage déterminée par les éléments périphériques. Cette hypothèse alternative fait écho à des remarques déjà formulées préalablement par Flament (1994) pour qui « le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continuelle avec la périphérie », ce qui revient à dire que ce serait les éléments du système périphérique, concrets et contextualisés, qui donneraient le sens aux éléments centraux, abstraits et symboliques. Autrement dit, les éléments centraux auraient pour fonction de permettre la reconnaissance de l'objet de la représentation en des termes communs, mal définis mais donnant un semblant de consensus. Leur interprétation, quant à elle, varierait selon les contextes et les expériences individuelles. Moliner et Martos (2005), poursuivant le raisonnement de Bataille, estime que le sens des éléments périphériques, plus univoques, renvoyant à des cas particuliers, difficilement envisageables hors du contexte auquel ils font référence, est plus stable que celui des éléments centraux, plus polysémiques et s'appliquant à un grand nombre de cas. Parmi toutes les significations possibles d'un élément central, les sujets choisiraient celle jugée la plus compatible avec le contexte induit par un élément périphérique. Ces auteurs se demandent donc comment concevoir que des éléments centraux, dont le sens reste incertain, puissent générer le sens des autres éléments d'une représentation sociale.

D'autres travaux récents portent sur l'existence d'une possible zone muette du noyau central (Abric, 2003). Pour certains objets de représentations, dans certaines situations, il existerait une zone non-explicite de la représentation constituée d'éléments qui ne sont pas verbalisés par les sujets avec les méthodes de recueil habituelles [38]. Ces éléments restent muets en raison de leur caractère contre-normatif. Ils constituent en quelque sorte la face non-légitime ou inavouable de la représentation sociale. Exprimés, ils risqueraient de mettre en cause les valeurs ou les normes du groupe auquel appartiennent les sujets. L'hypothèse de la zone muette rejoint des considérations théoriques introduites par Guimelli (1998) pour qui certains éléments du noyau central sont non activés dans certaines situations. Ils constituent des schèmes dormants. Elle rejoint aussi l'idée de l'effet de champ développée plus loin dans ce chapitre [39] : certains éléments, en fonction d'un *thêma* mobilisé, seront activés ou désactivés. Nous pourrions donc dire, à la suite d'Abric (2003), qu'il existe dans une représentation sociale des éléments dormants parce que non-activés ou parce que contre-normatifs et non exprimables.

3.2 La théorie du noyau central parmi les approches des représentations sociales

La théorie du noyau central ne constitue pas le seul courant de recherches théoriques et méthodologiques qui se soit développé à la suite des travaux de Moscovici. Il n'y a en effet pas qu'une seule manière de concevoir ou d'étudier les représentations sociales. Différents cadres théoriques et méthodologiques coexistent, les uns privilégiant la dimension consensuelle, le savoir commun, partagé des représentations sociales, d'autres s'intéressant davantage aux variations interindividuelles ou à l'ancrage social des représentations sociales. On trouvera une revue de la littérature de ces courants dans Jodelet (1989/2003). Les lignes qui suivent visent surtout à situer

[38] Cf. chapitre VI.
[39] Cf. p. 35.

brièvement la théorie du noyau central parmi les grandes approches théoriques et méthodologiques qui sont, selon Doise (2005) :

- les recherches sur les champs représentationnels ;
- les recherches sur les principes générateurs de prises de position individuelles ;
- les recherches qui se sont penchées sur les formes d'ancrage des représentations sociales.

3.2.1 L'étude des champs représentationnels

Cette première approche couvre la grande majorité des recherches sur les représentations sociales. Elles portent leur attention sur la dimension consensuelle, le savoir commun, partagé des représentations sociales. L'hypothèse fondamentale de ce courant est qu'il existe un espace de significations commun, partagé par une population prédéfinie. Il convient alors d'analyser les réponses individuelles pour en dégager un contenu et une organisation communs. On distingue parmi ces recherches celles sur le champ sémantique des représentations sociales et celles qui se sont appuyées sur la théorie du noyau central.

Cette dernière catégorie fait l'objet de ce chapitre. Nous n'y reviendrons pas si ce n'est pour souligner que les études sur le noyau central ont contribué de manière très importante à l'étude des représentations sociales (Doise, 2005, p. 184). Les travaux de l'équipe d'Aix-en-Provence, dirigée par Flament puis Abric, sont, à notre sens, un des meilleurs exemples de recherches qui ont pu, à la fois, mettre au point une méthodologie au service de la validation d'une théorie, créer de nouveaux outils d'analyse [40] et en même temps tirer parti de cette méthodologie pour faire progresser la théorie.

Les recherches sur le champ sémantique considèrent une représentation sociale comme un champ composé de significations partagées qu'il s'agit d'identifier sans nécessairement viser à en dégager un noyau central. Cette identification est effectuée par :

- l'analyse de contenu d'entretien : par exemple les recherches de Herzlich (1969) et de Jodelet (1989/2003) sur les représentations sociales de la maladie et de la maladie mentale. Ce type de recherches continue à être pratiqué couramment, grâce notamment au développement de logiciels QDA (*Qualitative Data Analysis*) : NVivo, Weft QDA, …
- le traitement quantitatif de données sémantiques issues d'entretiens, de questionnaires ou de techniques associatives [41]. Des bons exemples de ce courant sont à trouver dans les études qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de Benzécri (1976) et qui recourent au traitement lexicométrique des contenus discursifs et à l'analyse des correspondances lexicales pour étudier le contenu et l'organisation du champ sémantique. On pense notamment au succès rencontré par le logiciel (qui est d'abord une méthode) ALCESTE [42]. La recherche de Lahlou (2003) sur l'exploration des représentations sociales à partir de dictionnaires constitue également un exemple très intéressant.

3.2.2 L'étude des principes organisateurs de prises de position individuelles

Ce courant de recherche s'est attaché à étudier les structures psychosociales qui expliquent les variations interindividuelles, notamment les prises de position variées des individus à l'égard d'objet sociaux. Les travaux de Doise et de ses collaborateurs de l'université de Genève sont emblématiques de ce courant.

Pour Doise (2005), les représentations sociales doivent s'étudier dans la dynamique des communications entre personnes et des processus psychologiques qui les accompagnent. Elles se

[40] Cf. chapitre VI.
[41] Pour un aperçu des techniques de recueil et d'analyse des représentations sociales, cf. chapitre VI.
[42] Cf. Kalampalikis (2003) pour une introduction à la méthode ALCESTE.

définissent comme des « principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (p.164).

Cette définition se démarque de la théorie du noyau central dans la mesure où la représentation n'est plus définie par le caractère consensuel, partagé de ces éléments mais comme un principe utilisé communément par les individus pour exprimer des prises de position variées, voire opposées. Doise justifie sa position en retournant aux propositions initiales de Moscovici (1961/1976). Tout l'effort de Moscovici a été précisément, selon lui, de montrer comment, à travers une diversité d'affirmations et d'opinions, se manifestent des principes de régulation sociale n'empêchant nullement la diversité dans les énoncés individuels [43].

Pour étudier de tels phénomènes, l'équipe genevoise (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992) recourt aux techniques d'analyse multivariée, comme l'analyse factorielle permettant de mettre en évidence les dimensions ou les facteurs qui orientent les profils individuels de réponses. Ces facteurs sont interprétés comme étant des principes sociocognitifs régulant les prises de position individuelles.

L'approche de Doise qui voit dans les facteurs des principes sociocognitifs régulant les prises de position individuelles nous semble, toutefois, comporter quelques zones d'ombre. Nous estimons en effet que si toute démarche méthodologique ne prend sa valeur et son intérêt que par référence aux principes théoriques qui la fondent et la guident, l'inverse, fonder une théorie sur une technique de traitement de données, nous semble plus discutable. Or nous nous demandons dans quelle mesure les « principes générateurs de prises de position » ne constituent pas une justification théorique *a posteriori* de l'usage de techniques d'analyse factorielle.

3.2.3 L'étude des formes d'ancrage des représentations sociales

Un troisième courant de recherches s'attache à l'étude de l'ancrage des représentations sociales. Doise (2005) définit deux formes principales d'ancrage. La première est d'ordre psychologique. Elle a trait aux croyances ou valeurs générales, comme par exemple la croyance en un monde devenant plus juste et égalitaire. Ces croyances sont censées intervenir dans un grand nombre de relations et communications sociales. La méthode d'analyse est de nature corrélationnelle et vise à mieux comprendre le lien entre variations de croyances ou de valeurs et variations du contenu représentationnel. Une deuxième forme d'ancrage est d'ordre sociologique. Elle concerne les liens entre les représentations sociales, d'une part, et les positions sociales occupées par les individus ou les groupes, de l'autre. À l'aide de l'analyse discriminante ou de l'analyse de correspondance multiple entre variables sémantiques et sociologiques, les études qui prennent cette forme d'ancrage pour objet permettent de repérer des groupes d'individus.

[43] Nous faisons remarquer par la même occasion que la théorie du noyau central, si elle cherche, en effet, à déterminer l'espace consensuel d'une représentation sociale, n'empêche nullement cette diversité : le système périphérique a justement pour fonction, entre autres, d'intégrer les modulations individuelles.

4. Objet, genèse et transformation d'une représentation sociale

Dans les lignes qui suivent nous abordons la question de ce qui peut être ou ne pas être considéré comme objet de représentation sociale, la question de la genèse des représentations sociales dans les rapports sociaux et de communication et les conditions de leur transformation.

4.1 Les conditions d'existence d'un objet

Si toute représentation sociale porte sur un objet, tout objet n'est pas systématiquement construit et partagé socialement. Un objet ne peut être objet de représentation sociale que s'il satisfait à certaines conditions. Flament et Rouquette (2003) en dénombrent trois :

- l'objet doit avoir une fonction de concept, c'est-à-dire correspondre à une classe assez générale pour rassembler une série d'objets particuliers. Il n'existe pas une représentation du « dentifrice » mais bien de l'« hygiène », tout comme il n'existe pas de représentation de la « préparation de leçons en histoire » mais bien de l'enseignement de l'histoire ;
- l'objet doit être récurrent dans les rapports de communication, notamment les médias et les conversations. Pour prendre un exemple qui nous concerne, l'enseignement de l'histoire est indubitablement objet de débats fréquents à la radio, la télévision ou dans la presse ;
- l'objet doit être rapporté à des pratiques communes dans la population étudiée. Il importe dans ce cas de préciser les aspects de cette pratique propre à la population étudiée. Parmi ceux proposés par Flament et Rouquette (2003, p. 33) pour définir une pratique [44], nous en retenons trois :
    - L'expérience pratique de l'objet : pour mieux comprendre la signification d'une représentation sociale, il sera nécessaire de distinguer les groupes ayant la pratique de l'objet et ceux qui n'en ont pas ou d'opposer deux états successifs d'une même population, l'avant et l'après « passage » à l'acte.
    - La récurrence de la pratique : s'agit-il de pratiques fréquentes ou de pratiques nouvelles, ou encore sporadiques. Par exemple, être enseignant débutant *versus* expert, pourrait avoir une incidence sur la représentation de l'enseignement.
    - La pratique comme « savoir-faire » : la façon de faire peut varier entre les individus. Deux enseignants ayant pratiqué l'enseignement de l'histoire avec une même fréquence et un même nombre d'années n'ont pas forcément le même savoir-faire ou la même approche de l'enseignement.

4.2 Genèse et transformation des représentations sociales

4.2.1 Un processus sociogénétique en plusieurs étapes

Les processus d'élaboration de la connaissance de sens commun peuvent être notamment attribués à des modifications des conditions de vie à l'intérieur d'une société. Celles-ci entraînent l'élaboration de nouveaux objets sociaux (Flament, 1994). Elejabarrieta (1996) distingue trois étapes dans la sociogenèse d'une représentation sociale :

- Initialement, un phénomène inconnu ou une situation de conflit vient perturber une pratique sociale et provoquer une polémique ou un conflit entre groupes.

[44] Le terme a déjà fait l'objet d'une première définition. Cf. note 29, p. 22.

- Ce phénomène devient un objet saillant pour au moins un des groupes. Un processus de communication publique et collective destiné à adapter le(s) groupe(s) aux nouvelles conditions de l'objet se met alors en route.
- Ce processus génère alors une nouvelle représentation rendant compte d'une connaissance partagée par la majorité des membres du groupe à propos de l'objet. Cette connaissance commune peut alors contribuer à renforcer l'identité sociale commune du groupe.

Ce processus est mis en lumière, notamment dans les travaux sur l'émergence et la transformation de la représentation sociale du sida (Elejabarrieta, 1996).

4.2.2 Les processus de transformation

L'équilibre d'une représentation sociale peut être rompu sous l'effet de facteurs externes. Formellement, cette rupture se traduit par une modification du noyau central, un élément périphérique devenant central ou inversement. Ces facteurs externes relèvent généralement des modifications des conditions initiales de vie à l'intérieur d'une société ou d'un groupe. Ces modifications peuvent alors susciter de nouvelles pratiques. Si ces pratiques sont cohérentes avec la représentation sociale existante, aucun problème ne se présente. S'il s'agit de pratiques contradictoires, elles peuvent dans un premier temps être absorbées par les éléments périphériques de façon à ce que le noyau central ne soit pas remis en question (Flament, 1989/2003). Ces pratiques nouvelles peuvent cependant déboucher sur une réorganisation fondamentale du noyau central pour autant qu'elles satisfassent à certaines conditions. Rouquette (1998) en énonce trois :

- la récurrence de ces pratiques contradictoires dans la population étudiée ;
- leur caractère valorisant pour le groupe ;
- leur impact limité dans l'univers social. Elles ne doivent pas toucher à d'autres représentations, ni avoir une incidence sur les aspects idéologiques.

Deux autres conditions peuvent être ajoutées aux trois premières :

- l'irréversibilité : pour Abric (1994b) et Flament (1994), la transformation de la représentation sera d'autant plus susceptible de survenir que les pratiques contradictoires apparaîtront comme irréversibles (Abric, 1994b, Flament, 1994).
- l'implication des individus ou de leur groupe : pour Flament et Rouquette (2003), le fait de se sentir concerné par un enjeu que l'on juge important et le fait de penser qu'on dispose de la possibilité d'agir efficacement à son égard détermine également le changement de pratique et de représentation.

Un exemple de transformation d'une représentation sociale est décrit par Guimelli (1998) qui a étudié la représentation de la chasse et de la nature entre deux générations de chasseurs languedociens. Ces transformations se produisent suite à une modification de l'environnement : la rareté du lapin due à une épidémie de myxomatose. Cette rareté contraint les chasseurs à de nouvelles pratiques de prédation et réorganise leur représentation en des termes plus proches des valeurs de l'écologie : les notions de « territoire » et de « gestion de territoire » sont devenues centrales. Ces transformations pouvant se manifester dans la longue durée, elles constituent aussi un champ de recherche très dynamique chez les historiens [45].

Dans notre champ de recherche, on pourrait faire l'hypothèse que les nouvelles contraintes imposées aux enseignants en matière d'évaluation de compétences, d'évaluation formative [46]

[45] L'emploi du concept de représentation caractérise une étape récente de la recherche historique. L'article de Roger Chartier sur « le monde comme représentation » (1989) en constitue le manifeste. Pour Alain Corbin, ce nouveau champ de recherche illustre la redéfinition de l'histoire des mentalités des années 70 par l'histoire culturelle des années 90 (Vovelle, 1993).

[46] Cf. chapitre V.

devraient modifier les pratiques d'évaluation et conséquemment leur représentation. Il faudrait probablement s'assurer dans un premier temps que des contraintes s'exercent de fait sur l'adoption de ces pratiques d'évaluation émergentes, et qu'elles soient reconnues en tant que telles par les enseignants.

Abric (1994a) définit trois formes possibles de transformation d'une représentation sociale :

- les transformations résistantes : elles correspondent aux situations analysées par Flament (1989/2003, 1994), dans lesquelles les pratiques nouvelles paraissent compatibles avec la représentation sociale. Les éléments contradictoires sont tenus pour exceptionnels, marginaux, périphériques et trouvent facilement leur explication au moyen de raisonnements *ad hoc* (Flament et Rouquette, 2003, chap. 7). Résistant à la transformation, le noyau central se protège en laissant les éléments périphériques se modifier seuls. Toutefois, cet équilibre n'est généralement que temporaire. Après une transition plus ou moins longue (une ou plusieurs générations), les modifications de l'environnement finissent par s'avérer irréversibles et, les pratiques nouvelles devenant de plus en plus fréquentes, le noyau central finit par intégrer le ou les éléments périphériques modifiés.
- les transformations progressives : les nouvelles pratiques ne vont pas à l'encontre de tous les éléments du noyau mais seulement de certains. Le changement requis est seulement partiel et n'entraîne pas de rupture ou de scission du noyau. Par exemple, dans le cas de la représentation de la chasse et la nature (Guimelli, 1998), les nouvelles pratiques écologiques ne sont pas totalement contradictoires avec la représentation initiale.
- les transformations brutales : elles se produisent lorsque les pratiques contradictoires touchent directement le noyau central. De nouvelles pratiques remplacent brusquement les anciennes sans laisser la moindre marge d'adaptation. Flament et Rouquette (2003, p. 42) donnent l'exemple de l'abolition de l'esclavage au Brésil, en 1888, qui entraîna un bouleversement des modes de production agricole et des relations domestiques.

5. Autres aspects des représentations sociales

Jusqu'à présent, nous avons vu que les représentations sociales sont des formations cognitives historiquement et socialement situées qui permettent aux membres d'un groupe de comprendre leur réalité sociale et servent de guide aux conduites. Elles possèdent une structure composée d'un noyau central et d'un système périphérique. Le noyau central donne à la représentation sa signification et organise les relations entre ses éléments. Le système périphérique permet d'adapter la signification de la représentation aux caractéristiques spécifiques et variées des contextes dans lesquels agissent les membres du groupe. Nous avons également découvert que toute représentation porte sur un objet. L'émergence d'un objet de représentation sociale, ou sa transformation, est due à l'apparition de nouvelles pratiques, ou à des changements de pratiques, eux-mêmes résultant d'une modification des conditions de vie.

À ces considérations fondamentales, deux autres considérations nous semblent devoir être mises en évidence étant donné la problématique et l'objet de notre recherche. Elles concernent, d'une part, la dimension à la fois consensuelle et conflictuelle des représentations sociales et, d'autre part, les effets de champ sur l'activation de certains éléments centraux ou périphériques.

5.1 Une tension entre des pôles consensuel et polémique

Le caractère historiquement et socialement situés des représentations sociales entraîne nécessairement une certaine tension entre un pôle consensuel et conflictuel. D'une part, la représentation de l'objet est partagée au sein d'un groupe, elle fait consensus, mais d'autre part, elle se heurte à la représentation sociale d'un autre groupe à propos du même objet. Cette tension implique quatre considérations (Flament et Rouquette, 2003) :

- la notion de représentation sociale se différencie de la notion de représentation collective introduite par Durkheim. Une représentation collective se compose de modes de connaissance et de contenus, qui sont communs à tous les membres d'une société. C'est notamment de cette notion que se sont emparées l'histoire des mentalités des années 70-80 et l'histoire culturelle depuis les années 90 [47]. Au contraire, une représentation sociale est par définition socialement différenciée, ce qui suppose l'existence de deux ou plusieurs groupes ayant des représentations sociales contradictoires à propos d'un même objet.
- les représentations contradictoires entre deux groupes à propos d'un même objet découlent de la position sociale relative de chacun de ces groupes, notamment en termes de pouvoir.
- le caractère contradictoire de deux représentations sociales ne signifie pas que l'une est le contraire de l'autre mais que leurs noyaux centraux ne sont pas parfaitement identiques.
- enfin, une représentation sociale partagée au sein d'un groupe ne signifie pas qu'il y a une unanimité absolue entre les membres de ce groupe, mais bien qu'il y a consensus, c'est-à-dire qu'une grande majorité de ces membres partage une même signification.

5.2 Les effets du champ représentationnel

Pour Flament et Rouquette (2003) les représentations sociales peuvent être soumises à un effet de champ. Nous avons précisé précédemment que les représentations sociales ont l'idéologie pour socle commun. Celle-ci se compose de valeurs, de croyances mais aussi d'une série d'oppositions bipolaires, qui sont d'usage familier et spontané dans une société donnée : masculin/féminin, réel/idéal, juste/injuste, richesse/pauvreté, progrès/recul, conscient/inconscient… Moscovici les dénomme des *thêmata*.

[47] Cf. chapitre V. Pour un aperçu de l'évolution de l'histoire des mentalités en histoire des représentations, cf. van Ypersele & Raxhon (2006).

Un effet de champ se définit par l'activation d'un *thêma* bipolaire qui exerce une influence sur la représentation sociale. Cet effet consiste en une redistribution des éléments périphériques. Le *thêma* les module, les adapte, les décline, en rend certains plus saillants et en désactive d'autres. Mais il laisse en principe le noyau inchangé et ne définit donc pas nécessairement des représentations sociales différentes d'un même objet. La signification de l'objet demeure unique. On enregistre seulement des variations différentes, parfois spectaculaires, dans le système périphérique. Par exemple, on pourra constater que le noyau central de la représentation du métier « infirmier », que l'on soit homme ou femme, est identique : l'un comme l'autre prestent des soins aux malades ; mais cette activité centrale se décline différemment selon la facette du *thêma* activé. Les éléments relatifs à la compétence technique sont plus saillants pour les infirmiers alors que ceux relatifs à la compétence relationnelle sont suractivés pour les infirmières. Le *thêma* masculin/féminin est probablement l'un des plus récurrents, mais il y en a d'autres. Nous verrons plus loin les raisons qui nous ont amenés à recourir à celui de « Réel/Idéal » pour étudier la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire [48].

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de dégager les principaux traits qui définissent une représentation sociale et de préciser la théorie du noyau central, qui constitue notre cadre théorique.

Dans un sens premier, une représentation sociale est une « façon pratique de voir le monde ». Elle est partagée par plusieurs individus, élaborée dans les rapports sociaux et se traduit dans le jugement et dans l'action. Sa visée est essentiellement pratique. Se confondant avec la réalité pour ceux qui la partagent, elle permet aux gens de communiquer entre eux et d'agir. C'est ce premier sens qui intéresse généralement les recherches d'application et d'interventions : dans le cas d'une campagne de sensibilisation à l'environnement, par exemple, il y a tout intérêt à s'informer dans un premier temps sur la « façon de voir » du public cible. Il devrait en aller de même dans le cas d'une réforme pédagogique ou de toute autre intervention dans le champ de l'éducation.

Une représentation sociale se compose d'un ensemble de connaissances, de prescriptions normatives, d'attitudes, de croyances concernant un objet particulier. Elle fait partie intégrante de la pensée commune qui est par nature sociale. Elle trouve sa raison dans l'idéologie et sert de socle aux attitudes et aux prises de position. Elle porte sur un objet social pour autant que celui-ci fasse fonction de concept, soit récurrent dans les médias et les conversations et se réfère à des pratiques communes.

Enfin les éléments qui composent une représentation sociale ne sont pas disposés en un amas désordonné mais présentent une structure. La caractéristique la plus fondamentale de cette structure, selon la théorie du noyau central, tient dans la distinction entre des éléments centraux et des éléments périphériques. L'organisation et le fonctionnement de ces deux composantes sont régis par deux systèmes complémentaires : le système central et le système périphérique.

Le système central définit la base commune, consensuelle, proprement sociale d'un groupe à partir de laquelle se décide l'attribution d'un spécimen rencontré à l'objet de la représentation ou se prescrit un éventail de conduites qui, parfois, peuvent paraître, mais c'est en apparence, contradictoires (Flament, 1994). Son origine est déterminée par les conditions historiques, sociologiques et idéologiques du groupe, qui définissent les normes, les valeurs et la position du groupe dans le champ social. Il est donc relativement indépendant des contextes immédiats dans lesquels est mobilisée la représentation sociale. Il assure la cohérence et la stabilité de la représentation. Il s'inscrit dans la durée et résiste au changement, sauf circonstances exceptionnelles.

[48] Cf. chapitre VII, p. 145.

Le système périphérique, pour sa part, est déterminé par les caractéristiques individuelles et les contingences propres aux contextes dans lesquels évoluent les individus. Il permet de rattacher les expériences individuelles à la représentation. Il autorise des modulations vis-à-vis de la base commune, le noyau central, et une certaine hétérogénéité de contenus, de prises de position et de comportements tout en préservant la signification partagée de la représentation sociale. Le rôle du système périphérique n'est donc pas secondaire par rapport au noyau central, mais complémentaire voire fondamental puisqu'il permet d'ancrer le noyau central dans la réalité particulière des individus qui composent le groupe social.

Le système périphérique peut subir des effets de champ, c'est-à-dire des effets dus à la mobilisation de ressources idéologiques ancrées dans des systèmes d'opposition familiers au sein d'une société : masculin/féminin, nature/culture, idéal/réel… Ces effets provoquent une redistribution des éléments périphériques de la représentation, qui sont modulés, suractivés ou désactivés selon le *thêma* mobilisé.

Les systèmes central et périphérique permettent de comprendre le caractère à la fois stable et souple d'une représentation sociale. La stabilité d'une représentation sociale est déterminée par son noyau central profondément ancré dans le système de valeurs du groupe tandis que le caractère souple et mouvant de la représentation sociale s'explique par le système périphérique ancré dans les expériences et les contextes particuliers aux membres du groupe. Cependant, toute modification du noyau central correspond à une transformation de la représentation sociale. Le schéma causal de ce type de transformation est le suivant : des modifications des conditions de vie à l'intérieur d'une société ou d'un groupe entraînent la modification d'une pratique sociale qui, à son tour, provoque une modification de la représentation sociale afférente.

Selon la nature de l'objet étudié, on se trouvera devant deux grands types de représentations. Lorsque les éléments centraux forment un système ou un principe organisateur unique, c'est-à-dire lorsque l'objet de la représentation sociale est totalement construit par le noyau central, on parlera de représentations autonomes et lorsque les éléments centraux trouvent leur cohérence dans une ou des représentations extérieures à l'objet, on parlera plutôt de représentations non-autonomes.

Enfin, le caractère socialement construit et socialement différencié d'une représentation sociale suppose une certaine tension entre un pôle consensuel, formant la base pour identifier un groupe partageant une vision commune de l'objet et un pôle conflictuel permettant d'identifier deux ou plusieurs groupes disposant de significations différentes de l'objet et permettant, par la comparaison, de mieux saisir la signification propre à chaque groupe.

CHAPITRE IV
PERSPECTIVE HISTORIOGRAPHIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE

1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons recouru à la psychologie sociale pour construire notre objet de recherche qui porte sur les représentations sociales des enseignants. Dans ce chapitre-ci, nous tenterons de poser les fondements théoriques de ce qui constitue un des deux objets de représentations étudiés, à savoir l'histoire.

Cette étude de la discipline historique se réalisera selon une perspective historiographique et épistémologique. L'historiographie se définit comme l'histoire de la discipline historique. Elle a pour objet la manière dont l'histoire s'est faite et écrite à différentes époques ou selon différents courants. L'épistémologie se définit comme l'étude critique des sciences visant à déterminer leur logique, leur portée ou leur validité. L'étude épistémologique de la discipline historique vise donc à cerner ce qui fait la spécificité de son mode connaissance, de ses objets, de ses procédures d'investigation, de ses modes de raisonnement ou de son discours. Elle essaye de comprendre à quelles conditions elle peut prétendre à la connaissance du passé (Bruter & Moniot, 2006, p. 185).

La première partie de ce chapitre privilégie l'angle historiographique. Elle vise à retracer les principaux courants et à identifier les principales ruptures historiographiques qui ont conduit à la reconnaissance de l'histoire comme discipline scientifique ou du discours historique comme un discours singulier au sein des sciences humaines. Le cadre spatio-temporel choisi est principalement, mais non exclusivement, français [49], depuis la fin du XIX^e^ siècle, époque où l'histoire s'est érigée en une profession (Delacroix, Dosse & Garcia, 2003, p. 11-12) [50] reconnue, jusqu'aux débats historiques de ces dernières décennies stimulés, comme il en sera question plus loin, par les remises en question issues de nouveaux courants théoriques ou par des attentes sociales de plus en plus pressantes.

La deuxième partie tente de caractériser la discipline au plan épistémologique : son objet, sa perspective propre qui est celle du temps, ses procédures intellectuelles, son mode d'intelligibilité et

---

[49] *Principalement* car nous partons de l'hypothèse qu'une même sphère culturelle relie les enseignants d'histoire observés dans notre étude et l'historiographie de langue française. De plus, jusqu'au milieu des années 60-70, l'historiographie française, notamment à travers l'École des *Annales* présentée plus loin dans ce chapitre, connaît un rayonnement international incontestable. Enfin parce que, plus qu'ailleurs, l'histoire tient une place éminente dans l'univers culturel de la société française. Elle est, selon Antoine Prost, constitutive de l'identité française. À titre d'exemple, parmi beaucoup d'autres dans le domaine éditorial, on peut relever le succès des revues historiques pour grand public ; Antoine Prost cite le chiffre de 600.000 exemplaires annuels en France pour 30.000 au Royaume-Uni. Pour plus de précisions sur le rayonnement de l'« École historique française », le rôle éminent de l'histoire dans la société française ou son dynamisme éditorial : Prost, 1996, p. 15 ; Boutier & Julia, 1995, p. 29 et sv.
Non exclusivement, parce que, dans le courant des années 80 et 90, les remises en question les plus sévères de l'histoire « à la française » proviennent d'historiens étrangers (voir ci-après), que l'historiographie française perd son rôle éminent au profit d'une internationalisation des questions historiographiques (Delacroix, Dosse & Garcia, 2003, p. 192).

[50] Ces auteurs parlent bien de *professionnalisation* des historiens en France à la fin du XIX^e^ siècle. Dans un contexte où les historiens se formaient de manière autodidacte et sans règles communes pour trancher les conflits d'interprétation ou séparer ce qui relevait de l'histoire, comme connaissance attestée, des productions partisanes ou du débat politique, les dirigeants politiques de la III^e^ République se sont employés, à partir de 1878, à fournir aux historiens les moyens nécessaires pour constituer un corps professionnel. Le maître d'œuvre par excellence de cette opération visant à organiser les études historiques en différents degrés, de la licence spécialisée à la thèse de doctorat, est Ernest Lavisse (1842-1922). Le cursus de formation mis en place est destiné à rendre l'apprenti apte à devenir un professionnel de l'histoire, se conformant aux règles du métier codifié par Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos (Langlois & Seignobos, 1898).

ses ambitions explicatives, son outillage théorique, sa place parmi les sciences humaines ou sa fonction sociale. Nous mettrons ainsi en évidence les différentes conceptions qui ont prévalu parmi les courants historiographiques présentés dans la première partie.

En effet, à lire les historiens eux-mêmes, il n'existerait pas de définition arrêtée de l'histoire à laquelle tout membre de la discipline devrait prétendre. Il semble, au contraire et comme les lignes qui suivent tenteront d'en rendre compte, que toute définition de l'histoire doit être considérée à l'aune du contexte historiographique, scientifique et historique qui l'a vu naître, se développer ou s'altérer. L'historien Antoine Prost (1996) résume très bien l'idée comme suit :

> L'histoire n'est pas une essence éternelle, une idée platonicienne. C'est une réalité elle-même historique, c'est-à-dire située dans le temps et dans l'espace, portée par des hommes qui se disent historiens et sont reconnus comme tels, reçue comme histoire par des publics variés. Il n'existe pas une Histoire *sub specie aeternitatis*, dont les caractères traverseraient immuables les vicissitudes du temps, mais des productions diverses que les contemporains d'une époque donnée s'accordent à considérer comme de l'histoire. C'est dire qu'avant d'être une discipline scientifique, comme elle le prétend et comme elle l'est effectivement jusqu'à un certain point, l'histoire est une pratique sociale (p. 13).

En fait, comme il en sera question dans la deuxième partie, la plupart des historiens ne sont pas des épistémologues. Leurs connaissances et leur pratique sont informées par le(s) courant(s) historiographique(s) au(x)quel(s) ils se réfèrent et s'appuient sur ce que James Kloppenberg (1989) appelle une « heuristique pragmatique ». C'est la pratique sociale de l'histoire, ce que Seixas (1993) nomme la « communauté d'enquête », qui juge la valeur d'un travail historien, non une quelconque instance épistémologique. Il nous a donc paru pertinent d'étudier d'abord l'évolution de la discipline historique, ensuite sa dimension épistémologique.

Ce choix se justifie aussi par rapport à notre objet d'étude qui porte sur les représentations sociales des enseignants d'histoire, notamment à propos de leur discipline. Notre ambition est en effet de pouvoir comprendre ces représentations au regard des courants historiographiques qui ont pensé la discipline, c'est-à-dire de pouvoir rendre compte de leur plus ou moins grande prégnance sur ces représentations. Cette visée appelle une double démarche : cerner ces principaux courants puis comparer les conceptions de l'histoire prévalant dans chacun d'eux.

2. Balisage historiographique

2.1 L'histoire ne naît pas au XIX^{e} siècle.

2.1.1 Mythe ou histoire

Le mot Ἱστορίαι en grec ou *historia* en latin, serait dérivé de la racine indo-européenne *wid*, « savoir ». Hérodote d'Halicarnasse (vers 484 – 425 av. J.-C.), un des premiers historiens grecs, en fait le titre de son œuvre principale : Ἱστορίαι, *L'enquête* en français. Le terme grec signifie littéralement « recherches, explorations », et provient de ἵστωρ, *histor* en latin, « celui qui sait, qui connaît ». Si le vieux français parle d'*estoire*, les humanistes des XV^{e} et XVI^{e} siècles, revenant au terme latin, imposeront définitivement le mot « histoire ». En français, le terme histoire comporte un double sens puisqu'il désigne à la fois la trame événementielle et sa mise en récit, le fait et son étude scientifique, l'objet et la discipline qui en rend compte [51].

L'histoire aurait pris racine dans la Grèce classique même si bien des sociétés avant elles ont produit une mémoire du passé et manifesté la volonté de la préserver dans des chroniques [52].

Il est en effet aujourd'hui avéré que les hommes de l'Antiquité n'ont pas attendu Hérodote et Thucydide, les pères fondateurs du genre historique, ni même les Grecs pour faire de l'histoire. Il a existé dans le monde grec, dans certaines cités ou certains sanctuaires, une historiographie nourrie de traditions orales et de chroniques écrites, évoquées entre autres par Denys d'Halicarnasse. Du reste, ce type de production historique fut bien antérieur dans le monde oriental, en particulier en Égypte et en Mésopotamie où, dès les IV^{e} et III^{e} millénaires, sont rédigées des annales royales.

De même, il faut rester prudent face à la conviction largement répandue que l'historiographie grecque serait la première étape d'une longue et même évolution conduisant à la conception et à la pratique actuelle de l'histoire. Selon Moses Finley, ou François Hartog, cette historiographie a peu à voir avec les préoccupations et les méthodes des historiens modernes et l'illusion d'une continuité serait surtout le produit de l'Humanisme qui, à partir de la Renaissance, a puisé ses références dans la redécouverte des Anciens et forgé ses propres méthodes en se revendiquant de l'héritage classique (Finley, 1987 ; Hartog, 1999).

En Grèce, et ce jusqu'à la période archaïque (VIII^{e} – VI^{e} siècle av. J.-C.), cette mémoire est contée par l'aède à travers le récit poétique ou le mythe qui chante les exploits des seuls rois, héros et dieux. Au V^{e} siècle, avec Hérodote puis Thucydide (vers 471 – 400 av. J.-C.), l'*histor*, prend la place de l'aède et produit un mode de discours nouveau à double titre : d'une part, l'enquête sur le passé se substitue au mythe pour expliquer le présent ; d'autre part, la mémoire des réalisations humaines et des hauts-faits de la communauté citoyenne remplace les exploits et légendes des temps héroïques (Dosse, 2000).

Hérodote consacre ainsi la plus grande partie de ses *Histoires* aux guerres médiques, moment fondateur de la cité athénienne du V^{e} siècle avant J.-C. Pour mieux en saisir l'importance, il voue plus de deux tiers de son œuvre à la description des antécédents. La recherche des causes et la description du contexte deviennent de la sorte les éléments d'explication qui permettent de mieux comprendre le fait présent.

---

[51] D'autres langues européennes distinguent ces deux niveaux : *Geschichte* et *Historie* en allemand, *Istoria* et *storia* en italien ou encore *History* et *Story* en anglais.

[52] Le terme « chronique » renvoie à une des marques spécifiques de l'histoire comme mode de mise en mémoire distinct du récit légendaire ou du mythe. Les lignes qui suivent reviennent d'ailleurs sur cette distinction (Cadiou, Coulomb, Lemonde & Santamaria, 2005, p. 17 et sv.).

De son côté, Thucydide entreprend de raconter chronologiquement l'affrontement d'Athènes et de Sparte entre 431 et 404 dans un ouvrage resté inachevé et connu sous le titre d'*Histoire de la guerre du Péloponnèse*. Il insiste sur la quête de l'objectivité qui peut s'atteindre selon une méthode d'analyse critique des témoignages, analogue à l'enquête judiciaire [53]. La règle sur laquelle s'appuie son modèle historiographique est fondée sur l'exigence d'honnêteté et la critique impartiale du témoin. La véracité du discours apparaît ainsi comme l'élément constitutif de l'Ἱστορίαι.

Thucydide, à l'instar d'Hérodote, confère une vertu explicative à l'œuvre historique. Mais soucieux d'expliquer la part psychologique des décisions humaines, il met en scène le choc des volontés et des raisonnements. À travers un récit qui prend pour modèle la rhétorique argumentative de Protagoras [54], il n'hésite pas à créer de toute pièce des discours qu'il attribue aux protagonistes de son récit.

Même si Hérodote et Thucydide n'ont pas inventé l'histoire, l'exigence de critique de témoignages et l'ambition de synthèse explicative [55] ont contribué à infléchir de manière définitive la manière de faire de l'histoire et à en faire un mode de discours distinct du récit légendaire ou mythique.

Cette double exigence est reprise plus tard, à l'époque romaine, par Polybe (vers 200 – vers 120 av. J.-C.), érudit grec emmené en captivité à Rome et soucieux de comprendre comment Rome, de bourgade rurale, est devenue le centre d'un empire mondial. Après lui, quelques historiens romains poursuivent cette tradition de synthèse explicative pendant que d'autres empruntent celle de l'érudition pure [56].

2.1.2 Une histoire au service de la foi

Le genre historique qui prend place au cours du Moyen Âge est assez éloigné du modèle antique que nous venons de décrire. À la fois révélateur et tributaire de la culture du Moyen Âge, il s'imprègne de vision chrétienne du temps. Le christianisme, religion historique, issue d'une relecture théologique d'événements situés dans le temps et l'espace, se considère en effet comme l'aboutissement de l'histoire « sainte » du peuple hébreu et voit dans l'édification de la Cité de Dieu et l'avènement du Christ, l'horizon de l'histoire humaine [57].

---

[53] Thucydide, tout comme Hérodote, s'intéresse avant tout aux grands événements de son temps. Assez paradoxalement, étant donné la distance qui les sépare de notre époque, il fait déjà de l'histoire contemporaine ou du « temps présent » avant la lettre, en prenant appui sur des observations directes ou sur le récit de témoins oculaires. Nous sommes donc encore loin d'une « science du document », comme il en est question plus loin, qui trouve ses racines dans la critique philologique humaniste ou dans la critique « interne » de chartes médiévales telles que systématisée par les bénédictins de Saint-Maur au XVII^{e} siècle (Dosse, 2000, p. 44).

[54] Philosophe grec né vers 485 et mort vers 420 av. J.-C.

[55] Par la rechercher des antécédents et la description du contexte.

[56] Il n'y a pas lieu ici de s'attarder sur ce qui différencie les deux historiens grecs. On peut toutefois mentionner brièvement un trait qui n'est pas sans importance pour ce chapitre. Le modèle thucydidéen privilégie l'histoire politique et militaire tandis que celui d'Hérodote, moins rigide selon Arnaldo Momigliano, combine récit de faits et description ethnographique. Hérodote est d'ailleurs considéré comme un des premiers géographes. Cependant, en raison du prestige dont jouira définitivement l'œuvre de Thucydide, c'est l'histoire politique, c'est-à-dire l'étude des rapports de force entre états, de leurs constitutions, de la nature de leur pouvoir, qui deviendra le domaine privilégié de l'*historia* dans l'Antiquité gréco-romaine, le reste étant considéré comme de la « petite histoire » ou quelque chose d'autre, que l'on regroupait sous le qualificatif assez vague d'érudition (*philologia*) ou d'antiquités (*archaiologia*). A partir de la fin du V^{e} siècle, donc, moment où l'*historia* se confond avec l'histoire politique, coexistent parallèlement à la « grande histoire » d'autres types de recherches sur le passé qui s'intéressent aux mœurs anciennes des peuples, aux énumérations chronologiques ou aux généalogies. L'historien Varron, à la fin du I^{er} siècle av. J.-C., en est le représentant le plus exemplaire, avec ses *Antiquitas* qui proposent une étude de la vie romaine dans tous ses aspects (langue, usages, institutions, etc.) (Momigliano, 1992).

[57] On peut dater l'apparition de cette conception sous Constantin (empereur romain de 306 à 337 ap. J.-C., converti au christianisme). Elle prend forme dans l'œuvre de celui qui tenta d'en retracer le règne, Eusèbe de Césarée (265 à 340 ap. J.-C.), et qui influencera toute la tradition historiographique médiévale.

Cette conception modifie la finalité du genre historique. Les chroniqueurs médiévaux cherchent à montrer comment des événements récents, souvent de portée locale, font partie de la grande histoire dont le moteur ultime est la Providence divine. Cette grande histoire universelle se fonde sur la Bible et se scande en grandes périodes, traditionnellement six âges dont cinq dévolus au temps biblique : d'Adam au déluge, du déluge à Abraham, d'Abraham à David, de David à la captivité à Babylone, de Babylone à la mort du Christ, du Christ au temps présent.

Le genre historique poursuit aussi une finalité édificatrice en cherchant à relater des vies exemplaires prises dans le passé et à les présenter en modèles ou contre-modèles. Ainsi Grégoire de Tours (*ca* 539-594) présente-t-il les faits et gestes des rois francs en fonction de leur collaboration avec l'épiscopat, dessinant de cette façon le profil d'un comportement royal idéal.

Le genre historique médiéval se différencie aussi du modèle antique sur le plan des méthodes. L'exigence de traitement critique des sources disparaît. Ce qui est vrai est ce qui fait autorité. Les chroniqueurs s'inspirent d'ailleurs largement des premiers historiens chrétiens qu'ils copient et compilent inlassablement. Ceux-ci se composent d'une dizaine de figures, sélectionnées par Cassiodore (*ca* 485-580) : Flavius Josèphe, Eusèbe de Césarée, Paul Orose, saint Jérôme...

Jusqu'au XII^{e} siècle, le genre historique s'écrit là où se trouve la culture, c'est-à-dire principalement dans les bibliothèques et les *scriptoria* monastiques. Elle est donc le fait d'une élite sociale : le clergé. Cependant, à partir du XII^{e} siècle, l'expansion économique et urbaine de l'Occident se traduit par un développement culturel qui ne se confine plus aux seuls cloîtres. Avec les villes apparaissent les premières universités où s'enseignent la théologie, les arts libéraux, la médecine. L'histoire n'y a pas encore officiellement droit de cité mais elle constitue une science auxiliaire utile pour les grammairiens et les rhéteurs. Elle trouve aussi un nouveau terrain de prédilection dans le développement d'une culture laïque stimulée par l'expansion des bourgeoisies urbaines et le dynamisme des châteaux et des cours princières.

2.1.3 Entre histoire littéraire et érudition critique

Selon Krzysztof Pomian (1984), l'histoire, à partir de la Renaissance, suit deux voies distinctes : la première se veut littéraire, narrative, explicative, la seconde érudite, systématique et critique. La première, plus spéculative, procède d'une construction de l'esprit à propos du passé, la deuxième privilégie l'analyse critique des documents et procède par accumulation descriptive. Toutes deux prennent placent dans le cadre de la redécouverte de l'Antiquité et de la culture classique.

La première voie s'incarne au XVI^{e} siècle dans l'« histoire humaniste »[58]. Elle renoue en quelque sorte avec la visée explicative de l'historiographie antique en prenant appui sur la redécouverte des historiens grecs et latins : Hérodote, Thucydide, Polybe, Tacite, Plutarque, Tite-Live, Suétone... Leurs œuvres sont considérées comme des modèles littéraires à suivre pour expliquer les événements du passé. Cette historiographie humaniste s'écrit dans une perspective plus morale et psychologique que celle théologique du genre historique au Moyen Âge. Elle est essentiellement événementielle et biographique. Elle s'intéresse aux batailles, aux conquêtes et aux grands personnages dont les actions s'expliquent par les vertus et les passions qui les animent non pas la main de Dieu. Le passé est conçu comme un réservoir d'exemples destinés à l'édification vertueuse du lecteur. Contrairement à l'historiographie médiévale, elle écarte les récits légendaires ou de miracles, ce qui ne l'empêche cependant pas de dramatiser, de produire des discours fictifs, de multiplier les détails pittoresques qui frappent l'imagination du lecteur sans se soucier de contrôler la véracité des sources et des chroniques consultées.

Cette histoire humaniste se prolonge au XVII^{e} siècle et devient un récit davantage dévolu à la glorification du Prince (Ranum, 1980). Dans la France du Grand Siècle, par exemple, la charge

[58] L'essentiel des développements qui suivent sont repris de Cadiou *et al.* (2005).

d'historiographe [59] destinée à montrer l'ancienneté de la lignée royale et à légitimer l'absolutisme prend toute son importance. Des portraits de rois modèles sont dressés : saint Louis, Henri IV... Comme au temps de la Renaissance, il s'agit de tirer des leçons morales et politiques mais pour l'éducation des futurs rois, cette fois (Bruter, 1998).

Au XVIII[e] siècle, cette histoire littéraire subit l'influence des philosophes des Lumières. Elle devient plus une spéculation philosophique sur le devenir de l'humanité qu'une relation des faits glorieux du passé au service du pouvoir monarchique. On lui cherche aussi un sens autre que celui de la main de Dieu et celui des passions humaines. Les philosophes s'interrogent sur l'évolution des sociétés humaines, recherchent les lois générales du développement humain et établissent les étapes du progrès humain. On peut citer le *Tableau philosophique des progrès de l'esprit humain* (1751) de Turgot ou l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1794) de Condorcet. Dans *L'idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolite* (1784), Emmanuel Kant (1724-1804) nourrit une vision téléologique de l'histoire et défend l'existence d'un principe explicatif qui traverse le cours chaotique de l'évolution humaine. Ce principe ne réside cependant plus dans l'existence d'une intelligence suprême mais dans un plan de la nature qui se réalise de lui-même à travers la Raison conférée aux hommes pour fonder leurs intentions et guider leurs actions.

La deuxième voie empruntée par l'histoire à partir de la Renaissance relève de l'érudition critique. Elle nous semble renouer avec la tradition critique initiée par l'historiographique antique. Ce deuxième courant est né de la volonté des humanistes de revenir aux documents originaux. Il prend racine dans les travaux de l'humaniste Lorenzo Valla qui, actif à la cour du roi de Naples, établit en 1440 la fausseté de la donation de Constantin [60]. Il en recense les erreurs linguistiques et les anachronismes grâce à sa connaissance de la civilisation antique et du latin. De nouvelles méthodes d'analyse critique des textes se développent, telle l'analyse philologique de Guillaume Budé (1468-1540). Il s'agit d'exhumer les manuscrits des bibliothèques monastiques et par la comparaison minutieuse, d'écarter les faux ou d'expurger les multiples erreurs de copie. De nouvelles sciences dites « auxiliaires » voient le jour, comme l'archéologie ou la numismatique.

L'érudition critique est également favorisée par les nombreuses controverses religieuses entre Catholiques et Protestants. Il s'agit d'apporter des preuves irréfutables à l'appui des arguments avancés par les deux camps, notamment pour discréditer ou défendre le pouvoir pontifical. Ces controverses stimulent donc l'étude critique et la publication des sources chrétiennes : Pères de l'Église, conciles, synodes, chroniques, vies de saints, écrits de théologiens.

Ce mouvement se développe également au sein des facultés de droit dans les universités. Soucieux de replacer les lois et leurs évolutions dans leur contexte historique, les juristes pratiquent l'étude critique des documents juridiques.

C'est cependant vers la fin du XVII[e] siècle, que l'érudition critique prend son véritable essor dans un contexte de remise en question de l'histoire. Au regard des sciences exactes et des mathématiques en pleine expansion, l'histoire est en effet considérée comme une discipline peu fiable et sans intérêt car s'appuyant sur des témoignages incertains et non contrôlables. Certains auteurs, comme le Père Hardouin (1646-1749), en viennent à douter de l'authenticité de pratiquement tous les textes antiques ou, comme le bollandiste van Papebroeck (1628-1714), de l'ensemble des chartes mérovingiennes. Face à ces attaques, les bénédictins, principaux conservateurs des chartes médiévales, se lancent, à la fin du XVII[e] siècle, dans un vaste programme de retranscription et de traitement critique des sources. Les bénédictins de la congrégation de Saint-Maur y jouent un rôle primordial. Se dispersant dans tous les lieux d'archives de la France (villes, abbayes, cours souveraines, cabinets royaux…), ils mènent une vaste entreprise de retranscription

[59] La charge fut créée en 1437. Elle consiste à s'allouer, contre pension, les bons offices d'un écrivain ayant pour fonction de fournir un récit officiel des hauts faits de la monarchie.

[60] Empereur romain de 306 à 337 ap. J.-C., il aurait donné au Pape Sylvestre (314 - 335) la possession de Rome et de l'Italie et accepté l'autorité temporelle du Pape sur l'Occident

des sources ecclésiastiques, civiles, privées, publiques… Mais leur attention se porte prioritairement sur les diplômes et les chartes, un choix qui consacrera pour longtemps la supériorité des sources écrites à caractère officiel. Cette vaste entreprise de dépouillement et de retranscription des sources se double d'un programme de traitement méthodique de leur authenticité. En 1681, le bénédictin Mabillon publie son *De re diplomatica*, premier véritable ouvrage de méthodologie permettant de traiter de manière rigoureuse et systématique la question de l'authenticité des documents. Alors que l'authenticité d'une source se mesurait au degré d'autorité de celui qui l'avait émise ou cautionnée, désormais la critique minutieuse de la source devient le seul mode possible d'authentification.

Avec les bénédictins de Saint-Maur, l'histoire devient une discipline soumise à des règles de contrôle explicites et systématiques, permettant d'étudier le passé à partir de documents. Si Thucydide faisait de l'histoire par le traitement critique de témoins oculaires [61], les moines de Saint-Maur font désormais du passé un objet de connaissance par sources écrites.

2.1.4 Histoire libérale, romantique et philosophique

Le courant critique marque un temps d'arrêt avec la Révolution française. C'est davantage en Allemagne qu'il se développera au XIX^e^ siècle. Le courant littéraire, par contre, reste au goût du jour, surtout après 1815.

Il est d'abord favorisé par le romantisme et le libéralisme. Le premier valorise le passé. Le deuxième incite certains historiens à comprendre l'évolution politique de leur temps, notamment la place de 1789. Thiers (*Histoire de la Révolution*, 1823), Lamartine (*Histoire des Girondins*, 1847), Tocqueville (*L'Ancien Régime et la Révolution*, 1856) développent tour à tour une vision de la Révolution qui, tout en dénonçant ses excès, reconnaît ses avancées qui rendent impossible, selon eux, tout retour en arrière. Jules Michelet (1798-1874), dans son *Histoire de France* (1876) en dix-neuf volumes, construit une figure de la nation française, incarnée par le Peuple, qu'il étudie dans toutes ses manifestations politiques, économiques et culturelles. Pour cet historien illustre, l'intuition, le jugement, l'imagination et le lyrisme constituent des procédés indispensables à la compréhension du passé et des remèdes efficaces contre les chroniques arides.

L'histoire littéraire s'épanouit également au XIX^e^ siècle sous la plume des philosophies de l'histoire (Bourdé & Marin, 1983). Celles-ci prolongent la réflexion sur le sens de l'histoire issue du christianisme et laïcisée sous les Lumières. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1790-1831) ou Auguste Comte (1798-1857) discernent dans le passé un principe unique : la marche de l'Esprit ou de la Raison du monde vers la liberté, pour le premier, la loi des trois états (théologique, métaphysique et positif), pour le second. Karl Marx (1818-1883) identifie un autre moteur de l'histoire : l'antagonisme qui oppose les classes sociales dans leurs rapports de production jusqu'à l'avènement d'un ultime mode de production et d'une société sans classe, le communisme. Oswald Spengler (1880-1936), dans *Le déclin de l'Occident* (1918), s'inspirant des sciences naturelles, décrit l'évolution des civilisations en quatre étapes, à l'image des êtres vivants soumis aux lois du développement organique : l'éclosion, la croissance, la maturation et le dépérissement. Le dernier représentant illustre de ce courant, bien que n'appartenant plus au XIX^e^ siècle, est sans doute l'historien et essayiste britannique Arnold J. Toynbee (1889-1975) qui publia *A study of history* en douze volumes de 1934 à 1961. Dans cette œuvre monumentale, où il pratique une histoire comparatiste reposant sur une documentation de seconde main, Toynbee propose une explication de la naissance, du développement et du déclin de quelques trente-quatre civilisations qu'il dénombre depuis le II^e^ millénaire avant J.-C. jusqu'à son époque.

Cependant, à côté de ces grandes figures se consacrant à la philosophie de l'histoire, la majorité des historiens du XIX^e^ siècle reste surtout composée d'amateurs, se formant de manière autodidacte et sans règles communes pour trancher les conflits d'interprétation ou séparer ce qui relevait de

[61] Cf. p. 41.

l'histoire, comme connaissance attestée, des productions partisanes ou du débat politique. Il faut attendre le dernier quart du XIX^e^ siècle pour que les historiens disposent des moyens nécessaires pour constituer un corps professionnel.

2.2 L'histoire devient « scientifique »

Sous la III^e^ République (1879-1914), l'érudition critique et l'histoire narrative ou explicative se rejoignent dans l'historiographie d'une école appelée, postérieurement, l'École méthodique [62]. S'inspirant de l'organisation de la discipline historique en Allemagne, les historiens méthodiques dotent l'histoire d'un programme unifié et articulé, d'un cursus de formation et de modes d'allégeance à la communauté savante, qui confèrent la légitimité scientifique. L'histoire méthodique systématise la méthode de l'historien, la « méthode critique », à laquelle seront formées des générations d'historiens. Dans leur *Introduction aux études historiques* (Langlois & Seignobos, 1898), Langlois et Seignobos rejettent en bloc la « rhétorique et les faux semblants » ou « les microbes littéraires » (p. 27).

A côté de cette institutionnalisation de l'histoire et de la mise sur pied d'une méthode fondée sur le document et sa critique minutieuse, s'ajoutent d'autres traits qui permettent de mieux situer le modèle méthodique dans le contexte scientifique de la fin du XIX^e^ siècle et par rapport aux autres courants historiques qui le précèdent ou le suivent.

L'histoire méthodique renvoie à une conception positiviste de la réalité [63] : la discipline a pour fonction d'établir, une fois pour toutes, les faits passés qui, par accumulation, permettront de reconstituer les pans entiers de la réalité. Elle a pour vocation d'embrasser toutes les manifestations significatives de l'homme en société et à en comprendre l'évolution « comme autant de figures imposées d'une histoire de l'humanité » (Furet, 1989, p. 11). Une histoire donc qui se veut cumulative et dont les historiens successifs écriraient les divers chapitres pour finir par former un ensemble complet et définitif. En ce sens, son ambition s'inscrit dans le paradigme positiviste qui traverse la vie scientifique à la fin du XIX^e^ siècle [64].

Cette conception positiviste débouche sur une logique scientifique relativement simple [65] : les faits, définitivement passés, sont accessibles grâce aux documents laissés par les hommes. Ces documents, essentiellement produits par une autorité publique, une fois exhumés, sont passés au crible de la « critique externe et interne » [66]. L'historien, déjouant les pièges de la documentation et

---

[62] Cf. note 50.

[63] On utilise d'ailleurs également le terme d'« histoire positiviste » pour qualifier l'historiographie de la fin du XIX^e^ et du début du XX^e^ siècle. Le positivisme est un courant de pensée intellectuel dérivé de la philosophie d'Auguste Comte (1798-1857). Pour Comte, la science, qui constitue le stade ultime du développement de l'esprit humain, sera capable d'expliquer le « comment » des choses, c'est-à-dire de formuler l'ensemble des lois du développement naturel, humain ou social.

[64] Notons cependant que l'histoire, science du document qui en est le point de départ affiché, n'ambitionne pas autre chose que de décrire le plus exactement et le plus impartialement possible le singulier, le contingent en opposition avec les sciences de la nature qui ont pour vocation d'élaborer des lois générales à partir de l'observation de phénomènes réitérables, ou d'autres sciences humaines telle la sociologie qui, comme il en sera question plus loin, vise à énoncer les lois du social.

[65] Ce qui ne veut pas dire que la méthode historique le soit. Au contraire, l'application des règles de la critique et la mise en synthèse constituent des opérations éminemment complexes.

[66] La *méthode critique* se compose d'une double démarche. La *critique externe* est attentive à l'authenticité du document. Elle observe d'abord le document indépendamment de son témoignage. Est-il tel qu'il a été produit ? N'a-t-il pas été détérioré depuis ? Elle définit sa provenance et le restitue au mieux. La *critique interne* est plus attentive à la véracité du témoignage. Elle travaille au moyen de raisonnements par analogie et tente de se représenter les états psychologiques de l'auteur. On se demande : qu'est-ce qu'il a voulu dire ; s'il a cru ce qu'il a dit ; s'il a été fondé à croire ce qu'il a cru ? s'il n'a pas cherché à déformer ce qu'il dit ? La critique historique, tel que formalisée par Langlois et Seignobos, n'est en rien l'application mécanique de règles. Elle est tout un art de finesse.

gardant soigneusement sa propre subjectivité à distance [67], comme tout homme de science, évalue scrupuleusement la fiabilité du témoignage et en extrait le fait, épuré de toute déformation. Ces faits, soigneusement réinsérés dans leur chronologie et articulés les uns aux autres, débouchent sur la synthèse historique. Une fois constitués en un récit cohérent et complet, ils font l'objet d'un enseignement structuré et systématique ou, pour de jeunes esprits, d'un récit concis et illustré de documents évocateurs [68].

Du document au fait et du fait au récit, tel est le principe affiché du discours méthodique. Pourtant derrière cette logique simple, se cachent des présupposés implicites qu'Antoine Prost (1996) résume comme suit :

> La naïveté fondamentale de l'École méthodique de la fin du XIX^e^ siècle est dans l'enchaînement trop simple document/critique/fait [...] Effectivement, les Monod, les Lavisse, les Langlois, les Seignobos [...] n'ont pas procédé ainsi. Mais ils n'en ont pas eu conscience parce que leur choix décisif [...] les a conduits à privilégier les documents des archives publiques [...] Le même choix explique que leur histoire se présente comme l'étude de périodes, car le devenir des régimes politiques qui les intéresse s'inscrit, en effet, dans des périodes claires [...] En fait, même les historiens qui étudient des périodes construisent leur histoire à partir de questions, mais de questions qui restent implicites, et par conséquent mal maîtrisées. En effet, l'histoire ne peut pas procéder à partir des faits [...] Les historiens de l'École méthodique comme Langlois et Seignobos, parce qu'ils étaient relativement unanimes sur les questions qui se posaient, n'ont pas dégagé cette interdépendance des faits, des documents et des questions. C'est le point faible de leur épistémologie [...] En revanche, leur déontologie de l'établissement des faits reste la règle de la profession (p. 74-76).

L'unanimité à propos de ce qu'il fallait étudier et l'absence d'explicitation des questions de recherche préalables, correspondent également un autre trait de l'historiographie méthodique : sa conception téléologique de l'histoire. En effet, le discours historique s'organise par rapport à une signification externe et globale du temps historique. L'histoire doit expliquer le développement du genre humain rythmé par la formation des États-nations et le progrès de la civilisation. Cette « fin » de l'histoire, dont l'Europe conquérante de la fin du XIX^e^ siècle constitue la promesse la plus tangible, permet de choisir et de comprendre les événements dont celle-ci est tissée ainsi que de peser les mérites de chaque période. L'École méthodique fait ainsi du continuum spatio-temporel, de l'ordre de la succession et du fil de la chronologie le principe d'intelligibilité du progrès de l'humanité (Hartog, 1995, p. 186).

Enfin, dernier trait distinctif de l'historiographie de la fin du XIX^e^ et du début du XX^e^ siècle : celle-ci ne brigue pas seulement un statut scientifique mais revendique également pleinement son utilité sociale. Elle a pour mission d'enraciner dans les esprits la conviction d'une continuité historique de la nation qui transcende les particularismes régionaux, les clivages confessionnels et sociopolitiques. L'édification d'un sentiment national est une question particulièrement sensible dans le courant du XIX^e^ siècle au sein d'États européens soucieux de consolider leur légitimité par la recherche des racines constitutives de la nation. C'est certainement le cas de la III^e^ République en France, humiliée après la défaite de 1870. La mission civique dévolue à l'histoire est bien illustrée par la couverture du manuel scolaire d'Ernest Lavisse, à destination des élèves du primaire dans l'édition de 1902 : « Dans ce livre, tu apprendras l'histoire de la France. Tu dois aimer la France, parce que la nature l'a faite belle et parce que son histoire l'a faite grande » (Lavisse, cité dans Caire - Jabinet 2004, p. 75).

C'est pourtant à la fin du XIX^e^ siècle, alors que l'histoire est bien installée dans ses convictions scientifiques et civiques, qu'apparaissent les premières contestations du modèle méthodique. Celles-

[67] La hantise des historiens « méthodiques » est l'anachronisme : déformer la lecture du fait, dénaturer le témoignage par l'injection involontaire de ses propres conceptions. Ils suivent en cela l'exemple de l'historien allemand Léopold von Ranke (1795 – 1886), pour qui l'historien doit se faire le plus possible le contemporain du passé et oublier le présent, même s'il faut bien, à contrecœur, faire appel à sa propre expérience pour se représenter le passé (Leduc, 1999, p. 58).

[68] L'École méthodique est d'ailleurs à l'origine de la dichotomie, toujours bien actuelle, entre une histoire qui s'élabore et une histoire qui s'enseigne (Prost, 1996, p. 56).

ci proviennent de la sociologie, jeune science sociale en quête de reconnaissance, et suscitent une longue polémique entre François Simiand (1873-1935) formé à l'École durkheimienne [69] et Charles Seignobos (1854-1942). Dans un article célèbre, publié en 1903 dans la *Revue de synthèse historique*, Simiand dénonce les trois idoles de la tribu des historiens : l'idole politique, celle de la chronologie et celle de l'individu. Il reproche à l'histoire de ne pas étudier ses objets de manière scientifique. L'histoire se condamne à la description de phénomènes contingents, hasardeux alors que la sociologie en s'attelant à comprendre les phénomènes réitérables, réguliers, stables peut parvenir à en déduire des lois générales. L'histoire doit écarter ce qui est unique pour ne prendre que ce qui se répète, ce qui est accidentel pour ce qui est régulier, ce qui est individuel pour ce qui est collectif. Elle doit aussi faire usage d'une méthode scientifique, telle la méthode sociologique qui consiste à vérifier empiriquement des hypothèses, pour décrire la réalité sociale, la comparer à d'autres, l'expliquer et enfin énoncer des lois du développement social. Cesser de raconter, de décrire, de faire preuve de récit brillant, mais comparer pour dégager des affirmations non pas vraisemblables mais irréfutables.

2.3 Le renouvellement des *Annales*

Le texte de François Simiand aurait probablement fait figure d'antiquité historiographique s'il n'était devenu la matrice théorique d'une nouvelle génération d'historiens, insatisfaits des productions de l'histoire « historisante », décidés à relever le défi lancé par la sociologie et à renouveler leur discipline. C'est dans ce cadre qu'il faut situer, à l'université de Strasbourg, la naissance, sous la houlette de Marc Bloch (1886 – 1944) et Lucien Febvre (1878-1956), des *Annales d'histoire économique et sociale* [70], une revue qui, à partir de 1929, regroupera progressivement sous son étendard la quasi-totalité de la corporation historienne en France.

Le programme des cette nouvelle génération d'historiens n'est cependant pas aisément définissable et le rayonnement incontestable que connaîtront les *Annales* dans les décennies suivantes, a contribué, selon François Furet (1989), à répandre l'idée fausse selon laquelle le groupe des historiens des *Annales* partageait une conception commune et unifiée de la discipline. En fait, si unanimité il y a, celle-ci réside davantage dans le rejet catégorique de l'histoire méthodique. Les termes utilisés pour la vouer aux gémonies sont à ce titre éloquents : « histoire-bataille », « histoire-récit », histoire « historisante » ou « historiciste » ...

Que lui reprochent-ils ? Son fétichisme du document, son absence de questionnement, sa manie du détail chronologique, son obsession de l'événement politique, son attention exclusivement réservée aux seuls grands personnages, en fait, son incapacité à comprendre les dimensions véritables de son objet [71]. Car, pour ces nouveaux historiens, l'histoire n'a pas à prendre pour objet

---

[69] Emile Durkheim (1858-1917), sociologue français, considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne.

[70] Le nom de la revue changera à plusieurs reprises. *Annales d'histoire économique et sociale* en 1929, elle devient, en 1939, *Annales/Mélanges d'histoire sociale*, puis *Annales, économies, sociétés, civilisations* en 1945, avant de réintroduire en 1994 le terme histoire, transformant son titre en *Annales, histoire, sciences sociales*.

[71] Dans ce contexte polémique, les historiens des *Annales* ne se sont pas empêchés de railler, avant tout, les traits de l'adversaire et lui décocher les flèches qui font mouche. C'est pourquoi, il serait partial de considérer les apports de l'École méthodique à l'aune de ce que la génération suivante a bien voulu en dire. Selon François Dosse, les historiens de l'école méthodique n'ont pas été les naïfs pour lesquels on les a fait passer. Ils ne cultivaient pas un fétichisme du document ou ne niaient nullement la subjectivité historienne, tel qu'elle sera revendiquée par les *Annales*. Un Seignobos, par exemple, avait pleinement conscience que l'histoire est construction lorsqu'il affirme que « toute connaissance historique étant indirecte, l'histoire est essentiellement une science de raisonnement » ou qu'en « science sociale, on opère, non pas sur des objets réels, mais sur les représentations qu'on se fait des objets. On ne voit pas les hommes, les animaux, les maisons qu'on recense, on ne voit pas les institutions qu'on décrit. On est obligé de s'imaginer les hommes, les objets, les actes, les motifs qu'on étudie. ce sont les images qui sont la matière pratique de la science sociale ». Ce sont surtout les propos d'un Fustel de Coulanges (1830-1889) qui correspondent aux naïvetés dénoncées par les *Annales* (Seignobos, 1901, p. 5 et 118, cité par de Dosse, 2000, p. 28).

d'analyse l'événement superficiel mais le « fait social total » et pour acteurs, les individus mais les groupes sociaux. De même, le temps sur lequel elle doit travailler n'est pas le temps court et insignifiant de l'événement, mais un temps social que scandent cycles, conjonctures, structures et crises.

Au-delà de ces reproches, deux idées maîtresses forment l'ossature du renouvellement souhaité :

- D'une « histoire-récit » devenir une Histoire-problème, d'une discipline littéraire, devenir une science humaine [72]. La discipline doit s'enrichir en problématiques et en méthodes notamment en s'ouvrant aux sciences sociales voisines : l'économie, la sociologie, la géographie, la démographie… C'est à l'historien, comme au démographe, au sociologue ou à l'anthropologue, de construire ses problématiques.
- Elle doit viser la production d'un savoir global qui réunit les « conditions d'intelligibilité maximale des phénomènes sociaux » (Furet, 1975, p. 73-90). Nous verrons, plus loin dans ce chapitre [73], que ce projet d'une histoire totale se donnant un cadre d'interprétation global du devenir des sociétés, sera opérationnalisé par l'histoire économique et sociale des années 50 et 60. De plus, l'exigence d'une compréhension globale du fonctionnement des sociétés dans le temps impose à l'histoire de ne se limiter ni dans ses objets, ni dans ses angles d'approche. En ce sens, comme nous le verrons également plus loin [74], l'historiographie d'après-guerre ne sera pas en reste dans la surenchère entre les sciences sociales dont l'enjeu est de savoir qui englobera toutes les autres.

Un survol de la production historiographique française d'après guerre montre que le dialogue de l'histoire avec les sciences sociales a effectivement pleinement fécondé le champ d'investigation des historiens, même si, comme il en est question dans la suite de ce chapitre [75], les emprunts de plus en plus diversifiés de l'histoire, en termes de problématiques, de concepts ou de méthodes issus des sciences sociales, se mueront, surtout à partir des années 70 et 80, en mouvements centrifuges menaçant la cohésion de la discipline et l'éloignant, dans la foulée, de son projet d'histoire globale.

Si l'historiographie des *Annales* ne constitue pas un bloc d'un seul tenant dès le départ, elle a aussi subi en son sein une évolution qui, passé le temps des fondateurs (1929-1945), peut se scander en trois périodes : le temps de l'affirmation et du triomphe de l'histoire économique et sociale que Patrick Garcia situe entre 1945 et les années 60, celui de la Nouvelle histoire que François Dosse situe entre la fin des années 60 et les années 70 et, enfin, celui des remises en question et du renouvellement que Christian Delacroix situe entre 1980 et 1990 [76].

[72] C'est le titre d'un article célèbre de François Furet (1975), repris dans Furet (1989).
[73] Pour une explication plus approfondie de l'«histoire totale », cf. p.50 et 53.
[74] Cf. p. 53 et 62.
[75] Cf. p. 54.
[76] Le développement qui suit s'inspire du découpage proposé par Delacroix, Dosse & Garcia (2003).

2.4 Le triomphe des *Annales* : Braudel et Labrousse

Les années d'après-guerre sont marquées par l'affirmation de la première génération d'historiens formée avant la guerre et impliquée dans le débat initial avec la sociologie [77]. L'influence de ces historiens après 1945 s'opère par une percée institutionnelle qui leur permet d'accéder aux commandes de la recherche universitaire. En 1947, est fondée la VI[e] section de l'École pratique des Hautes Études [78], destinée aux sciences économiques et sociales, avec à sa tête deux historiens, Lucien Febvre qui en devient président et Fernand Braudel, secrétaire. Elle connaîtra un rayonnement international inégalé jusqu'à ce jour en France. Braudel devient le maître d'œuvre de cette opération qui consistera à assurer le prestige et la domination des *Annales*. En 1949, il prend les commandes du Centre de recherche historique (CRH) destiné à assurer la promotion de travaux collectifs. Ce centre sera à l'origine des vastes programmes de recherche et d'un large réseau de collaborations internationales. L'influence de Braudel se renforce également à l'université et dans l'enseignement. Il devient président du jury d'Agrégation d'histoire en 1950 et est derrière la réforme du programme d'histoire de la classe de terminale adoptée en 1962. La même année, il crée également la Maison des sciences de l'homme (MSH).

Les équipes de chercheurs rassemblés autour des *Annales,* de la VI[e] section, du CRH et de la MSH s'étoffent rapidement et réussissent à imposer une conception de l'histoire qui renouvelle en profondeur la connaissance des sociétés du passé. À l'étude des espaces et, surtout, des temporalités qui fondent la spécificité du regard historien parmi les sciences sociales, se combine une attention privilégiée pour l'économique et le social.

De ce point de vue, la thèse de Fernand Braudel (1949/1989) sur *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* fait office de modèle. Ce n'est plus l'individu politique, Philippe II, qui est l'objet central de l'étude mais la Méditerranée, un espace géographique, économique et social élevé au rang de quasi-personnage, comme Ricœur (1983-1985) le désignera plus tard [79]. L'analyse de Braudel tire toute sa force de son exploration des mécanismes temporels. La thèse est divisée en trois parties qui correspondent à trois temporalités différentes constitutives de l'objet étudié : la longue durée ou le temps presque immobile, celui des conditions matérielles et des contraintes géographiques, des lames de fond insensibles aux clapotis des événements humains ; le temps plus oscillant des cycles décennaux de l'économie et le temps court, houleux, superficiel de l'événement. Trois sous- intrigues, comme le souligne François Hartog (1995), laissant aux « interférences le soin d'engendrer une image implicite du tout » (p. 192). La mise en relation des trois niveaux temporels aboutit à une vision globale du phénomène étudié.

Le message de Braudel est clair : pour répondre à son ambition, l'histoire, science des sociétés dans le temps, doit déployer de nouvelles échelles temporelles avec une préoccupation pour le temps « géographique » [80] et le temps des cycles économiques, et ne plus se contenter des chronologies événementielles.

De ce point de vue, *La Méditerranée* constitue une tentative convaincante d'enrayer l'offensive structuraliste qui, au départ des recherches ethnologiques de Claude Lévi-Strauss (1908-2009), tend à concevoir l'approche scientifique en sciences humaines comme le décryptage des structures profondes et des ressorts cachés des sociétés.

---

[77] Le débat qui, au moment de la fondation des *Annales*, a consisté à répondre aux critiques formulées par la sociologie. Cf. p. 47.
[78] Elle deviendra en 1975 l'École des Hautes études en Sciences sociales (EHESS).
[79] Voir aussi p. 60.
[80] Celui des très longues durées.

Lévi-Strauss estime que l'historien est condamné à se limiter au seul plan empirique d'observation et à ne jamais être en mesure de modéliser [81]. Il ne peut donc avoir accès aux structures profondes de la société qui invalident d'ailleurs la dimension diachronique de l'histoire. Si l'histoire et l'ethnologie ont le même objet (cet autre séparé du même par les distances spatiales ou temporelles), l'historien est condamné au chaos de la contingence à moins de se munir des modèles, des grilles de lecture des ethnologues seuls capables d'atteindre « le niveau inconscient des pratiques sociales ». (Dosse, 2000, p. 49).

Dans *La pensée sauvage*, le chantre du structuralisme condamne l'histoire à n'être que l'expression d'un mythe, celui de la « continuité historique » (Levi Strauss, 1962, p. 345).

En lui opposant la durée, qui conditionne jusqu'aux structures les plus immuables que révèle l'anthropologie et en pluralisant le temps, Braudel permettra à la génération suivante des *Annales*, foisonnante en publications d'anthropologie historique, de s'approprier le structuralisme et de l'adapter au discours historien. L'Autre, qui était recherché jusque-là sous les tropiques deviendra objet d'étude sous l'épaisseur du passé à l'intérieur de la civilisation occidentale.

Si la *Méditerranée* fait figure de chef-d'œuvre et de modèle de référence, son influence sur la génération des historiens entre 1945–1960 reste moindre au regard de celle exercée par Ernest Labrousse. Professeur à la Sorbonne, directeur de la VI^{e} section de l'EPHE et membre influent des commissions de recrutement du CNRS, Labrousse règne également en maître sur la discipline jusqu'au milieu des années 60. À l'instar de Braudel, il adopte une approche structuraliste. Mais, moins préoccupé par les questions de temporalités, il cherche, dans sa thèse sur *La crise de l'économie française à la fin de l'Ancien Régime et au début de la Révolution* (1944), à dévoiler les ressorts cachés des phénomènes économiques, sociaux et idéologiques. En adoptant les approches quantitatives des sociologues et en renouvelant la documentation de l'historien, il montre que la crise économique, renforcée par les tensions sociales et la contestation politique, est déterminante pour comprendre le déclenchement de la Révolution. Loin de chercher une explication monocausale ou strictement déterministe, Labrousse plaide pour une approche globale des phénomènes historiques qui sont souvent le résultat de la conjonction de facteurs multiples.

Le modèle historiographique qui sera mis en place par Ernest Labrousse opérationnalise le projet d'une histoire totale tel que les *Annales* l'avaient souhaité [82] et cela de deux manières. La première se situe sur le plan des objets de recherche. L'explication historique doit articuler l'étude des conditions matérielles et sociales à celle des cadres idéologiques, les infrastructures aux superstructures, en prenant pour échelle temporelle, les cycles de moyenne durée, et pour extension spatiale, le cadre régional. Ce modèle théorique s'inscrit dans un paradigme structuraliste, d'inspiration marxiste, et se conçoit comme un principe d'intelligibilité global de la réalité sociale visant à identifier les structures et les relations qui commandent les mécanismes économiques, organisent les rapports politiques et sociaux ou engendrent les formes de représentations culturelles.

La deuxième modalité a trait aux méthodes. Il s'agit de formuler rigoureusement les relations structurales identifiées grâce à leur quantification, à la construction de séries et aux traitements statistiques. L'usage de méthodes quantitatives permet de déterminer la force des relations [83] entre phénomènes mesurables, telle l'évolution des prix ou de la natalité, ou, si ceux-ci ne constituent pas des variables continues, de dresser des typologies sur base de critères de type présent/absent. Ce

[81] Autrement dit, l'histoire serait une discipline empirique, non une science. Nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre mais pour en saisir l'enjeu, on peut se reporter à Paul Veyne pour qui l'histoire est description du monde « sublunaire », terme qu'il emprunte à Aristote, et non modélisation théorique : « dans le monde sublunaire, chacun reconnaîtra le monde où nous vivons et agissons, le monde que nos yeux voient et que décrivent les romans, les drames et les livres d'histoire, par opposition au ciel des abstractions où règnent les sciences physiques et humaines » (Veyne, 1971/1996, p. 41).

[82] Cf. p. 48 et 50.

[83] L'usage de test statistique pour mesurer la force des co-variations.

modèle historiographique, par le recours aux méthodes quantitatives, s'inscrit, selon l'expression de Carlo Ginzburg, dans un paradigme « galiléen » (Chartier, 1998, p. 87-107) dans la mesure où, pour pasticher la formule de Galilée, « le monde social serait écrit en langage mathématique ».

Jean-Yves Grenier (1995), résume bien la double ambition de cette historiographie « de l'explication par l'économique et le social ». Pour lui, ce modèle privilégie une représentation implicite du monde selon deux caractéristiques :

> La première était que son domaine d'étude s'organise en multiples totalités économiques, sociales ou culturelles. Ces agrégats préexistants (classes ou catégories sociales, variables économiques…), il s'agit de les repérer ; pour cela, le critère quantitatif s'impose comme le plus efficace pour identifier et classer. Or, son usage ne fait pas problème car l'idée d'agrégat est associée au moins implicitement, à celle d'homogénéité [...] La seconde caractéristique est l'inscription par l'historien de son activité dans un paradigme de connaissance beaucoup plus large, le paradigme galiléen pour reprendre l'expression de C. Ginzburg. Il s'agit en l'occurrence moins de penser le monde historique comme régi par des lois que par des relations stables entre variables. Le travail de l'historien consiste à mettre au jour cette structure préexistante, elle aussi susceptible, comme le sont les totalités, d'une connaissance chiffrée ou d'une approche quantitative, du fait de la constance de ces relations qui permet de supposer des rapports stables. En somme, dans le même mouvement, on suppose une forte cohérence du réel et une adéquation sans hiatus de l'approche quantitative utilisée (p. 174-175).

Le « Modèle labroussien » constitue la configuration théorique la plus représentative de cette « historiographie de l'explication par l'économique et le social » dominante dans les années 50 et 60 (Delacroix, Dosse & Garcia, 2003, p. 32). Ce cadre théorique donnera naissance aux grandes thèses régionales qui, par le quadrillage progressif de l'espace français, déboucheront sur une synthèse générale de l'histoire économique et sociale de la France.

L'heure n'est donc pas aux remises en question mais à la recherche, pour autant qu'on pense la société en termes de classes sociales dont on cherche à établir les bases matérielles et financières, qu'on s'attache à étudier des phénomènes mesurables et qu'on choisisse des temporalités suffisamment profondes. Pourtant, dans les années 70, une nouvelle génération des *Annales,* qui s'est donné elle-même le nom de Nouvelle histoire, tout en prolongeant le programme de la génération précédente, marque l'amorce d'un nouveau tournant historiographique.

2.5 La Nouvelle histoire (1970-1980)

L'essentiel de son programme réside dans deux ouvrages : *Faire de l'histoire*, ouvrage collectif dirigé par Jacques Le Goff et Pierre Nora, paru en 1974 et *La Nouvelle histoire,* ouvrage dirigé par Jacques Le Goff, paru en 1978. Les titres de chacun des volumes de *Faire de l'histoire* témoignent d'une volonté de renouvellement : de « nouveaux problèmes » remettent en cause l'histoire elle-même, de « nouvelles approches » modifient et enrichissent les secteurs traditionnels de l'histoire, et de « nouveaux objets » apparaissent dans son champ de recherche. Que doit-on entendre derrière ces « nouveautés » ? Ces historiens, moins intéressés par les grandes déterminations socio-économiques, craignent que le recours automatique et non réfléchi aux « finalités marxistes, aux abstractions wéberiennes [84] ou aux intemporalités structuralistes » n'entraîne l'histoire vers « autre chose qu'elle-même » (Le Goff & Nora, 1974, p. IX-XIII). Ils se revendiquent en ce sens de l'héritage des *Annales*, dont l'esprit d'ouverture originel, peu préoccupé à ce moment d'appliquer des grilles de lecture socio-économique prédéterminées, s'illustrait davantage dans les recherches d'un March Bloch ou d'un Lucien Febvre vis-à-vis des cadres mentaux d'une société ou de son outillage intellectuel.

[84] Le terme fait référence à l'*idéal-type* du sociologue Max Weber, sur lequel nous reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre.

Autre revendication de « l'histoire nouvelle », la prise en compte de l'enracinement des questions historiennes. L'historien porte un regard subjectif sur le passé en fonction de son parcours personnel ou de son ancrage social. Il a le droit de faire coïncider ses recherches avec ses centres d'intérêt, ses préoccupations ou ses soucis. Plusieurs s'en expliquent dans la série de textes réunis par Pierre Nora (1987) sur le titre *d'Ego-Histoire*. De même, Jean Delumeau admet que son œuvre sur *La peur en Occident du XVI^e^ au XVIII^e^ siècle* est inspirée par le souvenir terrifiant de l'enfer décrit dans les sermons de son enfance.

La Nouvelle histoire n'est cependant pas une rupture au sens où les *Annales* l'ont été vis-à-vis de l'histoire méthodique. Elle prolonge le programme entamé par la génération précédente et cela de trois manières.

Tout d'abord, elle garde intact le cadre de compréhension globale du social. Plusieurs de ses historiens ont cru atteindre enfin la visée d'une histoire totale qui suppose qu'on tienne compte de tous les maillons de la chaîne, ceux qui relient les infrastructures aux superstructures, non seulement les strates matérielles, économiques, démographiques ou sociales, tant prisées par la génération précédente, mais aussi celles du mental, du psychologique ou de l'ethnologique [85]. En fait, la volonté de renouveler les approches, telle que le plaide le titre du deuxième tome de *Faire de l'histoire*, témoigne d'un nouveau dialogue avec les sciences humaines. Mais, étant donné, le déplacement des problématiques, celles-ci ne sont plus la géographie, la démographie, l'économie et la sociologie, sciences davantage sollicitées par la génération précédente, mais la psychologie sociale, l'ethnologie ou l'anthropologie. Autrement dit, si le renouvellement de la Nouvelle histoire passe par un déplacement des problématiques et des approches, le cadre d'interprétation à l'intérieur duquel s'opère ce déplacement reste, quant à lui, identique.

Ensuite parce qu'elle prolonge, de façon un peu inattendue [86], le structuralisme, en plongeant dans un temps devenu pratiquement immobile. La longue durée, qui n'est plus, cette fois, celle des grands espaces braudéliens, est appliquée aux habitudes du quotidien, aux attitudes et comportements collectifs face à la mort, à la sexualité, à l'alimentation, aux parentés, soit des réalités qui se répètent presque sans histoire et qui s'inscrivent dans un temps tout aussi figé que celui des contraintes matérielles et géographiques. Ainsi en 1973, Emmanuel Leroy Ladurie (1973, 1985) choisit d'intituler sa leçon inaugurale au Collège de France, *L'histoire immobile* (1985, p. 33-34). De même, Georges Duby confère au mental une temporalité toute braudélienne en lui donnant trois rythmes distincts : celui, rapide, des émotions soudaines, des rumeurs ; celui, plus lent, des croyances et des comportements partagés par un groupe social déterminé ; enfin, celui des cadres mentaux, des modèles de comportements collectifs, plus résistants au changement et qui perdurent par delà l'événementiel.

Enfin, la Nouvelle histoire prolonge le programme de l'histoire économique et sociale des années 50 et 60 en reprenant à son compte les méthodes et procédures de traitement de données mises au point par la génération précédente.

> Le problème consiste à porter vraiment le troisième niveau [celui des mentalités] au bénéfice des techniques d'une statistique régressive, au bénéfice donc de l'analyse mathématique des séries et de la double interrogation du document, d'abord en soi, puis par rapport à sa position au sein de la série homogène dans laquelle l'information de base est intégrée et posée. Il s'agit d'une adaptation aussi complète que possible des méthodes perfectionnées depuis de nombreuses années par les historiens de l'économie, puis par ceux de la quantité sociale (Chaunu, 1973, cité par Chartier, 1998, p. 40).

En ses formes majoritaires, l'histoire des mentalités s'est donc construite en recourant aux principes d'intelligibilité et aux méthodes préalablement éprouvés dans l'histoire des économies et

[85] C'est le cas notamment de Michel Vovelle (1982/1992) qui utilise l'expression « de la cave au grenier » (p. 12-15)

[86] On constate en effet un épuisement du structuralisme dans les sciences humaines à partir des années 70, excepté en histoire où les « mentalités » en constitueront un prolongement inattendu étant donné le succès rencontré auprès des historiens et du grand public.

des sociétés. Elle s'en empare pour les appliquer au « continent des mentalités » [87], une notion encore peu explorée mais dans l'ère du temps, pour constituer une approche nouvelle, celle de l'anthropologie historique.

L'heure n'est donc pas à la rupture mais à la consolidation et à la réalisation du programme initié par les générations précédentes. Le projet d'une histoire plus « scientifique » et soucieuse de comprendre la totalité du social, fondé par Marc Bloch et Lucien Febvre [88], mis en œuvre sur le géographique, le démographique, l'économique et le social par Braudel et Labrousse [89], semble se réaliser pleinement avec la Nouvelle histoire. À une histoire événementielle réduite à suivre la succession des ministères ou les conséquences directes de la guerre 14-18, s'oppose désormais une Histoire-problème qui construit son objet, explicite ses hypothèses et ses procédures. Au seul point de vue politique et militaire, se substituent de nouvelles approches : la sociologie, la psychologie, l'anthropologie. Le flou des formules littéraires fait place à la rigueur des données chiffrées, répétées, scientifiquement mesurables. L'histoire serait enfin entrée dans l'ère de la scientificité [90].

Au-delà de l'enthousiasme de ses membres, la Nouvelle histoire, en s'emparant du dernier niveau du social qui lui restait à explorer, ne peut dissimuler une certaine prétention hégémonique à l'égard des autres sciences humaines. Derrière cet à-peu-près conceptuel [91] que recouvre la notion de « mentalités », l'histoire a eu beau jeu de capter des objets construits par d'autres : les attitudes devant la mort, les rites et les croyances, les formes de sociabilités etc. – et de se donner de nouveaux « territoires » [92] par l'annexion de celui des autres (anthropologues, sociologues, psychologues) [93]. Les objets qui s'offrent à son regard spécifique semblent sans limites et certains ne se cachent pas de proclamer haut et fort que tout relève de l'histoire et mérite qu'on en dévoile la temporalité spécifique [94].

Cet enthousiasme scientifique, ces inflexions hégémoniques sont en tout cas révélateurs du dynamisme des *Annales*, avec laquelle se confond bientôt la majeure partie de l'école historique française. Il lui assurera une reconnaissance internationale et médiatique inégalée jusque-là. La Nouvelle histoire est présente dans des émissions radiophoniques comme les *Lundis de l'histoire* sur

---

[87] C'est pourquoi le terme de Nouvelle histoire est pris comme synonyme de « histoire des mentalités » (Delacroix, Dosse & Garcia, 2003, p. 113).

[88] Cf. p. 48.

[89] Cf. p. 50.

[90] Un exemple qui témoigne de ce climat enthousiaste : les propos d'Emmanuel Le Roy Ladurie (1973), qui n'hésite pas à affirmer que « L'historien de demain sera programmeur ou il ne sera plus » (p. 14).

[91] Pour Duby (1991), les « mentalités » constituent un terme commode à la fin des années 60, en raison de son imprécision, pour explorer cette *terra incognita*. A la fin des années 70, il rejette ce terme dont le flou sémantique ne le satisfait plus pour lui préférer celui de « représentations » ou « mémoires collectives » ; pour une remise en cause du concept cf. Vovelle (1982/1992).

[92] En référence à Le Roy Ladurie (1977/1982).

[93] Toute la question est de savoir si l'on fait de l'histoire anthropologique ou de l'anthropologie historique, de l'histoire sociale ou de la sociologie historique. Bien souvent, la distinction tient à l'institution qui accueille l'une ou l'autre discipline.

[94] Sans entrer davantage dans le vif du sujet, développé dans la deuxième partie de ce chapitre, de la temporalité de l'objet historique, de la scientificité de l'histoire et de sa place au sein des sciences sociales, soulignons toutefois qu'il y a derrière l'affirmation que tout peut devenir objet d'histoire une prétention à donner à la discipline une position de surplomb par rapport aux autres sciences humaines définies, quant à elles, par des objets et des angles d'approche plus restrictifs. Nous verrons que les générations actuelles sont revenues à une conception plus modeste de l'histoire considérée comme une science humaine parmi les autres : quelque soit l'extension de son champ, ce n'est pas l'objet qu'elle étudie mais sa manière de l'appréhender qui lui confère une place particulière. L'histoire ne serait pas un travail sur l'objet mais sur le temps de l'objet, celui du rapport de l'avant et de l'après, du codage chronologique souvent moins évident qu'on le perçoit. Pour Antoine Prost, faire de l'histoire « c'est construire un objet scientifique, l'*historiser* comme disent nos collègues allemands, et l'historiser d'abord en construisant sa structure temporelle, distanciée, manipulable, puisque la dimension diachronique est le propre de l'histoire dans le champ de l'ensemble de sciences sociales » (Prost, 1996, p. 114).

France-Culture, présentées par Jacques Le Goff [95], lequel donne une chronique hebdomadaire des productions historiques. Elle se retrouve aussi dans des émissions télévisées comme la série *Le temps des Cathédrales* animée par Georges Duby en 1973. Sur les plateaux d'*Apostrophes* défilent des historiens de renom tels Philippe Ariès, Jacques Le Goff, Emmanuel Leroy Ladurie, François Furet, Pierre Vidal Naquet, Jean-Pierre Vernant, Georges Duby, Jean Tulard, … Dans ses *Histoires parallèles* Marc Ferro anime une émission de commentaire d'archives de la Seconde Guerre mondiale. ARTE propose les *Mercredis de l'histoire*. *Les Brûlures de l'histoire*, émission créée en 1993 sur France 3 sont suivies des *Dossiers de l'histoire* quelques années plus tard. Le monde de l'édition n'est pas en reste lui non plus et il serait impossible de faire l'inventaire des succès éditoriaux [96]. Les Éditions du Seuil créent en 1978 *L'histoire*, une revue destinée aux étudiants et au grand public. De nombreuses collections connaissent le succès éditorial, telles les séries *Points Histoire* aux Éditions du Seuil, *L'évolution de l'humanité* chez Albin Michel. Destinée à un public plus averti, Gallimard lance en 1972 la *Bibliothèque des histoires* dont le « s » reflète l'extension du champ historique.

2.6 Les années 80: remise en cause et fragmentation

Derrière le dynamisme de la Nouvelle histoire, ses accents hégémoniques, ses succès éditoriaux et ses certitudes scientifiques, s'insinue vers la fin des années 70 et dans le courant des années 80 un processus de dilatation du champ de recherche en une myriade d'objets, qui menace la cohésion de la discipline [97]. Les « territoires » de l'historien des mentalités se sont étendus de telle manière et dans des directions si diverses qu'il est bientôt contraint de renoncer à tout programme de synthèse. On passe en quelque sorte d'un projet d'histoire totale [98], qui pensait juxtaposer les mentalités aux strates économiques et sociales, à celui d'histoires multiples construisant chacune leur objet et leur temporalité indépendamment des autres : celle du fou, de l'enfant, du corps, du sexe, de la déviance, de la mort.... On assiste alors à une véritable autonomisation du mental [99] et à une déconstruction d'un temps global en une pluralité de temps évoluant de manière hétérogène et détachée de tout système de causalité [100]. L'histoire n'a plus pour fonction d'établir la totalité du réel mais de rechercher le tout de l'histoire à travers un objet d'étude particulier. Autrement dit, les *Annales* atteignent leur triomphe, notamment avec le succès médiatique de la Nouvelle histoire, alors même que l'unité de son champ de recherche se fissure.

2.6.1 Nouvelles perspectives théoriques

Cette fragmentation trouve une résonance théorique auprès d'une série de réflexions épistémologiques en cours depuis les années 60 et 70, et qui remettront en question, comme nous le

---

[95] L'émission est actuellement animée par Roger Chartier. Sur France Culture, toujours, on notera l'émission bien connue « Concordances des temps » animée par Jean-Noël Jeanneney qui offre sur l'actualité, sous la forme d'un entretien avec un invité historien entrecoupé d'archives sonores, l'éclairage des précédents historiques (http://www.radiofrance.fr, site consulté le 24/02/2007).

[96] Le best-seller le plus vendu jusqu'à ce jour – 145 000 ex. selon le site web de Gallimard – reste *Montaillou, village occitan, de 1294 à 1324* (1975/1982) d'Emmanuel Le Roy Ladurie. Le Roy Ladurie nous plonge dans le quotidien d'un petit village de la haute Ariège au XIV^{e} siècle et se livre un véritable travail de reconstitution de la vie de ce village de quelque 200 âmes, de son économie agraire et pastorale, de ses rapports avec le politique, des sociabilités, des pratiques sexuelles…

[97] G. Duby parle d'essoufflement du programme des *Annales*. DUBY, G. cité par Caire – Jabinet (2004, p. 109) ; François Dosse (1987) recourt au terme « d'émiettement » de la discipline dans un ouvrage qui suscitera de nombreuses polémiques.

[98] Cf. p. 50 et 53.

[99] Dans la mesure où l'étude du mental n'est plus reliée à celle des autres niveaux.

[100] Michel Vovelle (1982/1992, p. 15) parle d'une histoire sur « coussin d'air » qui refuse le risque d'établir des corrélations par crainte de tomber dans le réductionnisme socio-économique.

verrons plus loin [101], les principes qui fondaient le programme historiographique des *Annales* : l'ambition d'une histoire totale, la recherche des grandes déterminations économiques, sociales et mentales, le rejet du récit événementiel… Ces réflexions peuvent s'illustrer à travers quatre auteurs : Michel Foucault (1926-1984) actif dans les années 60 et 70 ; Paul Veyne (né en 1930) qui publie, au début des années 70, un ouvrage d'épistémologie qui suscitera bien des remous ; Michel de Certeau (1925-1986) qui lui répond quelques années plus tard et Paul Ricœur (1913-2005), qui dans la continuité des questions posées par Foucault et Veyne, offrira à l'histoire une réflexion philosophique majeure sur les rapports entre histoire, temps et récit.

2.6.1.1 Foucault : le refus des continuités

Parmi ces nouvelles réflexions théoriques, on trouve en premier lieu les travaux qualifiés de postmodernistes ou poststructuralistes [102] du philosophe et historien Michel Foucault (1969, 1971), à l'œuvre dès le début des années 60 et dont la réception chez les historiens, bien que lente au départ, connaîtra un véritable engouement dans le courant des années 70 [103]. Connu pour ses réflexions critiques sur les institutions sociales, notamment carcérales, pour ses théories générales concernant le pouvoir et les relations complexes entre pouvoir et connaissance [104], ses analyses historiques sur la prison et sur la folie sont une démonstration de l'historicité des valeurs et des catégories de pensée qui rendent compte du réel (Foucault, 1969). Pour Foucault, il faut se « déprendre » des notions générales qui n'aident pas à rendre compte des ruptures et des écarts entre époques. Il faut au contraire repérer les modalités d'émergence, d'usage et de transformation des discours et des pratiques sociales [105]. Dans son *Histoire de la folie à l'âge classique* (1969), Foucault ne cherche pas à savoir ce qu'est « La » folie à une époque donnée, comme s'il existait une folie surplombant ses multiples modalités historiques, mais à comprendre pourquoi et comment, à un moment donné, la folie est apparue dans le discours du pouvoir ou à travers la mise sur pied d'institutions carcérales ou médicales.

Dans *L'archéologie du savoir* (1971), Foucault développe une posture théorique qui refuse l'idée même de bâtir une compréhension générale de l'évolution des sociétés. Il estime que le travail des historiens consiste à identifier les discontinuités, non à tisser des continuités. Or la notion d'origine telle qu'ils la manient et la « quête sans fin des commencements » repose sur le présupposé que chaque moment est une partie d'une totalité, dotée d'une signification et que le devenir historique est une continuité nécessaire. Les faits s'enchaîneraient et s'engendraient en un flux ininterrompu qui permet de décider que l'un est « cause » ou « origine » de l'autre. Pour Foucault, cette quête des origines annule, de ce fait, l'originalité des événements supposés déjà exister avant leur avènement. Il faut donc se défaire des causalités et de continuités si l'on veut comprendre adéquatement le caractère spécifique des faits en tant que ruptures et écarts [106]. L'histoire doit faire resurgir

---

[101] Cf. p. 62.

[102] C'est le terme qu'utilisent Charbonneau & Nadiau (2008) pour qualifier le nouveau paradigme qui traverse l'historiographie récente.

[103] Notamment Pierre Nora dans le texte qu'il produit pour présenter la collection « La bibliothèque des histoires » très marqué par la philosophie foucaldienne (Delacroix, Dosse & Garcia, 2003, p. 113)

[104] Pour Foucault, on a l'habitude de considérer le pouvoir des gouvernements, exercé par l'intermédiaire d'institutions telles l'administration, la police, l'armée, faites pour transmettre les ordres, les faire appliquer et punir ceux qui n'obéissent pas. Or une analyse critique des rapports de pouvoir montre que le pouvoir politique s'exerce aussi par l'intermédiaire d'institutions qui semblent *a priori* indépendantes, n'avoir aucun point commun avec le pouvoir politique. L'université ou le système scolaire, en apparence destinés à distribuer le savoir, sont faits pour maintenir au pouvoir une certaine classe sociale et exclure des instruments politiques les autres groupes sociaux. La psychiatrie, dont on dit qu'elle est destinée au bien de l'humanité et dans les mains des seuls psychiatres, est en fait aussi l'instrument du pouvoir en place. La tâche de l'intellectuel est dès lors de critiquer le jeu des institutions apparemment les plus neutres et les plus indépendantes, de telle manière que la violence politique qui s'exercerait obscurément en eux surgisse et qu'on puisse lutter contre elle.

[105] Pour éventuellement en mesurer les écarts (Chartier, 1998, 132-160)

[106] Pour mieux saisir l'originalité de la pensée foucaldienne à propos des notions de « discontinu », d'« écart » ou de « rupture », Foucault utilise le concept d'« *épistémè* ». L'identification de l'*épistémè* d'une époque n'est pas une

l'événement dans ce qu'il a d'unique. Le prix à payer est celui de l'abandon de toute prétention à une histoire totale et continue.

Pour Roger Chartier, Foucault révolutionne de la sorte la discipline car l'historien n'a plus à considérer ses objets d'étude (folie, médecine, État, sexualité...) comme naturels, comme des catégories universelles dont il faudrait seulement repérer les variations historiques, mais comme des catégories qui sont le résultat d'objectivations de pratiques et de discours circonstanciés (Chartier, 1998, p.132-160) [107].

L'historiographie française des années 70 et 80 donnera une suite à l'œuvre de Foucault à travers les réflexions épistémologiques de Paul Veyne, Michel de Certeau et de Paul Ricœur sur les rapports entre la dimension narrative et la scientificité du discours historique.

2.6.1.2 Veyne : la construction d'une intrigue

La réflexion épistémologique qu'amorce Paul Veyne [108] se situe en complète rupture avec l'euphorie de l'histoire quantitative et sérielle qui constitue le climat historiographique de cette époque. Paul Veyne (1971/1996) [109] récuse le caractère scientifique de l'histoire. La discipline n'est pas une science, elle est récit du monde par opposition aux sciences physiques ou humaines qui cherchent à construire des explications scientifiques. L'explication historique n'est pas scientifique dans le sens où l'histoire ne cherche pas à assigner un fait, un événement à son principe théorique. L'explication historique s'entend plutôt dans un sens familier comme lorsqu'on dit : «Laissez-moi vous expliquer ce qui s'est passé et vous allez comprendre » (p. 124). Elle est simplement la clarté qui émane d'un récit suffisamment documenté et organisé en « une intrigue compréhensible » (p. 123).

L'« intrigue » est une notion centrale dans la réflexion de Paul Veyne [110]. Elle se définit comme…

> un mélange très humain et très peu "scientifique" de causes matérielles, de fins et de hasards; une tranche de vie, en un mot, que l'historien découpe à son gré et où les faits ont leurs liaisons objectives et leur importance relative (p. 51).

Elle se fonde sur le présupposé que l'objet de l'historien ne sera jamais la totalité de tous les phénomènes observables en un temps et un lieu choisis. L'historien est contraint de choisir un objet qu'il délimite lui-même et de le comprendre selon un angle d'approche qu'il adopte parmi d'autres. L'histoire est toujours l'histoire de quelque chose et il ne pourrait y avoir d'histoire générale ou

---

description de l'ensemble de principes tenus pour vrais à un moment donné et qui délimitent le champ des problèmes et des procédures de connaissance. C'est la mise en perspective de l'écart que l'on pourrait assigner entre nos propres modes de pensée liés à l'*épistémè* à laquelle nous appartenons, avec une *épistémè* antérieure où nous ne pourrions nous reconnaître tant la disposition générale des savoirs a subi des mutations et des « discontinuités » depuis lors. Ainsi, par exemple, dans *Les mots et les choses*, Foucault tente de démontrer que la biologie, l'économie et la philologie, bien que diverses dans leurs objets et leurs procédures, font partie intégrante d'une même *épistémè*, l'*épistémè* moderne où la vie, le travail et le langage ont pu devenir objet de savoir. Entre l'*épistémè* classique (histoire naturelle, analyse des richesses et des échanges entre nations, grammaire) et l'*épistémè* moderne, le savoir s'est modifié et de nouveaux objets de connaissances se sont élaborés : la production remplace l'échange, la vie se substitue aux êtres vivants et le langage remplace les mots. C'est donc dans la transformation des formes du savoir que Foucault repère du discontinu : la vie, le travail et le langage n'existaient pas dans l'*épistémè* classique, ils ne pouvaient être pris comme objet d'étude. Par conséquent, les sciences de l'homme n'ont pu apparaître qu'à partir du moment où l'homme s'est constitué comme objet d'un savoir possible, en tant qu'individu parlant, vivant, travaillant. Il est certes question de l'homme à l'âge classique, mais « il n'y a pas de conscience épistémologique de l'homme » (Foucault, 1966, p. 320).

[107] On ne peut s'empêcher, dans cette explication de la pensée de Foucault par Chartier, de faire le lien entre le caractère historiquement construit des catégories de pensée postulé par Foucault et les processus de la pensée sociale étudié par Moscovici (Cf. chapitre III).

[108] Paul Veyne est un archéologue et historien français né le 13 juin 1930 à Aix-en-Provence. Il fut professeur au Collège de France, de 1975 à 1998, dans la chaire d'Histoire de Rome.

[109] On pourra également se référer à sa leçon inaugurale au Collège de France (Veyne, 1976).

[110] Tout comme chez Paul Ricœur qui la reprendra à son compte. Cf. p. 59.

totale. Des ouvrages qui proclament relater l'ensemble de l'histoire d'une période, une « histoire du XVI^e siècle » par exemple, adoptent implicitement un point de vue, qui fut généralement celui du pouvoir en place ou de l'État-Nation dans l'historiographie méthodique ou celui du non-événementiel, des structures sociales et économiques dans l'historiographie des *Annales*.

L'historien choisit donc ce dont il va parler avec une perspective qu'il privilégie parmi d'autres qu'il aurait pu tout aussi bien adopter. Il construit de la sorte une intrigue, comme on trace un « itinéraire » parmi de nombreux autres, à travers « le très objectif champ événementiel » (p. 57). Les faits historiques n'ont pas de valeur absolue en soi, leur caractère historique n'est pas lié à leur nature mais à leur position par rapport à l'intrigue tissée. Par exemple, du point de vue de l'histoire militaire de la guerre de 1914, la bataille de Verdun est plus importante que la grippe espagnole, tout comme l'épisode de la grippe espagnole est plus important du point vue de l'histoire démographique. C'est d'ailleurs d'un même revers de main que Veyne balaye toute prétention à établir des causalités scientifiques en histoire.

> Le choix de l'intrigue dispose souverainement de ce qui sera causalement pertinent ou ne le sera pas ; la science peut faire tous les progrès qu'elle voudra, l'histoire s'en tient à son option fondamentale, selon laquelle la cause n'existe que par l'intrigue. Car tel est le fin mot de la notion de causalité (1971, p. 117).

Pour Veyne, si l'histoire raconte, même de manière strictement anecdotique, elle n'est pas pour autant un roman de fiction, une pure subjectivité, une imagination qui permettrait à l'historien d'affirmer le tout et son contraire. Elle a, d'une part, une fonction référentielle. Son champ d'études est certes complètement indéterminé, contrairement à d'autres sciences, et elle n'a pas d'exigence particulière quant au choix de l'intrigue. Son récit est ouvert à tous les événements. Il faut toutefois que « ce qui s'y trouve ait réellement eu lieu » (p. 28). C'est la condition première de l'histoire pour qu'un événement soit digne d'elle. Pour le reste, « du moment qu'on raconte des choses vraies, elle est satisfaite » (p. 25) [111]. D'autre part, l'historien, une fois son sujet choisi, ne peut pas raconter ce que bon lui semble car les faits sont là, ils ont non seulement effectivement eu lieu, mais ils ont aussi une organisation naturelle que l'historien trouve toute faite. Le travail historique consiste alors a retrouver cette organisation et à en rendre compte de telle manière que tout autre historien qui emprunterait le même itinéraire, choisirait la même perspective, verrait ce qui s'est passé de la même manière que son collègue ou, du moins, en discuterait très objectivement avec lui.

Dans son assertion la plus abrupte, l'histoire n'est pas une science mais un récit d'événements, l'ouvrage de Paul Veyne, paru au début des années 70, constituera une provocation qui remuera bien des esprits historiens et, si ceux-ci y donneront un tel poids, c'est sans doute parce que les thèses de Veyne étaient…

> en complète rupture avec la pratique même des historiens – ou du moins des plus inventifs ou des plus favorisés d'entre eux – qui appuyait sur l'emploi de l'ordinateur et les techniques informatiques un nouveau paradigme de la scientificité historienne [...] Aux incertitudes des jugements que rien ne permet de discriminer, elle opposait la rigueur du chiffre, et les certitudes du " scientifiquement mesurable " (Chartier, 1998, p. 165).

2.6.1.3 de Certeau : l'histoire, une pratique scientifique

Michel de Certeau fait aussi partie de ceux qui tenteront de donner suite aux thèse de Foucault à un moment où la discipline est écartelée entre la certitude de sa scientificité et sa caractérisation comme genre littéraire. Pour comprendre la réflexion de Michel de Certeau sur le travail historien, il

[111] Raconter, expliquer, sans plus … Veyne refuserait-il toute part théorique à l'explication historique. Il considère l'historien comme étant fondamentalement un empiriste, dont la part théorique, conceptuelle, typologique se limiterait à des résumés d'intrigues, des explications, parmi d'autres, disponibles, notamment dans les sciences humaines, pour relater ces faits. Ainsi, par exemple, il est possible, d'interpréter l'« histoire » comme une histoire de la lutte des classes pour la suprématie, ou comme l'histoire du progrès scientifique et industriel. Tous ces points de vue sont plus ou moins intéressants et, en tant que points de vue, parfaitement irréprochables. Mais il faut les présenter comme une pluralité d'interprétations équivalentes et non comme des doctrines ou des théories affirmant, par exemple, que toute histoire est l'histoire de la lutte des classes (p. 45).

faut se référer à deux écrits : *L'opération historique* qui ouvre le premier tome de l'ouvrage collectif *Faire de l'histoire* (1974) et *L'opération historiographique* dans *L'Écriture de l'histoire* (1975, p. 63-162), texte qui reprend le premier mais avec l'ajout d'une partie consacrée à l'écriture de l'histoire. À partir de sa propre pratique d'historien et de ses connaissances en tant que philosophe et psychanalyste, de Certeau conçoit la pratique de l'histoire comme placée en tension entre un versant scientifique – une écriture performative, *faire* de l'histoire – et un versant fictionnel – une écriture qui raconte une histoire. Toute sa question est de savoir comme penser l'histoire dans le respect de cette tension, sans prendre parti ou rejeter l'un des deux termes de l'antinomie.

Partant de ce qui se fait dans l'histoire sérielle, en vogue dans les années 70, il constate que le recours aux techniques quantitatives redéfinit le travail historien. Elles confèrent aux traces du passé un statut de sources historiques selon leur capacité à fournir ou non des informations sérielles, homogènes et répétées. Elles distinguent des opérations autrefois plus confondues : la construction de l'objet, la collecte de données, leur traitement et leur interprétation. Elles modifient la fonction même de l'histoire appelée dans ce cadre à valider des modèles empruntés aux sciences sociales. Pourtant, de Certeau ne voit pas dans cette mutation de l'opération historiographique de rupture épistémologique particulière et reste à distance des enthousiasmes scientistes de certains historiens de la Nouvelle histoire qui considéraient la constitution de séries, l'usage du numérique, les emprunts théoriques aux sciences humaines, comme le signe indéniable de l'entrée de la discipline dans l'ère de la scientificité (p. 69).

Au contraire, pour de Certeau, le contraste entre l'histoire quantitative et d'autres courants historiographiques comme l'histoire événementielle, qui utilisait d'autres sources, avec d'autres techniques et d'autres préoccupations, l'incite à considérer la pratique [112] scientifique de l'histoire comme …

> un rapport entre une place (un recrutement, un milieu, un métier, etc.), des procédures d'analyse (une discipline) et la construction d'un texte (une littérature) (1975, p. 64).

Autrement dit, une « pratique scientifique », pour être comprises, doit être saisie en fonction :

- des variations de ses procédures techniques. C'est le respect des techniques et méthodes spécifiques de l'historiographie qui donne cohérence au travail de l'historien ;
- des contraintes imposées par l'institution ou le lieu de savoir où elle s'exerce. L'institution à laquelle les historiens appartiennent, plus que l'expérience subjective de l'historien ou ses centres d'intérêt, détermine le choix de son objet de recherche, de la forme de travail et du mode d'écriture ;
- des règles qui commandent son écriture.

Ces règles sont révélatrices de la tension entre recherche et écriture, mise en évidence par de Certeau. Le discours se construit selon des règles narratives qui sont l'inverse des démarches qui ont animé le chercheur. D'une part, l'écriture ordonne chronologiquement en partant du plus ancien, tandis que la recherche part d'ici et maintenant, d'un lieu. D'autre part, le texte se veut comme abouti, clos alors que la recherche reste toujours ouverte.

Par ailleurs, ces règles fondent aussi la véracité du discours historique. En effet, le texte de l'historien est, comme Paul Veyne le soulignait déjà, un récit vrai (de Certeau, 1975, p. 74). Mais cette véracité ne se limite pas au seul caractère réel des faits relatés. De Certeau l'identifie à travers deux aspects de l'écriture. D'abord dans la structure « feuilletée » du texte c'est-à-dire dans l'insertion de citations, le renvoie aux notes de bas de page, le développement d'un apparat critique, qui font référence aux documents pris comme instance du réel et à leur « contrôle » par la mise en œuvre d'opérations critiques, renouvelables et vérifiables. L'écriture de l'histoire inclut de la sorte

[112] Envisager l'histoire comme une pratique nous semble faire particulièrement écho au terme de « métier » que les historiens utilisent eux-mêmes pour parler de leur travail. Parmi les plus cités à ce propos, l'historien Marc Bloch (1993).

les matériaux qui la fondent en y faisant sans cesse référence. Toutefois ces procédures d'accréditation qui forment la critique documentaire et dont la structure « clivée » du texte en est la marque, seules, ne suffisent pas à rendre compte de la vérité du texte, sauf à considérer que le discours peut faire émerger directement de l'archive le passé de manière intacte [113]. La véracité de l'écriture historienne réside aussi dans l'opération d'interprétation dans la mesure où celle-ci est mise en relation cohérente, plausible, explicative entre les données construites par l'opération historique et la réalité passée auxquelles elles se réfèrent.

> On passe ainsi d'une réalité historique (l'Histoire, ou Geschichte) "reçue" dans un texte, à une réalité textuelle (l'historiographie, ou Historie) "produite" par une opération dont les normes sont à l'avance fixées (de Certeau, 1972, p. 1324).

Dans *L'opération historiographique*, Michel de Certeau apporte donc une contribution majeure à la réflexion épistémologique à un moment où la discipline « est écartelée entre les certitudes de la quantification et la mise en évidence de la dimension narrative de son discours » (Chartier, 1998, p. 164). Redéfinissant l'histoire comme pratique scientifique référée à un lieu, des techniques et une écriture, il a tenté d'établir à quelles conditions un discours fondé sur les opérations spécifiques du travail historien peut être reçu comme proposant une interprétation adéquate de son objet. Pour Roger Chartier…

> l'essai de Michel de Certeau formule, comme par anticipation, les termes mêmes des débats qui, en ces dernières années, ont porté sur les paradigmes organisateurs du discours d'histoire (1998, p. 169).

2.6.1.4 Ricoeur : action narrée et narration d'une action

Ces questionnements sur la nature du récit historique, la dimension narrative de l'histoire sont enrichis par l'apport de Paul Ricœur, philosophe, bon lecteur de Veyne, de Reinhart Koselleck (1923-2006) [114] et de l'historiographie anglo-saxonne. Celle-ci est justement traversée dès les années 60 par un débat qui remet en cause l'explication causale en sciences humaines, particulièrement en histoire et duquel émergera le courant « narrativiste ». Le nom est issu des réflexions de Arthur C. Danto (né en 1924) pour qui l'explication en histoire est inhérente à la narration. Décrire et expliquer relève de la même opération. Le récit le plus purement narratif est explicatif, puisqu'il est choix, mise en ordre temporel et, par là même, mise en relation. Le « narrativisme » trouve son paroxysme aux États-Unis avec le *linguistic turn*. Regroupant plusieurs écoles d'historiens et de spécialistes de sciences sociales, ce courant de pensée proclame que toute réalité sociale, passée ou présente se réduit à des jeux de langage, à une construction discursive. Sa figure de proue, l'historien Hayden White, conclut dans *Metahistory* [115](1973), qu'il faut démystifier les historiens qui abusent la confiance du lecteur en présentant comme vérité ce qui n'est que discours. On retrouve un même écho, bien que plus modéré, en Angleterre avec l'historien Lawrence Stone (1980, p. 116-142),

---

[113] Ce que Roger Chartier appelle une « épistémologie de la coïncidence ». Si l'histoire a si longtemps refuser de prendre en compte la dimension narrative de son discours c'est parce qu'elle « était nécessairement occultée dans tous les régimes d'historicité qui postulaient une coïncidence sans distance entre les faits historiques et les discours qui avaient charge d'en rendre raison » (Chartier, 1998, p. 12).

[114] Historien moderniste et contemporanéiste, généralement considéré comme l'un des plus importants historiens allemands contemporains. Il travaillait dans des champs aussi différents que l'épistémologie de l'histoire, l'histoire des concepts, la linguistique, les fondements anthropologiques de l'histoire et l'histoire sociale, du droit et de l'administration. Sa réflexion entre histoire et temps influencera Paul Ricœur, qui termine *Temps et Récits* par une herméneutique de la conscience historique à l'aune des deux concepts mis en évidence par Koselleck : l'espace d'expérience et l'horizon d'attente.

[115] Dans *Metahistory*, White adopte une approche structuraliste inspirée de la linguistique saussurienne et essaye de comprendre les *deep structures of the histocial imagination*. Selon lui, le discours historique relève d'un style historiographique. Ces styles sont le résultat d'une combinaison de modes d'écriture. Cette combinaison s'obtient par le choix d'un mode d'intrigue, d'un mode explicatif et d'une position idéologique. À chaque étape, l'historien a le choix entre quatre modes de mise en intrigue : romanesque, tragique, comique, satirique, quatre modes explicatifs : « formiste », mécaniste, organiciste, contextualiste, et quatre positions idéologiques : anarchiste, radicale, conservatrice, libérale. La combinaison de ces 12 éléments en 4 X 4 X 4 possibilités donne 64 possibilités de styles historiographiques.

spécialisé dans l'histoire sociale et les causes de la révolution industrielle. Stone remet en cause tout modèle déterministe de l'histoire. Pour lui, il faut s'intéresser à ce qui se passe dans la tête des gens autrefois, ce qui implique un retour à la narration.

C'est donc dans ce contexte de remise en cause qui dépasse le seul cadre français que Paul Ricœur réagit. Tout en se réclamant de l'interprétation « narrativiste » de Arthur C. Danto, il s'intéresse de près à la question de l'innovation sémantique. Dans *Temps et Récit* (1983-1985), il s'interroge sur les relations qui régissent le temps du récit et celui de l'action en combinant trois démarches : la philosophie phénoménologique (la phénoménologie du temps), la critique littéraire (théorie littéraire du récit de fiction) et une étude de la production et de la réflexion méthodologique historienne (l'historiographie).

Dans le tome 1, il met en place sa thèse : l'action humaine se temporalise par le récit [116]. La temporalité « ne se laisse pas dire dans le discours direct mais requiert la médiation du discours indirect de la narration » (1983, t. 3, p. 435). L'activité narrative « refigure » de cette façon le temps, elle l'éclaircit, elle enrichit l'expérience que nous en avons. Autrement dit, il n'y a de temps pensé que raconté, le temps devient humain « dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience » (1983, t. 1, p. 16). S'il n'y a de temps pensé que raconté, c'est parce qu'il est inhérent à l'être ; Nous vivons le temps. Nous sommes fondamentalement des êtres historiques. Notre condition historique est « existentiale » dans le sens où elle structure la manière propre d'exister de chacun de nous qui « faisons l'histoire et faisons de l'histoire parce que nous sommes historiques » (Ricœur, 2000, p. 374) [117].

Dans le deuxième tome, Ricœur reconnaît, dans la lignée des thèses de Arthur Danto, que l'histoire est compréhension par le récit. Tout comme Veyne le proclamait (Veyne, 1971, p. 46), le récit consiste en l'invention d'une intrigue : des buts, des causes, des hasards, relevant du champ pratique, sont alors rassemblés dans l'unité temporelle d'une action totale et complète. Ainsi en est-il de la *La Méditerranée* de Braudel avec ces trois niveaux imbriqués (1984, t. 2, p. 53). L'œuvre compose une grande intrigue du déclin de la Méditerranée, comme théâtre privilégié de l'histoire mondiale. La fin de l'intrigue est l'affrontement des deux grands empires qui se partagent son espace, l'ottoman et l'espagnol, et le basculement des centres de gravité économiques et politiques vers l'Atlantique et l'Europe du Nord. Il y a donc une quasi-intrigue, y compris chronologique, avec des quasi-événements, des quasi-personnages, au sein même de la description d'une structure. Ricœur en conclut que toute histoire est narrative, parce qu'elle inclut toujours du changement. L'explication de la cohérence d'une époque est une intrigue car elle exige un fil directeur intelligent, qui dégage un sens et permette de hiérarchiser les séquences retenues.

Ayant posé que l'histoire est mise en intrigue, Ricœur tente de mieux comprendre comment s'opère la compréhension par cette intrigue en recourant à la notion philosophique des rapports « mimétiques » [118] du récit :

- La mimésis 1 qui est le temps préfiguré de l'action. Il s'agit du temps de l'événement, qui est déjà doté d'une certaine organisation temporelle. L'action passée n'est pas que discordance et désordre. En postulant l'analogie de l'expérience humaine passée et présente, Ricœur reconnaît à l'historien la capacité de retrouver l'ordre de l'action passée. L'histoire à pour objet des hommes comme nous et agissant comme nous. L'historien, sujet connaissant, et son objet

[116] Ricœur rappelle d'abord que la question du temps est une aporie. Toute spéculation, toute tentative de définir ce qu'est le temps seraient vaine.

[117] Ricœur emprunte à Heideger l'idée selon laquelle, parmi tous les « étants », seul l'homme à la possibilité de s'interroger sur l'être. Cette possibilité d'interrogation porte en elle la conscience du temps, c'est à dire la capacité à comprendre le présent, comme à se représenter le passé ou à imaginer l'avenir.

[118] Terme qu'il emprunte à Aristote. Il s'agit de trois rapports au temps : un rapport au temps agi et vécu ; un rapport au temps de l'intrigue et un rapport au temps de la lecture.

appartiennent au même champ « praxique ». L'action appelle la mise en récit pour se comprendre, tout comme le récit renvoie à l'action, dans la mesure où il est *mimèsis praxeôs* (Aristote).

- La Mimesis 2 qui est le temps figuré ou configuré de la mise en intrigue. L'acte « configurant » est la mise en intrigue c'est-à-dire la transformation d'une diversité d'événements en une histoire temporelle unifiée, en une « totalité signifiante », en une synthèse de l'hétérogène ayant une force explicative.
- La Mimésis 3 qui est le temps refiguré de la lecture. La lecture permet de révéler le temps préfiguré par l'expérience, de porter au jour des traits dissimulés mais déjà dessinés; elle permet aussi de transformer la pratique quotidienne « en ce sens qu'une vie ainsi examinée est une vie changée » (Ricoeur, t. 1, p. 285).

L'histoire est donc compréhension d'un temps préfiguré par l'expérience, révélé et enrichi par la mise en récit et ouvert par la lecture à de nouvelles expériences. Le récit historique se trouve à la charnière entre le monde de l'action narrée et celui de l'expérience présente. En ce sens, il joue un rôle similaire au récit de fiction. Pour Ricœur, cependant, histoire et fiction, ne se confondent pas pour les raisons suivantes. Le temps de la fiction est affranchi de toute contrainte tandis que celui de l'histoire n'est pas libre. L'histoire est soumise à la contrainte de la réalité du passé : elle entend dire le passé effectif, ce à quoi le récit n'est pas strictement soumis.

Histoire et fiction ne se confondent pas, par contre, elles se servent l'une de l'autre. Les historiens se servent de la fiction dans la mesure où il ne peut y avoir reconstruction du passé sans imagination : les traces du passé sont souvent évasives. Aussi, parce que, dans leur travail d'écriture, les historiens font appel, non pour tromper mais pour plaire. La fiction historienne est cependant contrôlée puisque l'historien travaille toujours sous la contrainte de la réalité. Or cette contrainte de la réalité, la fiction la connaît aussi. D'une part, le texte de fiction est entre deux mondes, celui de l'auteur et celui du lecteur. D'autre part, l'écriture du texte de fiction aux temps du passé l'« historicise » :

> L'histoire est quasi fictive, dès lors que la quasi-présence des événements placés " sous les yeux " du lecteur par un récit animé supplée, par son intuitivité, sa vivacité, au caractère élusif de la passéité du passé [...] Le récit de fiction est quasi historique dans la mesure où les événements irréels qu'il rapporte sont des faits passés pour la voix narrative qui s'adresse au lecteur; c'est ainsi qu'ils ressemblent à des événements passés et que la fiction ressemble à l'histoire (1985, t. 3., p. 345).

Le travail sur le temps de Ricœur a permis de mieux mettre en lumière la double dimension de l'histoire : à la fois narration et action narrée. Ce qui ne veut pas dire qu'il ait cherché à répondre au problème philosophique du temps. L'analyse du temps à travers le récit de fiction ou le récit historique ne fait pas disparaître l'aporie philosophique. Le temps ne s'explique pas, il se raconte.

Les réflexions critiques de Foucault, Veyne, de Certeau et Ricœur mettent en évidence en évidence le caractère trompeur des continuités historiques (Foucault), la dimension construite, narrative du récit historique (Veyne), la tension qui régit la pratique historienne (de Certeau) ou les rapports complexes entre le temps de l'action passée et celui du récit (Ricœur). On serait toutefois en droit de se demander quelle a été l'influence de ces réflexions épistémologiques sur le travail des historiens. Pour Jean-Claude Ruano-Borbalan, elles sont restées longtemps en marge de la recherche, même si, aujourd'hui, » il n'est plus personne pour soutenir que la réflexion sur la narration n'est pas essentielle, ou que les représentations de l'historien, et son discours ne constituent pas un filtre pour penser le réel ». Les historiens sont obligés de convenir que leur discours est toujours un récit au sens de la « mise en intrigue d'actions représentées » (Ruano-Borbalan, 2005, p. 7).

Si nous avons pris le temps de les évoquer dans les lignes qui précèdent, c'est surtout pour mieux situer le contexte intellectuel [119] dans lequel s'est opéré le mouvement de fragmentation [120] de la discipline historique, mouvement qui, à la fin des années 80, aboutira à ce que Gérard Noiriel (1996) nomme « la crise de l'histoire » et se traduit par une remise en cause des *Annales* dans son modèle historiographique et sa position hégémonique.

2.6.2 La remise en cause des Annales

La « crise » des *Annales* à la fin des années 80 est le résultat de facteurs qui dépassent le seul processus d'émiettement de l'histoire des mentalités [121] ou la prise en compte par les historiens de la dimension narrative de leur discours [122]. Les années 80 sont également marquées par un effacement des méthodes et des modèles de compréhension ou des principes d'intelligibilité qui avaient été communément acceptés par les historiens depuis les années 50 [123]. Pour rappel, le modèle historiographique mis en place après-guerre reposait sur l'application d'un paradigme structuraliste [124] visant à se donner une intelligibilité globale de la réalité à travers le repérage des structures et des relations qui commandent les mécanismes économiques, organisent les rapports sociaux et engendrent les formes de représentations culturelles et mentales. À cette approche structuraliste, se combinait, sur le plan des méthodes, l'application d'un paradigme « galiléen » [125] qui visait à formuler rigoureusement ces relations structurales grâce à la quantification des phénomènes, à la construction de séries et aux traitements statistiques.

Au-delà de ces facteurs, les *Annales*, se voient aussi remises en cause dans leur prestige international par des courants venus de l'étranger : celui de la *micro-historia* [126] italienne autour de Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi, Giovanni Levi ou Carlo Ponti, celui, déjà évoqué, du *linguistic turn* [127] américain autour d'Hayden White, celui de la *social history* anglaise autour notamment d'Edward p. Thompson et d'Eric Hobsbaw, celui de l'*Alltagsgeschichte* (qu'on pourrait traduire par « histoire de l'expérience quotidienne ») autour de l'équipe du Max Planck Institut de Göttingen.

Ces différents facteurs contribuent au retour de thèmes traditionnels : l'événement, le politique, la biographie, l'individu ou la nation, longtemps interdits de séjour par les *Annales* car suspectés de tirer vers la chronique descriptive. Ils contribuent à une série de recompositions qui touchent toute la discipline y compris l'équipe de rédaction des *Annales*. D'ailleurs, celle-ci opère, à la fin des années 80, ce qu'on appelle communément son *Tournant critique*, en prenant acte des défis posés et en redéfinissant de nouvelles orientations. Dans un article intitulé *Histoire et sciences sociales. Un tournant critique ?* (Annales, économies, sociétés, civilisations, 1988), Bernard Lepetit, secrétaire de rédaction de la revue, reconnaît que l'ambition fédératrice d'une approche interdisciplinaire a débouché sur un émiettement de l'histoire et convient de l'épuisement des paradigmes dominants tels le structuralisme, le marxisme, la longue durée ou la quantification. Il propose, en réponse à ces défis, d'apporter toute son attention à deux questions :

- celle des échelles d'analyse qui touchent aux formes d'adéquation entre la taille des objets, les modalités de l'observation et les problématiques : individu, groupe, société ... et derrière

[119] Ce contexte s'inscrit lui-même dans le cadre plus large du postmodernisme qui traverse toutes les sciences sociales et s'étend bien au-delà de l'historiographie hexagonale, notamment, comme il en a déjà été question, avec le *linguistic turn* aux États-Unis qui, au début des années 70, marque une radicalisation des réflexions menées en Europe (Leduc, 1999, p. 170).
[120] Cf. p. 54.
[121] Cf. p. 54.
[122] Les réflexions de Michel Foucault (Cf. p. 55), de Paul Veyne (Cf. p. 56), de Michel de Certeau (Cf. p. 58) et de Paul Ricœur (p. 59).
[123] Une histoire « totale ». Cf. p. 50 et 53.
[124] Cf. p. 50.
[125] Cf. p. 51.
[126] Pour une présentation, cf. p. 63, note 130.
[127] Cf. p. 59.

laquelle se profile la question centrale du rôle des acteurs, trop longtemps refoulée par l'historiographie d'après-guerre ;

- celle du récit historique et de la véracité de son discours.

Cette remise en cause des *Annales* débouche, dans le courant des années 90, sur une recomposition de l'historiographie française.

2.7 Recompositions et enjeux sociaux

Les changements intervenus au sein de l'historiographie, à partir des années 90, nous semblent pouvoir se regrouper selon quatre aspects : une plus grande attention portée à l'histoire des individus ou des groupes d'individus, le retour d'une histoire événementielle et politique, une approche socioculturelle du social et la confrontation de l'histoire à de nouvelles demandes ou enjeux sociaux. Les lignes qui suivent visent à rendre compte de ces évolutions récentes [128].

2.7.1 Une attention aux acteurs et aux trajectoires individuelles

Les historiens des années 90 prennent conscience de certaines dimensions souvent oblitérées par le regard macrosociologique du « modèle de l'explication par l'économique et le social ». Ils y dénoncent aussi le manque de réflexion critique dans l'usage routinier de catégories d'analyse telles que « bourgeoisie », « prolétariat »… fondé sur le postulat d'inspiration marxiste d'un découpage social prédéterminé par les rapports de production [129]. Ainsi l'histoire sociale du XIX^{e} siècle aurait-elle eu trop tendance à se confondre avec l'histoire de la classe ouvrière, seule porteuse du destin des sociétés modernes.

Cette nouvelle approche se veut plus sensible au caractère construit des réalités sociales. Celles-ci ne sont plus considérées comme des choses naturelles, exclusivement prédéterminées par les infrastructures économiques. Le social n'est plus conçu comme un objet doté de propriétés que l'on pourrait révéler à partir de grilles de lecture préétablies mais comme constitué d'un ensemble d'interrelations mouvantes à l'intérieur duquel on peut déceler des configurations en constante adaptation.

Ces historiens portent leur attention plutôt sur l'action des individus ou des petits groupes, sur leur rôle dans la constitution des liens sociaux. Pour Jean Boutier et Dominique Julia, il s'agit, « par un changement de focale de l'objectif qui augmente le nombre et le type de données possibles, de faire émerger des configurations autres où apparaissent dans toute leur complexité, concrètement, les relations sociales et les stratégies individuelles et collectives » (Boutier & Julia, 1995, p. 47). Le regard se déplace des structures vers les réseaux, des positions sociales vers les situations vécues, des normes collectives vers les stratégies individuelles pour contourner les normes (Chartier, 1998, p. 89). Le courant le plus emblématique de ce renouvellement est celui de la *micro-historia* [130] qui vise à déplacer l'échelle d'analyse du macro vers le micro, portant son attention sur l'expérience vécue des individus en complément des grandes variables macro-sociologiques qui la conditionne. Autrement dit, la *micro-historia* vise à comprendre comment les processus sociaux englobants sont portés dans les trajectoires particulières d'individus ou de groupes restreints.

---

[128] Elles reprennent en grande partie les idées développées dans Delacroix, Dosse et Garcia (2003, p. 189-210).

[129] Cette prise de conscience n'est pas aussi radicale que proclamée. La Nouvelle histoire avait déjà mis en évidence certaines de ces dimensions sociales oblitérées, telles la famille et les structures de parenté, les sexes et l'image de la femme, certaines structures communautaires comme les factions lignagères, urbaines ou dynastiques (Le Goff, 1972, texte repris dans Carbonell, 1994, p. 287-294).

[130] Il s'agit d'un courant italien ayant influencé l'historiographique contemporaine (Chartier, 1998,p. 62). L'ouvrage le plus connu est celui de Carlo Ginzburg (1976/1980). À partir du procès devant l'Inquisition, Ginzburg retrace le parcours d'un meunier frioulan, Menocchio, qui se représente le cosmos sous la forme d'un fromage mangé par des vers. L'auteur y analyse les mécanismes d'échange entre la culture populaire et la culture savante de à la fin du XVI^{e} siècle.

2.7.2 Le retour de l'événement et du politique

Les mutations historiographiques des années 80 et 90 se marquent également par un retour de l'événementiel et de l'histoire politique, dans une optique cependant radicalement différente de l'histoire méthodique du début du siècle [131]. Ainsi en est-il de René Rémond (1996) qui opte pour une définition large du politique, intégrant l'expérience des guerres et des révolutions, le rôle des relations internationales, le poids des individus, le rôle des politiques publiques [132]. Différents courants témoignent de cette nouvelle orientation [133].

2.7.3 Une approche socioculturelle des pratiques et des représentations

Parallèlement à ce recentrage sur les individus, leur trajectoire sociale et au retour de l'événement et du politique, l'historiographie des années 90 est aussi marquée par un glissement des « mentalités » vers le « culturel ». Pour Peter Burke (2004), ce déplacement vers le culturel constitue un des champs les plus actifs de l'historiographie actuelle.

Les historiens culturels portent d'abord une grande attention aux représentations [134] ou aux « imaginaires », pour utiliser un terme cher à l'historiographie d'expression française. *Les trois ordres* (1978) de Georges Duby [135] ou *La naissance du purgatoire* (1981) de Jacques Le Goff constituent des travaux pionniers en cette matière.

L'étude des représentations, par contraste avec celle des mentalités, illustre le passage d'un cadre de référence structuraliste vers un cadre de référence plus constructiviste. La notion de « représentation » traduit le souci de ne plus concevoir cet objet d'étude comme le simple reflet de la réalité sociale. Les historiens d'aujourd'hui s'expriment davantage en termes de « construction », de « fabrication » ou d'« invention » [136], autrement dit, ils mettent davantage en évidence le caractère

---

[131] Ce retour du politique doit être relativisé. L'histoire politique n'avait pas entièrement disparu de la scène historiographique française, mais elle ne fut pas au centre des préoccupations du courant dominant porté par les *Annales*. Un rapide coup d'œil sur la liste des grandes thèses de l'histoire politique et diplomatique des années 60 et 70 montre bien que le rayonnement de l'historiographie braudélienne et labroussienne n'a pas arrêté pour autant la recherche historique dans des champs considérés comme plus traditionnels. Ces pôles de résistance à la lecture économique et sociale se sont fédérés autour de Roland Mousnier, François Furet, Pierre Renouvin, René Rémond, Pierre Milza, Jean-Baptiste Duroselle, Jean-Jacques Beckers pour ne citer que les plus connus d'entre eux.

[132] Le renouvellement de l'histoire politique est porté par des institutions différentes de celles qui s'étaient constituées autour des *Annales*. Parmi elles, la Fondation nationale des Sciences politiques et l'Université de Paris X-Nanterre joue un rôle prépondérant, avec comme organe de diffusion, la revue *Vingtième siècle* et comme figure de proue, René Rémond.

[133] van Ypersele & Raxhon, (2006) les recensent comme suit : celui de l'« histoire conceptuelle du politique » animé par François Furet ou Michel Vovelle au sein de l'École des hautes études en sciences sociales et qui tente de mieux comprendre comment les rationalités politiques ou les systèmes de représentations influencent les conduites de groupes sociaux ; celui de l'« histoire du discours sociopolitique » autour de Jacques Guilhaumou en référence aux travaux du philosophe Jurgen Habermas sur l'espace public, ceux de Reinhart Koselleck sur la sémantique historique (Cf. note 113) ou ceux de Ricœur sur l'herméneutique ; celui de l'« histoire sociale ou socioculturelle du politique » autour de Maurice Agulhon qui s'efforce de renouer histoire du quotidien et histoire politique ; celui de l'« histoire du temps présent » (HTP), qui se constitue en un nouveau champ de recherche avec pour matériaux les « mémoires vives » et les sources orales ; sans oublier celui qui se préoccupe de la gestion historienne des usages sociaux et politiques du passé autour de Pierre Nora qui développe, comme il en est question ci-après, une réflexion approfondie sur les rapports entre l'histoire et les mémoires collectives.

[134] *Representations* est, d'ailleurs, le titre d'une revue interdisciplinaire fondée à Berkeley en 1983.

[135] Duby y étudie le contexte entourant l'émergence de la conception trifonctionnelle de la société médiévale, composée de trois états : ceux qui prient, ceux qui combattent et ceux qui travaillent. Pour Duby, l'image des trois ordres n'est pas le simple reflet de la structure sociale médiévale plutôt une représentation historiquement construite et assez puissante au point d'avoir transformer la réalité sociale qu'elle prétendait refléter.

[136] Comme par exemple l'invention de « Soi », d'« Athènes », du « barbare », de la « tradition », de la « Révolution française », de la « nation »,de la « femme », des « Croisades », de « George Washington », de la « maladie »… (Burke, 2004, p. 79).

actif et construit des représentations, par contraste avec la dimension passive, subie, déterminée des « mentalités », étudiées par la génération antérieure [137].

Parallèlement à l'histoire des représentations, l'histoire culturelle porte également son attention aux pratiques. Burke définit l'étude culturelle des pratiques comme une approche qui s'intéressera davantage aux pratiques religieuses qu'à la théologie, aux pratiques érudites du XVI[e] siècle qu'à l'humanisme, aux pratiques discursives qu'à la linguistique ou la littérature, aux pratiques expérimentales qu'aux théories scientifiques.

Cette approche dite socioculturelle des pratiques est influencée par de nouvelles théories sociologiques ou culturelles nées à la croisée des chemins entre l'histoire et d'autres sciences humaines. Selon Peter Burke (2004, p. 57-58), les théoriciens les plus influents sont le linguiste et philologue russe Mikaïl Bakhtine [138], le sociologue allemand Norbert Elias [139], les français Michel Foucault [140] et Pierre Bourdieu [141].

Pour Peter Burke, ce passage d'un cadre de référence structuraliste vers un cadre de référence constructiviste dans l'étude des représentations a été particulièrement influencé par les apports de Foucault [142] et de Certeau [143].

Cette approche socioculturelle de l'histoire des représentations et des pratiques, parallèlement à une attention plus grande portée à l'histoire des trajectoires individuelles, aux acteurs du passé et à l'événement, nous semble donc constituer les composantes principales du changement de paradigme

---

[137] Par exemple, quelques titres évocateurs : *The invention of the tradition* (1983). de Hobsbawm et Ranger ; *The fabrication of Louis XIV* (1994) de Burke ; *Making of Europe : Conquest, Colonization and Cultural Change 950 - 1350* (1993) de Bartlett ; *L'invention de la Belgique : genèse d'un État-Nation : 1648-1830* (2005) de Dubois.

[138] Dans *Rabelais and his world* (1968), Bakhtine introduit l'idée de la subversion de la culture de l'élite par le rire populaire, qu'il voit à l'œuvre dans les rituels de désacralisation, les processions grotesques, les simulacres de découronnement et le carnavalesque. Un autre aspect de la théorie culturelle de Bakhtine, qui a influencé l'histoire culturelle, réside dans ce qu'il nomme la polyphonie du texte carnavalesque. Celui-ci n'est pas seulement une tentative de subversion du haut par le bas mais aussi l'expression de multiples voix, celle de l'homme ou de la femme, du puissant ou de l'opprimé, de l'espiègle ou du violent.

[139] Sociologue allemand et ancien élève de Weber, Norbert Elias porte son attention sur l'évolution des manières de tables entre le XV[e] et le XVIII[e] siècle. Dans *The civilizing process* (1939/1969), il repère, à travers les manières de table des cours de l'Europe occidentale, le développement progressif du contrôle de soi ou de ses émotions, phénomène qu'il met en relation avec la centralisation du pouvoir et la domestication de la noblesse guerrière.

[140] Dans *Surveiller et punir* (1975), Michel Foucault étudie les pratiques en relation avec ce qu'il nomme la « microphysique » du pouvoir — c'est-à-dire la politique à un niveau micro. Les sociétés humaines sont vues comme des réalités disciplinaires qui adoptent de nouvelles pratiques, notamment discursives, et créent de nouvelles institutions, comme les prisons, les écoles, les fabriques, les hôpitaux, destinées à s'assurer l'obéissance de ses membres et à produire des « corps dociles ».

[141] L'étude des pratiques a également été largement influencée par la théorie de la « reproduction sociale » de Pierre Bourdieu. Pour le sociologue français, tout groupe social dominant tente de maintenir sa position sociale via un système d'éducation qui, bien que paraissant de prime abord autonome et impartial, veille à ne sélectionner que les jeunes personnes qui disposent des qualités requises par le groupe dominant et inculquées à ses membres depuis leur tendre enfance. L'*habitus* bourgeois permet à ses membres d'activer les qualités comportementales et intellectuelles prisées par la société et le système éducatif en particulier. Ce qui donne en fin de compte l'impression que les enfants de bonne famille ont une disposition naturelle à mieux réussir leurs études et à accéder aux fonctions dirigeantes. L'influence de la théorie de Bourdieu sur l'étude historique des pratiques sociales est très importante, selon Peter Burke.

[142] Michel Foucault, dans *L'archéologie du savoir* (1969), définit les discours comme des pratiques (discursives) qui donnent forme aux objets dont elles parlent.

[143] Michel de Certeau, dans un ouvrage de sociologie intitulé *L'invention du quotidien* (1980), étudie les actes de la vie quotidienne des Français dans les années 70 : les courses, les loisirs, les relations avec le voisinage. Là où les sociologues auraient utilisé le terme de « comportement », de Certeau préfère celui de « pratique », plaçant de la sorte l'accent sur la créativité, l'inventivité des actes quotidiens. Il parle également de « réemploi » soulignant de cette manière le choix des individus face aux biens de consommation mis à leur portée, la liberté avec laquelle ils interprètent ce qu'ils lisent ou ce qu'ils regardent à la télévision. En d'autres mots, l'accent est placé sur la dimension active (pratique) et non passive, déterminée (comportement) des individus dans leur vie quotidienne. On remarque aussi que de Certeau intervertit la notion de pratique définie par Foucault en parlant d'indiscipline plutôt que de discipline, ou celle de Bourdieu, en évoquant les tactiques des dominés plutôt que les stratégies des dominants

qui s'est effectué au sein de l'historiographie récente. Un dernier trait qui caractérise les mutations historiographiques en cours depuis les années 90 est la confrontation de l'histoire aux nouvelles demandes sociales.

2.7.4 L'histoire face aux nouvelles demandes sociales

2.7.4.1 La résurgence des mémoires

L'histoire fait face aujourd'hui à ce qu'il est convenu d'appeler la pression mémorielle. La société de la fin du XX^e^ siècle et du début du XXI^e^ siècle est en effet soumise à la diffusion de pratiques mémorielles de plus en plus nombreuses et envahissantes.

Elles se caractérisent par une volonté de se donner des racines identitaires, face à un présent désenchanté et un avenir incertain. Le passé dont on se sent désormais nostalgiquement séparé devient un objet de valeur en soi qu'il faut protéger, conserver coûte que coûte, auquel il faut rester fidèle. Pour Pierre Nora (1992), par exemple, l'histoire de France n'est plus une histoire qui divise mais est devenue au contraire une culture qui rassemble, une propriété dont on relève « le titre indivis comme un bien de famille » (p. 29). Il repère ce mouvement dans l'inflexion patrimoniale actuelle et la multiplication des commémorations (le bicentenaire de la Révolution, les cinquantenaires de la fin de la guerre et de la libération des camps…) qui réunissent plus qu'elles ne divisent.

La pression mémorielle se manifeste aussi dans les revendications identitaires de mémoires collectives porteuses de passés occultés ou maltraités par l'histoire dominante. C'est le cas particulièrement en France où le Parlement se mit à faire le procès du passé national — voire de celui des autres — en décrétant par la voie parlementaire ce qu'il est convenu de penser ou de ne pas penser en histoire : loi du 13 juillet 1990 dite loi Gayssot destinée à réprimer la négation du génocide juif ; loi du 29 janvier 2001 destinée à réprimer la négation du génocide arménien ; loi du 21 mai 2001 dite Taubira qui condamne de « crime contre l'humanité » la traite négrière [144] ; projet de loi du 11 juin 2004, dit Mekachera en mémoire des Harkis abandonnés par la métropole française au terme de la guerre d'Algérie, invitant les auteurs de manuels scolaires à souligner le rôle positif de la colonisation française.

Le « moment mémoire » de nos sociétés se marque enfin par la résurgence de passés « qui ne passent pas » comme, par exemple, le régime de Vichy dont l'idéologie antisémite a été bien mise en évidence depuis les travaux de l'historien américain Robert Paxton (1973/1997) [145].

Devant cette résurgence des questions mémorielles, les historiens ont fait de la mémoire leur objet d'étude. Ce courant donnera naissance à une impressionnante production historiographique. Son chef d'œuvre incontestable reste *Les lieux de mémoires* (1984-1992) de Pierre Nora qui s'attache à retracer l'histoire des réemplois du passé national et identitaire de la France.

Au « devoir de mémoire », partout proclamé — Philippe Joutard (1998, p. 98) parle de « tyrannie de la mémoire » — l'historien actuel se sent aussi appelé à lui opposer un « devoir d'histoire ». Celui-ci consiste, certes, à sortir de l'ombre les mémoires oubliées, dissidentes mais aussi à en hiérarchiser l'importance, à en établir les faits, souvent représentés de manière manichéenne dans les mémoires collectives, à les mettre en contexte et à éviter l'anachronisme. Histoire et mémoire poursuivent en effet des finalités différentes. Celle de l'histoire est de comprendre le passé, alors que celle de la mémoire est de lutter contre l'oubli, de rester fidèle au passé (Ricoeur, 2000, p. 26, cité par van Ypersele, 2006, p. 192).

---

[144] Pour Pierre Nora, cette dernière loi, en ne condamnant que le versant atlantique de la traite négrière – les traites noire ou arabe, plus anciennes encore, sont en effet épargnées – est particulièrement représentative d'une certaine propension à s'auto-culpabiliser.

[145] Henry Rousso (1990) fait l'hypothèse d'une survivance d'un passé traumatisant lorsqu'il étudie le syndrome de Vichy à travers la mémoire collective — il parle de névrose provoquée par l'Occupation.

2.7.4.2 L'historien, médiateur entre le passé et le présent des sociétés

Le « moment mémoire » de l'historiographie contemporaine rappelle avec force la question du rôle social de l'histoire, bien qu'en des termes différents de ceux de l'École méthodique [146]. Pour François Bédarida (2005, p. 336), on reconnaît aujourd'hui à l'historien un certain statut de médiateur entre le présent et le passé. Le recours à des historiens pour éclairer certains grands procès judiciaires récents, comme le procès Papon en France en 1998 (Baruch, 2005) [147], ou la commission d'enquête parlementaire belge sur les circonstances qui ont entouré l'assassinant de Patrice Lumumba en 1961 (Raxhon, 2005), en constituent deux illustrations. En franchissant la porte des prétoires, l'historien se voit reconnaître un nouveau rôle social. À charge pour lui de démêler l'écheveau du passé et de proposer un fil conducteur pour comprendre.

2.8 Conclusion

Ce parcours avait pour intention de donner une vue d'ensemble de l'évolution des modèles ou courants historiographiques depuis l'Antiquité et surtout depuis l'avènement de l'École méthodique en France jusqu'aux années récentes. En guise de conclusion, nous en rappellerons les idées maîtresses avant de mettre en évidence les tensions qui les traversent.

2.8.1 Les principales évolutions historiographiques

La discipline historique puisse ses racines dans la culture antique. L'histoire apparaît dans la Grèce classique, au V^e^ siècle avant J.-C. Le terme, qui signifie « enquête » en grec, renvoie à un mode de discours du passé qui se substitue au récit mythique. Pour Hérodote, la recherche des causes et la description du contexte forment les éléments d'explication qui permettent de mieux comprendre le fait présent. À cette exigence de synthèse explicative, s'ajoute, avec Thucydide, celle de l'honnêteté et de la critique impartiale du témoin interrogé.

Au Moyen Âge, le genre historique s'éloigne du modèle antique sur le plan des méthodes. Ce qui est vrai est ce qui fait autorité, non ce qui a été soumis au jugement critique. De plus, la visée explicative de l'histoire devient téléologique. Le temps est conçu comme linéaire et tout entier régi par Dieu depuis la création du monde jusqu'au retour du Christ. Les chroniques historiques ont tantôt une visée téléologique, tantôt morale.

À la Renaissance, la redécouverte des textes et des modèles antiques oriente l'histoire dans deux voies distinctes qui ne se rejoindront qu'à la fin du XIX^e^ siècle. La première voie se veut littéraire, narrative et explicative. Elle s'incarne au XVI^e^ siècle dans l'« histoire humaniste ». Elle prend pour modèle littéraire, les historiens de l'Antiquité : Hérodote, Polybe, Tacite, Plutarque, Tite-Live, Suétone… Le passé est conçu comme un réservoir d'exemples destinés à l'édification vertueuse du lecteur. Son récit est événementiel et biographique. Il se compose de batailles, de conquêtes et de grands personnages dont les actions s'expliquent par les vertus et les passions qui les animent.

Au siècle suivant, cette histoire littéraire et narrative se consacre à la glorification du pouvoir, lequel est légitimé par l'appartenance à une lignée illustre. Puis, au XVIII^e^ siècle, elle devient plus spéculative et philosophique en subissant l'influence des Lumières. Les philosophes cherchent un sens à l'évolution humaine autre que celui de la Providence divine ou celui d'une destinée dynastique. Les philosophies de l'histoire prennent cependant leur véritable essor au XIX^e^ siècle. L'histoire littéraire du XIX^e^ siècle se développe aussi à travers des histoires de la Révolution française, de la Nation ou du Peuple. Ses historiens sont sans doute soucieux de la qualité du récit, du style littéraire et de l'érudition mais, étant formés de manière autodidacte, ils se préoccupent peu

[146] Cf. p. 46.

[147] On notera que le procès Papon n'est que le dernier d'une série de procès retentissants en intentés contre les auteurs de crimes contre l'humanité en France : Jean Leguay (1979), Paul Touvier (1994), Klaus Barbie (1987), René Bousquet (1991).

de critique de témoignages et ne disposent pas de règles communes pour trancher les conflits d'interprétation ou séparer ce qui relève de l'histoire, comme connaissance attestée, des productions partisanes ou du débat politique.

La deuxième voie empruntée par l'histoire à partir de la Renaissance se concrétise dans l'érudition critique. Soucieux de revenir aux documents originaux, les humanistes développent de nouvelles méthodes d'analyse critique des textes, telle l'analyse philologique qui, par la comparaison minutieuse entre divers manuscrits, veille à écarter les faux ou à expurger d'une copie les multiples erreurs qui l'entachent. C'est cependant vers la fin du XVII^{e} siècle et au XVIII^{e} siècle, que l'érudition critique prend son véritable essor avec les bénédictins de la congrégation de Saint-Maur, qui se lancent dans un vaste programme de retranscription et de traitement critique des sources. Avec le *De re diplomatica* (1681) du bénédictin Mabillon, premier véritable ouvrage de méthodologie critique, l'histoire devient une discipline soumise à des règles de contrôle explicites et systématiques, capable d'étudier le passé à partir de documents, indépendamment de témoins oculaires.

À la fin du XIX^{e} siècle, l'érudition critique et l'histoire narrative ou explicative se rejoignent dans l'historiographie de l'École méthodique. Désormais, les historiens ambitionnent, au moyen de la « méthode critique », d'établir les faits passés et par accumulation, de reconstituer les pans entiers de la réalité historique. La logique qui sous-tend cette ambition participe d'un paradigme positiviste qui domine la science à la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} siècle. Les faits, définitivement passés, sont considérés comme accessibles grâce aux documents laissés par les hommes. Une fois exhumés, ces documents, essentiellement produits par une autorité publique, sont passés au crible de la critique externe et interne. L'historien, après avoir déjoué les pièges de la documentation et gardé soigneusement sa propre subjectivité à distance, évalue scrupuleusement leur fiabilité, puis en extrait le fait, épuré de toute déformation. Ces faits, soigneusement réinsérés dans leur chronologie et articulés les uns aux autres, débouchent sur la synthèse historique. Une fois constitués en un récit cohérent et complet, ils font l'objet d'un enseignement structuré et systématique ou, pour de jeunes esprits, d'un récit concis et illustré de documents évocateurs. Du document au fait et du fait au récit, tel est le principe affiché du discours méthodique.

À cette approche scientifique et critique du document, s'ajoute une dimension narrative et explicative. L'histoire doit expliquer le développement du genre humain, perceptible dans les progrès de la civilisation occidentale et la formation des États-Nations. Le récit de l'École méthodique fait de l'ordre de la succession chronologique, le principe d'intelligibilité de la discipline. Ce récit est porteur d'une vision téléologique, laquelle est mise au service d'un projet civique, en particulier dans l'enseignement. L'histoire a pour mission d'édifier le sentiment d'appartenance nationale et de stimuler le patriotisme.

Cependant, à peine installée dans ses convictions scientifiques et civiques, l'historiographie méthodique est remise en question au début du XX^{e} siècle. Les premières critiques proviennent de la sociologie qui lui reproche son fétichisme du politique, de la chronologie et des grands hommes et lui enjoint, si elle veut rester scientifique, de se donner des objets scientifiques, c'est-à-dire des faits sociaux réitérables, réguliers, stables qui permettent de déduire des lois du développement social. Cesser de raconter, de décrire, de faire preuve de récit brillant, mais comparer pour dégager des affirmations non pas vraisemblables mais irréfutables.

Le défi lancé par la sociologie est relevé par une génération de jeunes historiens, insatisfaits de l'histoire « historicisante » de l'École méthodique. En 1929, Marc Bloch (1886-1944) et Lucien Febvre (1878-1956), fondent les *Annales d'histoire économique et sociale*. La revue regroupera progressivement sous son étendard la quasi-totalité de la corporation historienne en France. Deux idées maîtresses forment l'ossature de leur programme : d'une part, attacher une plus grande importance à la construction des problématiques et des objets de recherche ; d'autre part, viser une compréhension générale du devenir des sociétés par le recours aux autres sciences

sociales (l'économie, la sociologie, la géographie, la démographie…) et par l'application d'une grille de lecture globale du social.

Ce programme se réalise à travers une production historiographique abondante que l'on peut répartir en trois périodes. La première se situe entre 1945 et les années 60. Ses figures de proue sont Fernand Braudel et Ernest Labrousse. Elle porte son attention à l'économique, le social, les grands espaces géographiques et la longue durée. Pour ces historiens épris de structuralisme, l'explication historique doit articuler l'étude des conditions géographiques, matérielles, démographiques et sociales à celle des cadres idéologiques, les infrastructures aux superstructures, en prenant pour échelle temporelle, la longue ou moyenne durée, et pour extension spatiale, le cadre régional. Braudel, en particulier, redéfinit la dimension temporelle de l'approche historique. L'histoire, en tant que science des sociétés dans le temps, ne peut plus se contenter des chronologies événementielles. Elle doit déployer de nouvelles échelles temporelles avec une préoccupation pour la longue durée qui conditionne jusqu'aux structures les plus immuables des sociétés humaines. Son ouvrage sur *Méditerranée* fait figure de chef-d'œuvre et sert de modèle. C'est également à l'étude des structures cachées des phénomènes économiques, sociaux et idéologiques que se consacre Ernest Labrousse qui introduit l'usage de méthodes quantitatives et statistiques, nécessaires pour rendre compte de ces structures.

La deuxième période des *Annales* est celle de la Nouvelle histoire. Elle se situe entre la fin des années 60 et les années 70. Elle est animée par une nouvelle génération d'historiens qui prolongent le programme entamé par la génération précédente en s'emparant du dernier niveau du social, celui des superstructures ou des « mentalités ». Le cadre d'interprétation reste celui de la génération précédente : le structuralisme. Cependant, l'étude des longues durées ne s'applique plus aux civilisations matérielles ou aux cycles économiques mais au quotidien, aux croyances, aux habitudes, aux comportements collectifs. Cette deuxième période, qui constitue le moment « anthropologique » de l'historiographie française, consacre le triomphe des *Annales* sur le plan international. Le dynamisme de cette période est aussi révélateur d'une prétention hégémonique de l'histoire à l'égard des autres sciences sociales. Puisque l'histoire peut s'accaparer des objets propres à l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, certains historiens n'hésitent pas à affirmer que tout relève de l'histoire et mérite qu'on en dévoile la temporalité spécifique.

La troisième période des *Annales* se situe entre 1980 et 1990. Elle constitue un temps de remises en question et de renouvellement. Ces remises en question trouvent leur origine dans une série de réflexions théoriques issues d'historiens et de théoriciens des années 60 et 70. Le premier d'entre eux est Michel Foucault. Celui-ci refuse tout principe d'une continuité historique. L'histoire doit rejeter cette idée que les faits s'enchaînent selon un flux continu qui permet de décider que l'un est « cause » ou « origine » de l'autre. Elle doit au contraire faire resurgir l'événement dans ce qu'il a d'unique, en tant que rupture.

Une deuxième source de remise en question provient des réflexions épistémologiques de Paul Veyne. Dans son assertion la plus abrupte, cet historien affirme que l'histoire n'est pas une science mais un récit, une narration de faits qui se sont réellement passés. Il n'y a pas d'explication scientifique du passé, seulement une compréhension qui émane d'un récit suffisamment documenté et organisé en une intrigue. Le récit historique est fondamentalement une intrigue construite par l'historien en fonction d'un objet et d'un angle d'approche qu'il privilégie parmi d'autres qu'il aurait pu tout aussi bien adopter.

La troisième source de questionnements est à rechercher du côté des travaux de l'historien et sociologue Michel de Certeau et du philosophe Paul Ricœur. De Certeau tente de dépasser l'opposition entre, d'une part, la conception scientifique et, d'autre part, la conception narrative de l'histoire. De Certeau envisage l'histoire comme une pratique scientifique qui doit être saisie en fonction des contraintes imposées par l'institution ou le lieu de savoir où elle s'exerce, des procédures techniques ou méthodes qui lui sont propres, et des règles qui commandent son écriture.

Ce questionnement sur l'écriture de l'histoire est enrichi par les réflexions du philosophe Paul Ricœur, sur les relations qui régissent le temps de l'action et celui du récit. Du point de vue philosophique, le temps est une aporie : il ne s'explique pas, il se raconte. Il n'y a de temps pensé que raconté. Le temps devient humain pour autant qu'il soit articulé de manière narrative, de même que le récit n'a de sens que dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience humaine. Du point de vue de l'épistémologie de la connaissance historique, Ricœur estime que le récit historique se trouve à la charnière entre le monde de l'action narrée et celui de l'expérience présente. Il est compréhension d'un temps préfiguré par l'expérience humaine, révélé et enrichi par la mise en intrigue et ouvert par la lecture à de nouvelles significations.

Ces réflexions critiques sur le caractère trompeur des continuités historiques, la dimension construite, narrative du récit historique, la tension qui régit la pratique historienne ou les rapports complexes entre le temps de l'action passée et celui du récit nourrissent la remise en question du modèle historiographique des *Annales*.

Les années 80 sont en effet marquées par le passage d'une historiographie qui, à travers le repérage des structures et des relations qui commandent les mécanismes économiques, organisent les rapports sociaux et engendrent les formes de représentations culturelles et mentales, visait une compréhension globale de la réalité, à une historiographie proposant des histoires multiples ayant chacune leur objet et leur temporalité indépendamment des autres.

Cette remise en cause fondamentale débouche sur une série de recompositions. La première se manifeste par un déplacement du regard de l'historien, des grandes déterminations économiques, sociales et mentales vers les acteurs historiques, individus ou réseaux d'individus, leurs trajectoires, leurs situations vécues, leur rationalité interprétative. La deuxième débouche sur une réhabilitation du politique et une attention plus soutenue à l'événement, longtemps tenu en lisière par les historiens des *Annales*. La troisième donne naissance à une approche socioculturelle de l'histoire des pratiques et des représentations ou imaginaires sociaux. Ces recompositions témoignent du changement de paradigme qui est intervenu dans la recherche historique, tout au moins de l'influence sur l'histoire d'un paradigme constructiviste ou poststructuraliste [148] qui traverse les sciences sociales à partir des années 90.

L'historiographie récente est aussi caractérisée par la redéfinition du rôle social de l'historien confronté à la résurgence des pratiques mémorielles ou sollicité pour éclairer certains grands procès judiciaires ou enquêtes parlementaires. Alors que l'historien de l'École méthodique s'était vu assigné une mission patriotique et identitaire, il est demandé à l'historien actuel d'assumer un rôle d'expert et de médiateur critique entre le présent et le passé des sociétés.

2.8.2 Une historiographie traversée de tensions

Mais revisiter ce passé historiographique permet-il de mieux comprendre la spécificité de la discipline historique ? Car, telle était bien la visée de ce rapide balisage. On pourrait en douter. En effet, lorsqu'on porte attention aux interrogations épistémologiques qui se dévoilent en filigrane de ce parcours, cette discipline semble plutôt traversée de nombreuses contradictions.

Celles-ci portent sur son caractère scientifique. Alors que l'École méthodique avait pour projet d'en faire une science aux antipodes de l'histoire littéraire qui prévalait jusqu'alors, son objet et sa méthode sont remis en cause par les jeunes sciences sociales du début du XX^{e} siècle. Pour parer le coup, les *Annales* rejettent tout récit « historisant », s'emparent des méthodes des sciences sœurs et se lancent dans l'exploration des durées longues, des structures, d'abord économiques et sociales, puis mentales. Ce mouvement prometteur, qui bannit tout récit événementiel et revendique le caractère pleinement scientifique de l'histoire au sein des sciences humaines, atteint-il son apogée que des théoriciens (philosophes, sociologues, historiens) s'empressent de réaffirmer que

[148] Cf. note 102.

l'explication historique est foncièrement narrative — parce qu'incluant toujours du changement — et que même les histoires les plus structurales sont en fin de compte des mises en intrigue laissées à la discrétion subjective de l'auteur. Bref, entre une histoire positive qui se veut science du document, une Histoire-problème qui revendique le caractère scientifiquement construit de son objet, et une histoire « constructiviste » dont on rappelle la dimension narrative, herméneutique, subjective de son récit, on serait en droit de s'interroger sur la validité du discours historique.

Ces contradictions portent aussi sur son objet. Avec les *Annales*, l'histoire se donne comme projet de réunir les conditions d'intelligibilité maximale des phénomènes sociaux. La Nouvelle histoire prolonge cette visée en élargissent ses problématiques au champ des « mentalités ». Ce dernier semble d'ailleurs sans limites et certains historiens proclameront sans complexe que c'est sous la férule de l'histoire que les sciences humaines sont appelées à trouver leur unité profonde. Or cette extension hégémonique et spectaculaire du territoire de l'historien, débouche, comme on l'a vu, sur la fragmentation de la discipline en une myriade d'objets évoluant indépendamment de tout système d'interprétation global et la remise en cause de la position en surplomb, dénoncée comme trop peu attentive à ce qui constitue l'objet même de l'approche historique, le changement social. Soit, entre l'événement, les structures profondes, les relations qui les régissent, et les discontinuités, on pourrait se poser des questions sur ce qui constitue le véritable objet de l'histoire.

Enfin, ces contradictions portent également sur la question des échelles d'analyse les plus à même de rendre compte du changement social. Alors qu'on estimait la découverte des grandes déterminations démographiques, économiques, sociales, voire mentales, seule digne d'intérêt, les années récentes ont remis à l'avant-plan l'importance de l'événement, l'événement signifiant, celui qui fait irruption alors qu'on ne s'y attend pas, celui qui perturbe les structures en place, celui qui produit incontestablement le changement. Alors qu'on croyait avoir banni depuis longtemps toute histoire des individus, confondue avec celle des fastes des salons mondains, des héros nationaux, des ébats d'alcôves, pour se préoccuper prioritairement d'une histoire de masse, celles des paysans, des bourgeois de province, des prolétaires, voilà que l'attention se porte à nouveau sur les individus et les réseaux sociaux, sur leurs actions et leur rationalité interprétative.

Ces tensions montrent combien il serait illusoire de vouloir arrêter une définition de l'histoire à laquelle tout membre de la discipline pourrait ou devrait prétendre. En conséquence, toute tentative de définition de la spécificité de la connaissance historique, de son objet, de ses procédures d'investigation, de ses modes de raisonnement ou de son discours ne peut qu'être plurielle et dépendante des différents contextes historiographiques qui ont traversé la discipline. C'est à cette tentative de définition qu'est consacrée la deuxième partie de ce chapitre.

3. Une épistémologie en tensions

La première partie de ce chapitre visait à retracer l'évolution de l'historiographie, particulièrement depuis la fin du XIX^{e} siècle jusqu'aux tendances récentes de la discipline. Elle appelait une double démarche : cerner la conception de l'histoire prévalant dans chaque courant historiographique et préciser le contexte dans lequel cette conception avait pris place. Au fil de ce parcours diachronique, nous avons voulu montrer comment chaque courant historiographique se situait par rapport à ses devanciers ou par rapport aux sciences voisines.

Dans cette deuxième partie, nous abordons les principales dimensions épistémologiques qui permettent de définir la discipline historique : son objet, sa perspective propre qui est celle du temps, ses procédures intellectuelles, son mode d'intelligibilité et ses ambitions explicatives, son outillage théorique, sa place parmi les sciences humaines ou sa fonction sociale.

Notre intention n'est pas de discuter en profondeur chacune de ces dimensions mais de mettre en évidence les principales différences de conceptions qui ont prévalu à leur sujet entre les courants historiographiques présentés dans la première partie. Cette optique se justifie au regard de notre objet de recherche qui porte notamment sur les représentations sociales que les enseignants d'histoire se font de leur discipline. Notre ambition est en effet de pouvoir discuter de la plus ou moins grande prégnance de ces courants sur les représentations des enseignants. Celles-ci se rattachent-elles davantage aux présupposés épistémologiques de l'École méthodique, à ceux de l'historiographie des années 50 ou à ceux de l'historiographie actuelle ?

C'est pourquoi nous opposerons, pour chaque dimension épistémologique retenue, au minimum deux conceptions différentes, celles-ci relevant soit du paradigme de l'historiographie méthodique, que nous qualifions de positiviste, soit d'un paradigme plus actuel que nous qualifions de constructiviste ou de poststructuraliste [149]. Pour certaines dimensions, nous mettrons en évidence une conception intermédiaire, spécifique de l'historiographie des années 50 à 70, que nous qualifions de structuraliste.

3.1 Définir l'histoire par son objet ?

Lorsque l'épistémologie cherche à définir une science, elle s'attache généralement à définir ce qui constitue son objet ou son domaine propre. Souvent, le seul nom de la discipline permet d'isoler le domaine qu'elle étudie de ceux qui ne la concernent pas. La sociologie étudie le lien social, la démographie les populations, l'économie les modes ou rapports de production et d'échange… S'agissant de l'histoire, le sens commun incline à penser que son objet est … l'histoire, c'est-à-dire les faits passés. Pour Antoine Prost (1996, p. 55), s'il est une conviction bien ancrée encore aujourd'hui dans l'opinion publique, c'est qu'en histoire il y a des faits passés et que ces faits, il faut bien les connaître, du moins les plus importants d'entre eux.

Les historiens eux-mêmes n'auront probablement pas d'objection à définir l'histoire comme l'étude des faits passés, pour autant qu'on convienne qu'il s'agit des « faits humains du passé » (Henri Berr), car c'est bien le passé des hommes vivant en société qui se situe au centre de leurs préoccupations. L'histoire est « l'étude du passé vécu par l'homme en tant qu'homme » (Henri-Irénée Marrou), elle est « une reconstruction intelligible et critique, du passé vécu par les hommes en société » (Pierre Salmon) [150].

Mais de quel passé humain s'agit-il ? Celui-ci se limite-t-il à certains domaines ou embrasse-t-il l'ensemble des faits humains ? Comme nous l'avons découvert dans la première partie de ce

[149] Cf. note 102.
[150] Henri Berr, Henri-Irénée Marrou et Pierre Salmon cités par Pycke (2000, p. 14).

chapitre, la réponse à cette question dépend de l'attention portée au passé des hommes par les différents courants de l'historiographie contemporaine.

- L'École méthodique s'attachait surtout à établir les principaux événements politiques et militaires, à décrire et replacer dans leur chronologie la formation des civilisations, des États ou des nations.
- Les *Annales* et l'histoire économique et sociale des années 50 ou l'histoire des mentalités des années 70 ont privilégié l'analyse des tendances profondes à celle des événements de surface, l'étude des comportements collectifs à celle des volontés individuelles, l'examen des structures économiques, sociales, mentales ou idéologiques à celui des institutions ou des décisions gouvernementales. Leur projet était d'aboutir à une histoire totale du devenir des sociétés humaines.
- Quant à l'historiographie récente, elle a pris distance par rapport à cette histoire des structures fondamentales pour revenir à une histoire du changement, de l'événement, des acteurs, collectifs ou individuels, de leurs intentions, de leurs représentations, de leurs pratiques, de leur trajectoire, des conséquences de leurs actes, du contexte historique propre dans lequel ces acteurs ont été amenés à décider et agir.

Quelle que soit la réponse apportée par les différents courants à la question du champ de l'histoire, le projet de définir celle-ci par son objet pose problème car « le caractère *passé* ne suffit pas à désigner un fait ou un objet de connaissance. Tous les faits *passés* ont d'abord été des fais *présents :* entre les uns et les autres, aucune différence de nature » (Prost, 1996, p. 67). Il n'y a pas de fait « historique » par nature comme il y a des faits « démographiques », « sociaux » ou « psychologiques ». Comme le notait déjà Seignobos, il n'y a de fait historique que « par position ».

> L'histoire embrasse l'étude de tous les faits passés, politiques, intellectuels économiques, dont la plupart ont passé inaperçus. Il semblerait donc que les faits historiques puissent être définis : les "faits passés", par opposition aux faits actuels qui sont l'objet des sciences descriptives de l'humanité. C'est précisément cette opposition qu'il est impossible de maintenir en pratique. Être présent ou passé n'est pas une différence de caractère interne, tenant à la nature d'un fait ; ce n'est qu'une différence de position par rapport à un observateur donné. Il n'y a donc pas de faits historiques par leur nature; il n'y a de faits historiques que par position. Est historique tout fait qu'on ne peut plus observer directement parce qu'il a cessé d'exister. Il n'y a pas de caractère historique inhérent aux faits, il n'y a d'historique que la façon de les connaître (Seignobos, 1901, cité par Prost, 1996, p. 68-69).

Tous les faits démographiques, sociaux, psychologiques… finissent par devenir un jour historiques, c'est-à-dire objets possibles de l'histoire. Le champ de l'histoire étant donc complètement indéterminé, définir la discipline par son objet se révèle bien problématique.

Pour Antoine Prost, les historiens méthodiques étaient déjà conscients de ce paradoxe, ce qui les a amenés à rechercher la spécificité de leur discipline non pas dans son objet mais dans la manière de le connaître, c'est-à-dire la « méthode critique ». Ils étaient convaincus que l'histoire était fondamentalement une « connaissance par traces ». D'où leur souci d'établir rigoureusement les règles qui permettent l'établissement des faits passés. Ce souci rejoint une autre conviction, bien ancrée chez les historiens et dans l'opinion publique, conviction que l'histoire se distingue par sa méthode critique [151].

Cette conception − l'histoire est l'étude critique des faits passés − dont nous situons l'origine dans l'École méthodique, fait face à une autre conception qui définit la spécificité de la discipline ni par son objet, complètement indéterminé, ni par sa méthode critique, mais par le regard que l'historien porte sur ses objets : celui du temps.

---

[151] Contrairement à cette conviction, la méthode critique ne constitue pas la chasse gardée de l'histoire. Elle déborde d'ailleurs largement la seule pratique historienne.

3.2 Définir l'histoire par sa perspective : le temps ?

Le propre de l'histoire, dit Antoine Prost (2005a), « n'est pas de l'ordre de la méthode, mais de l'interrogation : celle qui porte sur le changement dans le temps » (p. 390). La dimension diachronique serait ce qui distingue le regard de l'historien de celui du sociologue ou de l'ethnologue. Le propre de l'historien serait de poser au passé des questions qui portent sur des origines, des évolutions, des trajectoires. La spécificité de la discipline résiderait dans l'appréhension du rapport de l'avant et de l'après, dans le codage chronologique souvent plus complexe qu'on ne le perçoit.

Déjà Marc Bloch l'affirmait (1949/1993), l'histoire est une science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences. Une partie importante du travail de l'historien consiste à dater, à découper le temps en périodes, à situer soigneusement les faits dans leur ordre chronologique, à les enchaîner dans leur déroulement ou à les relier en fonction d'un moment donné. L'histoire est donc un travail sur le temps mais un temps construit, beaucoup plus complexe que le temps social ou celui indistinct de la mémoire collective [152].

Très largement partagée, cette manière de définir le travail de l'historien est l'objet de conceptions différentes selon les configurations historiographiques décrites dans la première partie de ce chapitre.

L'histoire littéraire et « philosophique » du XVIII^e^ au XIX^e^ siècle et l'historiographie méthodique nous semblent caractérisées par une conception téléologique du temps. Les historiens qui appartiennent à ces courants écrivent l'histoire selon une logique linéaire et généalogique où l'avant explique l'après, où sont d'abord décrites les causes, puis les événements et enfin leurs conséquences. La chronologie et la périodisation constituent donc le principe d'intelligibilité de l'histoire. Le passé s'explique par une succession de grandes périodes, en premier lieu l'Antiquité, le Moyen Âge, la Renaissance, les Temps Modernes, l'Époque contemporaine, qui une fois établies, deviennent des réalités quasi-objectives, s'imposant d'emblée à l'historien. Tout fait nouveau, politique, militaire, événementiel, individuel, doit d'abord être réinséré dans la période à laquelle il appartient. Il n'est donc pas nécessaire de réélaborer de nouvelles périodisations en fonction de l'objet. Enfin, il nous semble que cette conception objective des périodes historiques se fonde sur une conception positiviste du temps : un temps cosmique et calendaire considéré comme universel et « extérieur à l'homme » (Leduc, 1999, p. 313-315).

Le passage d'une histoire narrative, politique, événementielle et individuelle à une histoire des structures économiques, sociales ou mentales s'accompagne d'une nouvelle conception emboîtée du temps plus soucieuse de la complexité des mécanismes temporels. Le principal artisan de cette nouvelle conception est Fernand Braudel qui, dans sa thèse sur la *Méditerranée*, distingue trois

---

[152] Pour une distinction entre le temps de l'histoire et celui de la mémoire, voir notamment Nora (1984, t. 1, p. XVIII à XXXIV, cités par Carbonell, 1994, p. 316-327). Cependant, pour certains auteurs, le temps des historiens et celui de la mémoire sociale ne sont pas tout à fait indépendants l'un de l'autre. Pour François Hartog (1995, p. 1220, cité par Leduc, 1999, p. 72), par exemple, qui prend appui sur les réflexions de Reinhard Koselleck, il existe un rapport entre le traitement du temps dans le récit historique et le régime d'historicité propre à une époque, c'est-à-dire la formulation savante de l'expérience du temps qui, en retour, modèle les façons de dire et de vivre le temps à une époque donnée. Pour François Hartog, ces régimes d'historicité se comptent au nombre de trois : un régime passéiste, où l'histoire est considérée comme la recherche et le recueil dans le passé d'exemples à imiter : c'est la conception qui a dominé l'historiographie depuis le Moyen Âge jusqu'à la fin du XVIII^e^ siècle ; un régime futuriste, où l'histoire consiste à éclairer et comprendre le passé étend donné le futur : c'est la conception qui prévalu depuis la fin du XVIII^e^ siècle jusqu'aux années 60 et elle correspond à ce que nous appelons la conception téléologique (Cf. p. 43 et 46.) ; un régime présentiste ou l'horizon de nos sociétés est un présent, sans futur et sans passé, ce que Fukuyama nomme la « fin de l'histoire » (Charbonneau & Nadiau, 2008, p. 97) : c'est la conception qui s'est progressivement imposée depuis la fin des années 60. A titre d'exemple, dans la première partie de ce chapitre, nous avons souligné qu'une des raisons de la résurgence actuelle des « mémoires » se caractérisait pas la volonté de se donner des racines identitaires face à un présent désenchanté et un avenir incertain. Cf. p. 66.

temporalités [153]. Désormais, les historiens ont été amenés à porter une plus grande attention à la temporalité spécifique de chaque phénomène étudié. Nombreux sont ceux qui, adhérant à cette conception des temporalités emboîtées, se sont attachés au temps long des structures.

Vers la fin des années 70 et dans le courant des années 80, cette conception étagée du temps et cette attention soutenue aux phénomènes de plus longue durée est remise en question par des historiens tels Jacques Le Goff [154], conscients du risque d'exagérer les pesanteurs — les « prisons de longue durée » (Leduc, 1999, p. 313) — et d'escamoter les ruptures [155]. Cette remise en cause de la longue durée subit l'influence de réflexions théoriques, notamment le rejet de la continuité historique par Michel Foucault et les réflexions sur les rapports entre temps et récit historique du philosophe Paul Ricœur [156].

Cette conception place davantage l'accent sur le caractère plastique, construit et évoluant de manière indépendante de toute temporalité historique. Elle se distingue de la conception braudélienne dans la mesure où celle-ci, bien que cherchant à étudier la complexité du temps, reconnaissait celle-ci comme appartenant encore à un temps universel et « extérieur à l'homme ».

3.3 Définir l'histoire par sa démarche ?

Si la perspective temporelle semble donc peut-être mieux à même de définir la spécificité du travail de l'historien, celle-ci réside peut-être aussi dans sa démarche et les procédés de connaissance qu'il met en œuvre.

3.3.1 Le point de départ de la démarche : le document ou la question ?

Depuis l'École méthodique, la connaissance du passé suppose un travail d'élaboration critique à partir de documents. Cette école a codifié les règles de la critique historique, à une époque où les historiens prétendaient relever le défi de faire de l'histoire une « science » à part entière qui puisse, grâce à une méthode « scientifique », fonder la valeur de ses observations, par nature indirectes et donc moins fiables que les observations des sciences exactes.

L'historien n'affirme donc, à propos du passé, rien sans preuves et ces preuves, il les établit par la critique documentaire. Pour l'École méthodique, le point de départ de la démarche historique est le document, tel qu'il nous est connu aujourd'hui, et le point d'arrivée, le passé. Entre les deux, prennent place les opérations critiques, l'établissement des faits et leur articulation chronologique. Un renouvellement des documents, par exemple l'accès à de nouveaux centres d'archives inaccessibles jusque-là, constitue dès lors le principal facteur de renouvellement de notre connaissance du passé.

C'est contre cette logique que réagit l'Histoire-problème. Du point de vue des historiens des *Annales*, il n'est de regard sur les sociétés, qu'elles soient proches ou lointaines, qu'à la condition de savoir ce que l'on cherche et pourquoi on le fait.

> L'historien a renoncé à l'immense indétermination de l'objet de son savoir : le temps. Il n'a plus la prétention de raconter ce qui s'est passé, ou même ce qui s'est passé d'importants, dans l'histoire de l'humanité, ou d'une portion de l'humanité. Il est conscient qu'il choisit, dans ce passé, ce dont il parle, et que, ce faisant, il pose, à ce passé, des questions sélectives. Autrement dit, il construit son objet d'étude en délimitant non seulement la période, l'ensemble des événements, mais aussi les problèmes posés par cette période et ces événements, et qu'il faudra résoudre (Furet, 1975, cité dans Carbonell, 1994, p. 298).

---

[153] Cf. p. 49.

[154] Jacques Le Goff (1977/1999) met en évidence le risque de tomber dans une histoire qui deviendrait immobile alors que ce qui préoccupe l'historien doit être le changement. Dans le même esprit, le comité de rédaction des *Annales* craint que la longue durée ne finisse par faire oublier les processus par lesquels le nouveau advient (A.E.S.C., 1989, p. 1317-1323).

[155] Par exemple, que deviennent les révolutions ?

[156] Cf. p. 59.

Dans cette perspective, le point de départ de la démarche historique n'est plus le document mais la question ou le problème. Pour Paul Veyne (1976), « l'histoire n'existe que par rapport aux questions que nous lui posons. Matériellement, l'histoire s'écrit avec des faits ; formellement, avec une problématique » (p. 9). Toute historiographie dépend donc non seulement des documents à sa disposition mais surtout de la problématique qu'elle se donne… ; « si une historiographie est bloquée, cela est dû, tantôt au manque de documents, tantôt à une problématique sclérosée. Or l'expérience prouve que la sclérose de la problématique survient toujours beaucoup plus tôt que l'épuisement des documents : même quand la documentation est pauvre, il y a toujours des problèmes qu'on ne pense pas à se poser » (p. 14-15).

Autrement dit, si, comme le défend l'histoire méthodique, il n'y a pas de faits sans documents, il n'y a pas non plus, précise l'Histoire-problème, de documents sans questions préalables. Dans cette perspective, le principal facteur de renouvellement de notre connaissance du passé n'est pas tant le renouvellement des archives que celui des questions qui amène l'historien à jeter un nouveau regard sur ses sources.

> C'est en fonction des questions qu'il se pose que l'historien est allé consulter tel ou tel fond d'archive et que, dans ses notes, il a consigné tel ou tel épisode, négligeant tel ou tel autre. Mais les archives lui ont suggéré d'autres questions, parfois même elles ont infléchi ou modifié ses problématiques. Quand il commence à écrire, il a déjà accumulé la documentation qui lui permettra de le faire. C'est dire qu'il a déjà esquissé son objet : les limites chronologiques, les découpages en périodes, les aspects du sujet qu'il écarte et ceux qu'il juge plus intéressants et qu'il retient. Ces choix constituent une mise en intrigue, ils définissent un scénario. Il y a là des opérations essentielles, où se jouent souvent la valeur et l'intérêt de l'œuvre historique (Prost, 2005a, p. 387).

Pour Antoine Prost, les historiens de l'École méthodique nourrissaient sans doute des questions mais elles demeuraient implicites tant il leur aurait semblé superflu de rappeler que le propre de l'histoire était de s'interroger sur le devenir des États-Nations et de la civilisation.

3.3.2 Objectivité ou subjectivité ?

Une différence de perspective, positiviste ou constructiviste, apparaît aussi dans la manière de concevoir la posture du chercheur face à sa recherche.

Du point de vue de l'École méthodique, l'historien doit s'effacer devant le document pour éviter à tout prix d'injecter ses propres conceptions et questions et risquer, par là même, de tomber dans l'anachronisme. Il doit s'en tenir aux faits, rien qu'aux faits, le plus objectivement et impartialement possible. De même, il doit se méfier des spéculations théoriques propices aux anachronismes. Pour atteindre l'objectivité, il doit s'en tenir à rapporter les faits « avec exactitude et fidélité, s'effaçant devant les témoignages reconnus valides. En un mot, il ne construit pas l'histoire, il la retrouve » (Marrou, 1954, p. 54 cité par Prost, 1996, p. 72).

L'Histoire-problème réagit face à cet idéal d'objectivité en affirmant que l'historien, au contraire, ne peut s'effacer devant le document. C'est lui qui décide ce qui peut être considéré comme témoignage en fonction de son point de vue, du lieu d'où il s'exprime [157] et des préoccupations qui l'animent [158]. Le regard qu'il porte sur le passé est fonction de son parcours personnel, de son ancrage social et professionnel [159]. Désormais, l'historien revendique le droit de faire coïncider ses recherches avec ses centres d'intérêt, ses préoccupations ou ses soucis.

---

[157] Pour Michel de Certeau (1975, p. 63), il n'y a pas de considérations, si générales qu'elles soient, ni de lectures, si loin qu'on les étende, capables d'effacer la particularité de la place d'où l'historien parle et du domaine où il poursuit une investigation. Cette marque est indélébile.

[158] Pour Antoine Prost (1996), les questions que les historiens posent, « même quand ils les jugent "purement" historiques, sont toujours colorées par les problèmes de leur temps » (p. 90).

[159] Sur l'enracinement social de l'historien, cf. p. 52.

Dans cette perspective, l'historien a donc toujours un point de vue, même implicite, qu'il adopte parmi d'autres. L'essentiel est qu'il explicite ce point de vue. L'idéal absolu d'objectivité est donc vu comme une illusion.

3.3.3 Des faits à retrouver ou à reconstruire ?

La question des « faits » établis par le traitement critique des sources est également envisagée différemment selon qu'on se situe dans une perspective positiviste ou constructiviste.

La première perspective tend à considérer le « fait passé » comme un événement objectif et accessible grâce aux sources sur lesquelles s'exerce la critique historique. La deuxième perspective définit le « fait du passé » comme le résultat d'un raisonnement construit à partir de sources, également traitées selon les règles de la critique.

Du point de vue positiviste, les faits parlent « tous seuls », certains sont évidemment plus importants et d'autres, plus anecdotiques, ce « évidemment » cachant un point de vue implicite qui est celui d'une l'histoire événementielle, politique ou militaire. Pour l'exprimer de manière plus prosaïque, un rhume de Louis XIV, bien que royal, est anecdotique alors que l'invention de la machine à vapeur est un fait important.

Dans une perspective plus constructiviste, aucune hiérarchie absolue n'existe entre les faits. Les faits n'ont d'importance relative que selon le point de vue qui les organise :

> Dans une histoire militaire de 1914, un coup de main aux avant-postes importe moins qu'une offensive qui occupa à juste raison les grands titres des journaux ; dans la même histoire militaire, Verdun compte davantage que la grippe espagnole. Bien entendu, dans une histoire démographique, ce sera l'inverse. Les difficultés ne commenceraient que si l'on s'avisait de demander lequel de Verdun et de la grippe, compte le plus absolument, du point de vue de l'Histoire (Veyne, 1971/1996, p. 51).

Il n'y a donc pas de faits historiques en soi plus importants que d'autres. Leur importance dépend de la problématique choisie, du point de vue adopté par l'historien, de l'intrigue narrative qui en rend compte. C'est l'historien qui donne au fait son importance historique.

3.3.4 Trois conceptions différentes de la démarche historique

Entre les conceptions positiviste et constructiviste, il existe toutefois une conception intermédiaire, qui se réfère à ce que Carlo Ginzburg nomme un paradigme « galiléen », représentatif de l'« historiographie de l'explication par l'économique et le social », dominante dans les années 50 et 60 [160]. De manière synthétique, nous pourrions énoncer ces trois conceptions de la manière suivante :

- Pour l'École méthodique le cœur du travail de l'historien consiste à déjouer les pièges de la documentation, garder soigneusement sa propre subjectivité à distance, évaluer scrupuleusement la fiabilité du témoignage, en extraire le fait, épuré de toute déformation, et atteindre la synthèse historique.
- Du point de vue de l'« historiographie de l'explication par l'économique et le social », faire de l'histoire c'est se consacrer au dépouillement de sources, établir des séries de données les plus complètes possible, les quantifier et mesurer des relations pour mieux rendre compte des structures profondes des sociétés passées.
- Au regard des conceptions historiographiques actuelles, la démarche historique consiste à cerner un problème, délimiter un objet d'étude, clarifier des concepts, formuler des hypothèses, identifier les documents qui ont valeur de témoignage au regard de l'objet d'étude et repérer les faits qu'ils établissent afin de répondre au problème de départ.

[160] Cf. p. 51.

3.4 Définir l'histoire par son raisonnement ?

L'historien ne se contente pas de retrouver ou de construire les faits, fondés sur des documents critiqués minutieusement, il doit encore les nouer en une explication plausible. Articuler les faits, donner de l'intelligibilité à ce qui s'est passé constitue une part importante de son travail. Les historiens méthodiques en étaient d'ailleurs bien conscients. Dans leur *Introduction aux études* historiques (1897), Langlois et Seignobos y consacrent une place privilégiée puisque le plan de leur ouvrage se structure en deux temps : l'établissement des faits, d'une part, leur explication, de l'autre.

Les modes de raisonnement mis en œuvre sur les faits établis nous semblent également pouvoir être opposés selon une tension positivisme – constructivisme.

3.4.1 Expliquer ou comprendre ?

Dans une perspective positiviste, l'historien raisonne à partir de faits établis une fois pour toutes. Le travail qu'il opère sur les événements consiste à les réinsérer soigneusement dans leur chronologie, à les articuler les uns aux autres, et là où les données sont manquantes, à procéder par analogie avec d'autres situations mieux documentées. Ce n'est qu'une fois tous les faits articulés et toutes les causalités établies à propos d'une période et d'un espace, qu'il pourra constituer une prudente synthèse explicative.

Dans la perspective constructiviste, le raisonnement historique est conçu différemment. Les historiens qui s'en réclament réfutent d'abord l'ambition d'une histoire « explicative » au sens scientifique du terme, c'est-à-dire qui permettent d'établir des causalités objectives. L'histoire ne peut établir des causalités puisque les faits sont choisis, sélectionnés selon le point de vue et les questions de l'historien, puisque « le choix de l'intrigue dispose de ce qui sera causalement pertinent ou ne le sera pas » (Veyne, 1971/1996, p. 117)[161]. L'histoire, en tant que sciences humaines, ne doit pas chercher à « expliquer » mais à « comprendre » une situation passée, c'est-à-dire à reconstituer les intentions des acteurs du passé, le contexte et les conditions dans lesquels les hommes d'autrefois ont dû agir.

> La compréhension spécifie le mode plus largement d'intelligibilité de l'histoire — mais aussi de la sociologie et de l'anthropologie, comme le montre J.-Cl. Passeron — en tant qu'elle porte sur des comportements investis de sens et de valeurs, même quand les hommes sont sans prises sur eux et se contentent de s'adapter à la situation (Prost, 1996, p. 156) [162].

Cette compréhension d'homme à homme, l'historien l'effectue naturellement, par analogie avec son expérience et sa situation actuelle.

3.4.2 Décrire ou théoriser ?

Le raisonnement historique est également conçu différemment sur le plan du rapport à la théorie et aux concepts. Soucieux de se démarquer de l'histoire littéraire ou philosophique, l'historien méthodique se présente comme un spécialiste du fait avéré. Il ne se préoccupe ni de problématiser son objet, ni de recourir à la théorie pour le mettre en perspective. Une fois établi, le fait doit pouvoir s'articuler aux autres et s'expliquer ainsi de manière toute « naturelle ». L'historien méthodique se méfie donc des théories spéculatives et préfère s'en tenir aux seuls faits. S'il utilise immanquablement des termes ou des notions, comme « Renaissance », « Ancien Régime » ou « Révolution », il est réticent, par crainte d'anachronisme, à appliquer sur le passé des concepts théoriques empruntés aux sciences humaines.

Au contraire, depuis l'Histoire-problème, les historiens sont plus sensibles à l'importance de recourir à des concepts et des cadres théoriques.

---

[161] Pour Veyne la cause n'existe par l'intrigue ce qui nous éloigne sensiblement de toute causalité positive inhérente à l'explication scientifique.

[162] Voir aussi Passeron (1994, p. 114-133).

> Chaque concept que nous conquérons affine et enrichit notre perception du monde; sans concepts, on ne voit rien; sans concepts on fait de l'histoire narrative, qui n'est pas tout à fait la même chose que l'histoire événementielle : car on peut fort bien conceptualiser des événements (Veyne, 1976, p. 34).

Ils n'hésitent pas à faire appel aux autres sciences humaines pour construire leur problématique.

> Pour choisir des sujets scientifiquement pertinents, l'historien doit être au courant de l'état des savoirs dans sa discipline ; dans d'autres sciences sociales il trouve des interrogations qu'il transpose, des concepts qu'il reprend et qu'il utilise [...] (Prost, 2005a, p. 387).

Mais, en tant que spécialiste du changement, leur travail commence précisément par une vérification de la validité historique des concepts grâce auxquels leurs questions sont pensées.

> L'historien formule d'abord ses questions avec les concepts de son propre temps, puisqu'il les pose depuis la société où il vit. Le travail de distanciation, contrepoids nécessaire [...] à l'enracinement contemporain et personnel des questions de l'historien, commence précisément par une vérification de la validité historique des concepts grâce auxquels les questions sont pensées (Prost, 1996, p. 127).

3.5 Définir l'histoire comme science ?

Une autre question épistémologique qui nous semble pouvoir se décliner en termes d'opposition entre les points de vue positiviste et constructiviste concerne la visée scientifique de l'histoire.

Dans le paradigme positiviste, l'histoire est considérée comme une science chargée de mettre au jour les différents pans du passé en fonction des documents conservés. Les historiens ont pour mission d'en écrire les divers chapitres pour former des ensembles de plus en plus complets et définitifs. Une histoire donc qui se veut cumulative et qui s'inscrit bien dans la conception « scientiste » de la fin du XIX^{e} siècle [163]. Celle-ci était particulièrement manifeste chez des historiens comme Fustel de Coulanges, Lavisse et bien d'autres. Ces auteurs partageaient une croyance un peu naïve selon laquelle il était possible d'établir une vérité historique définitive (Prost, 2005b, p. 375-376).

Ce caractère scientifique est remis en question par l'historiographie poststructuraliste [164]. À la suite des réflexions de Paul Veyne, de Michel Foucault, de Michel de Certeau ou de Paul Ricoeur, l'histoire n'est plus considérée comme une science [165] mais comme une discipline intellectuelle qui propose des récits de faits qui se sont réellement passés. Ces récits n'ont pas la prétention d'être « vrais » au sens où ils établiraient tout ce qui s'est réellement passé, mais seulement d'être « véridiques », c'est-à-dire de rapporter des faits attestés par des documents.

> L'histoire, tout en étant un discours et en utilisant des figures de l'écriture narrative, ce que montrait bien Michel de Certeau, se définit par une pratique scientifique reposant sur un ensemble de règles qui contrôlent les opérations et aboutissent à la production des objets historiques et à la construction d'un savoir. Ces règles sont celles de la méthode critique, élaborée déjà au XVII^{e} siècle, reprise et développée au XIX^{e} siècle (Bédarida, 2005, p. 341).

Il convient cependant de distinguer cette position poststructuraliste de celle développée par le courant « narrativiste » qui, dans ses affirmations les plus radicales, dénie toute prétention à connaître la réalité sociale, passée ou présente et réduit l'histoire à une simple construction discursive [166]. Aujourd'hui, il existe un consensus fort entre les historiens pour penser que « l'histoire n'est pas une vérité en granit, un bel édifice auquel chaque génération apporterait sa pierre, mais ce n'est pas non plus une fiction, un produit de l'imagination. C'est quelque chose de

---

[163] Cf. p. 45.

[164] Dans ce cas précis, on pourrait substituer l'adjectif de « postmoderniste » à celui de « poststructuraliste ». Sur le postmodernisme cf. note de bas de page 119.

[165] Nous soulignons toutefois la relativité du caractère « non scientifique » de l'histoire au regard d'un paradigme actuelle qui a redéfinit complètement la scientificité des sciences humaines (Grawits, 2001).

[166] Cf. 59.

rationnel, d'argumenté, de démontré, mais en fonction des questions posées et des documents consultés. Cette position pragmatique est aujourd'hui majoritaire dans la communauté des historiens » (Bourguignon, 2005, p. 367-368).

3.6 Définir l'histoire par son rôle social ?

La place de l'historien dans la société nous semble être une dernière dimension pertinente pour définir l'histoire et elle aussi peut se décliner différemment selon les points de vue positiviste ou constructiviste.

Dans une perspective héritée du libéralisme et du nationalisme de la fin du XIX^e^ et du début du XX^e^ siècle, l'histoire a pour fonction de donner une conscience civique et historique, des racines identitaires et de renforcer le sentiment national ou patriotique. Le rôle des historiens est de montrer la continuité historique des sociétés, des nations, de la civilisation par-delà les particularismes régionaux ou nationaux, les clivages sociaux, politiques, linguistiques, confessionnels ou idéologiques.

Dans la société actuelle, c'est-à-dire une société démocratique, multiculturelle, dans laquelle la nation n'est plus le cadre unique des références identitaires, l'historien se voit reconnaître une « expertise » critique dans les rapports que la société entretient avec son passé. On lui demande moins de fournir un récit édifiant de la nation que de proposer un discours documenté, raisonné, critique qui démonte les mythes et les préjugés qui sont véhiculés dans la société à propos de périodes passées. L'historien est donc invité à proposer une interprétation du passé qui corrige ou contrebalance le discours des médias, des journalistes ou des hommes politiques.

4. Synthèse

Ce chapitre visait à mieux éclairer le versant disciplinaire de notre objet d'étude : l'histoire en tant que discipline scientifique. Sa perspective se voulait à la fois historiographique et épistémologique. Dans un premier temps, nous avons retracé les principaux courants historiographiques : la naissance de l'histoire dans l'Antiquité, sa place dans la culture chrétienne du Moyen Âge, puis, de la Renaissance au XIX^e^ siècle, son évolution en un courant littéraire et philosophique, d'une part, et en un courant érudit et critique de l'autre, la réunion de ces deux courants sous l'École méthodique, la rupture des *Annales*, l'histoire économique et sociale des années 50, l'histoire des mentalités des années 70, le tournant critique des années 80 et la fragmentation de la discipline depuis la fin des années 80. Dans un deuxième temps, nous avons abordé les principales dimensions épistémologiques qui permettent de définir cette discipline : son objet, sa perspective propre qui est celle du temps, ses démarches, son mode de raisonnement et son outillage théorique, la place de son discours parmi les sciences humaines ou sa fonction sociale.

Nous avons donc mis en évidence, quand cela s'y prêtait, les différences de conceptions [167], entre les trois principaux modèles historiographiques du XX^e^ siècle : celui de l'histoire méthodique, celui de l'histoire des *Annales* et celui de l'histoire poststructuraliste. Le tableau 2 présente l'axe de tensions historiographique tel qu'il nous semble pouvoir s'opérationnaliser à travers trois facettes : l'objet de l'histoire ; la démarche historique ; la dimension temporelle.

[167] Que nous nommons, pour les besoins de la présentation, « conceptions historiographiques ».

Tableau 2 – Modèles historiographiques

	École méthodique	*Annales*	Histoire poststructuraliste
L'objet de l'histoire	L'histoire cherche à établir les principaux faits politiques, économiques, sociaux, culturels…, replacer dans leur chronologie la formation des civilisations, des États, des nations.	L'histoire s'attache plus à l'analyse des tendances profondes qu'à celle des modifications de surface, à l'étude des comportements collectifs qu'à celle des volontés individuelles, à l'examen des structures économiques, sociales ou idéologiques qu'à celui des institutions ou des décisions gouvernementales	L'histoire cherche à comprendre les hommes du passé, acteurs collectifs ou individuels, leurs intentions, leurs actes, leur trajectoire, les conséquences de leurs actes, le contexte historique propre dans lequel ces acteurs ont été amenés à décider et agir.
Le cœur de la démarche historique	C'est déjouer les pièges de la documentation, garder soigneusement sa propre subjectivité à distance, évaluer scrupuleusement la fiabilité du témoignage, en extraire le fait, épuré de toute déformation, et atteindre la synthèse historique.	C'est se consacrer au dépouillement de sources, établir des séries de données les plus complètes possible, les quantifier et mesurer des relations pour mieux rendre compte des structures profondes des sociétés passées.	C'est cerner un problème, délimiter un objet d'étude, clarifier des concepts, formuler des hypothèses, identifier les documents qui ont valeur de témoignage au regard de l'objet d'étude et repérer les faits qu'ils établissent afin de répondre au problème de départ.
Le temps	Le passé est fait d'une succession de grandes périodes, notamment l'Antiquité, le Moyen Âge, la Renaissance, les Temps modernes, l'Époque contemporaine… Les phénomènes du passé doivent être remis dans la temporalité qui est celle de la période à laquelle ils appartiennent.	L'étude d'un événement, d'une époque, d'une société, d'un espace géographique doit se faire selon des temporalités différentes. Non seulement le temps des événements, mais aussi le temps des cycles économiques et sociaux, ou le temps long des conditions matérielles de vie, des cadres mentaux…	En histoire, chaque objet d'étude a sa propre temporalité. Il y a autant de chronologies qu'il y a d'objets d'étude.

Nous avons également mis en évidence un axe de tensions entre les deux paradigmes épistémologiques, positiviste et constructiviste, qui ont traversé l'historiographie du XX^{e} siècle. Le tableau 3, ci-dessous, présente cet axe de tension épistémologique tel que nous l'avons opérationnalisée à travers 11 facettes qui sont : l'objet de l'histoire, la place de l'histoire parmi les sciences humaines ; le point de départ de la démarche historique ; l'objectivité en histoire ; la définition d'un fait passé ; le choix des faits par l'historien ; la position de l'historien face à ses sources ; le raisonnement historique ; la place des concepts théoriques en histoire ; la visée scientifique de l'histoire et le rôle social de l'historien.

Ces deux tableaux constituent la matrice théorique sur laquelle nous pourrons prendre appui pour construire nos outils de recueil de données [168]. Comme déjà annoncé, notre ambition est de mieux comprendre les représentations sociales des enseignants à propos de l'histoire au regard des courants historiographiques et des paradigmes épistémologiques de l'historiographie du XX^{e} siècle.

[168] Cf. chapitre VI.

Tableau 3 – Paradigmes épistémologiques

	Histoire positiviste	Histoire constructiviste
L'objet de l'histoire	L'objet de l'histoire, ce sont avant tout les faits du passé, qu'ils soient politiques, économiques, sociaux, culturels, mentaux, idéologiques, qu'ils soient collectifs ou individuels, qu'ils appartiennent au temps long ou à l'événementiel…	À la différence des autres sciences humaines, le champ de l'histoire est complètement indéterminé. L'histoire se définit par sa façon d'étudier ses objets, de les situer dans leur dimension temporelle, dans leur évolution.
L'histoire parmi les sciences humaines	Ce qui distingue l'histoire des autres sciences sociales est sa méthode : la critique historique.	Ce qui distingue l'histoire des autres sciences sociales est de l'ordre de l'interrogation : celle qui porte sur le changement dans le temps.
Le point de départ de la démarche	En histoire, le point de départ, c'est le document tel qu'il nous est connu aujourd'hui et le point d'arrivée, le passé. Un renouvellement des documents, par exemple l'accès à de nouveaux centres d'archives inaccessibles jusque-là, est le principal facteur de renouvellement de notre connaissance du passé.	En histoire, le point de départ est la question ou le problème. S'il n'y a pas de faits sans documents, il n'y a pas non plus de documents sans questions préalables. Le principal facteur de renouvellement de notre connaissance du passé est le renouvellement des questions qui amène l'historien à renouveler ses sources et sa manière de les traiter.
L'objectivité en histoire	L'historien doit s'en tenir aux faits, rien qu'aux faits, le plus objectivement et impartialement possible.	L'historien a toujours un point de vue, même implicite, qu'il adopte parmi d'autres. L'essentiel est qu'il explicite ce point de vue.
Qu'est-ce qu'un fait du passé ?	Un « fait du passé » est un événement objectif et accessible grâce aux traces du passé en les soumettant à l'exercice de la critique historique.	Un « fait du passé » est le résultat d'un raisonnement construit à partir de traces suivant les règles de la critique.
Le choix des faits	En histoire, certains faits sont plus importants, d'autres plus anecdotiques. Un rhume de Louis XIV, bien que royal, est anecdotique alors que l'invention de la machine à vapeur est un fait important.	En histoire, il n'y a pas de faits historiques en soi plus importants que d'autres. Leur importance dépend de la problématique choisie, du point de vue adopté par l'historien, du récit qui en rend compte. C'est l'historien qui donne au fait son importance historique.
La position de l'historien	L'historien doit s'effacer devant le document. Il doit éviter à tout prix d'injecter ses propres conceptions et questions et éviter ainsi les anachronismes	L'historien ne peut s'effacer devant le document. C'est lui qui décide ce qui peut être considéré comme témoignage en fonction de ses conceptions et des questions qui l'animent.
Le raisonnement historique	Raisonner en histoire consiste à réinsérer soigneusement les événements dans leur chronologie, les articuler les uns aux autres, et là où les données sont manquantes, procéder par analogies avec d'autres situations mieux documentées ; enfin constituer de prudentes synthèses.	Raisonner en histoire consiste à comprendre une situation passée, c'est-à-dire reconstituer les intentions des acteurs du passé, le contexte et les conditions dans lesquels les hommes d'autrefois ont dû agir. Cette compréhension d'homme à homme, l'historien l'effectue naturellement, par analogie avec son expérience et sa situation actuelle.
Les concepts théoriques	L'historien se méfie des théories spéculatives et préfère se tenir au contact des seuls faits. S'il utilise des termes ou des notions comme « Renaissance », « Ancien Régime » ou « Révolution », l'application sur le passé de concepts des sciences humaines présente un risque d'anachronisme	L'historien formule ses questions avec des concepts des sciences humaines. Son travail commence précisément par une vérification de la validité historique des concepts grâce auxquels ses questions sont pensées.
La visée scientifique de l'histoire	L'histoire est une science chargée de mettre au jour les différents pans du passé en fonction des documents conservés. Les historiens successifs en écrivent les divers chapitres pour former des ensembles de plus en plus complets et définitifs.	L'histoire n'est pas une science, mais une discipline intellectuelle qui propose des récits de faits qui se sont réellement passés. Ces récits n'ont pas la prétention d'être « vrais » au sens où ils diraient ce qui s'est réellement passé, mais seulement d'être « véridiques », c'est-à-dire de rapporter des faits attestés par des documents.
L'historien a un rôle important dans la société	Le rôle social de l'historien est de donner des racines identitaires, une conscience civique et historique de notre civilisation. L'historien doit nous montrer la continuité historique des sociétés, des nations, des civilisations par-delà les particularismes régionaux ou nationaux, les clivages sociaux, politiques, linguistiques, confessionnels ou idéologiques.	Le rôle social de l'historien est de fournir un discours documenté, raisonné, critique qui démonte les mythes et les préjugés actuels. L'historien ne peut laisser l'interprétation du passé aux seuls médias, journalistes ou hommes politiques.

CHAPITRE V
PERSPECTIVE DIDACTIQUE

1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons recouru à l'historiographie et l'épistémologie de l'histoire pour comprendre la discipline historique en tant qu'objet de représentation sociale auprès des enseignants d'histoire. Dans ce chapitre-ci, nous traiterons de l'histoire, non plus en tant que discipline scientifique, mais en tant que discipline scolaire. L'enseignement de l'histoire constitue en effet le deuxième objet de représentation sociale que nous souhaitons mieux comprendre.

L'étude de cet objet s'effectuera selon une perspective didactique. Par « didactique », nous comprenons l'étude des contenus disciplinaires dans leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages (Reuter & Cohen-Azria, 2007). Cette référence fondamentale aux contenus disciplinaires renvoie au mode d'organisation de l'enseignement secondaire qui catégorise les contenus en disciplines d'enseignement. Étudier les situations d'enseignement et d'apprentissage dans une perspective didactique consiste donc à le faire à travers le prisme des contenus disciplinaires [169] enseignés et appris, ceux de l'histoire en l'occurrence [170].

Le chapitre se compose de deux parties. La première est consacrée à la mise en évidence de modèles didactiques inscrits au cœur des évolutions curriculaires en Communauté française de Belgique depuis les années 60 [171]. Dans la deuxième, plus synthétique, nous dégagerons les principales tensions didactiques sur lesquelles se différencient les présupposés didactiques des modèles qui auront été décrits dans la première partie.

L'objet de notre recherche étant de rendre compte des représentations que les enseignants d'histoire nourrissent, il nous semble en effet nécessaire de faire le point sur les modèles didactiques qui ont imprégné les programmes et les manuels [172] scolaires auxquels les générations actuelles d'enseignants ont été confrontées au cours de leur parcours professionnel. Il nous revient donc de les relever, les décrire, les situer dans leur contexte, comprendre leur logique, éventuellement présenter les critiques qu'ils s'adressent mutuellement et ce afin de pouvoir rendre compte de la plus ou moins grande prégnance de ces modèles sur ces représentations.

2. L'évolution des modèles didactiques en histoire depuis les années 60

Notre présentation des modèles didactiques qui forment la toile de fond de l'évolution des programmes et des manuels d'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique depuis les années 60 s'inspire largement des analyses déjà réalisées par Jadoulle (1998, 2005 et

[169] Le terme de « contenu » se comprend au sens large : finalités, concepts, savoir-faire, compétences et les contenus-matières.

[170] Cette définition de la didactique fait débat. Pour certains, la didactique est une discipline qui analyse les situations d'enseignement et l'apprentissage de contenus disciplinaires. Même si cette seconde définition semble proche, on remarquera cependant qu'elle ne prend pas les contenus comme point d'ancrage, risquant de cette façon de réduire les didactiques à des domaines spécifiques de la pédagogie ou des sciences de l'éducation.

[171] Ce cadre spatiotemporel se justifie en fonction de la population de notre étude, belge (N= 150) ou, dans une moindre mesure, luxembourgeoise (N = 25).

[172] Conçus comme des outils d'enseignement destinés à faciliter la tâche du professeur, nous considérons les manuels scolaires comme « fortement liés à l'évolution de la demande de l'Institution et à ce que leurs auteurs perçoivent de la doctrine pédagogique de l'Institution » (Baquès, 2005, p. 34).

2009) [173]. Les trois modèles en question sont l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche ».

2.1 L'« exposé-récit »

Jusque dans le courant des années 1960, les programmes d'histoire de l'école secondaire privilégient un modèle didactique marqué par la prédominance du récit magistral. Ainsi, le programme d'histoire de l'enseignement catholique de 1961 (Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique [SNEC], 1961, p. 37), tout en invitant l'enseignant à user de « méthodes intuitives et actives », rappelle, que « la base du cours [doit demeurer] l'exposé du maître » (SNEC, 1961, p. 42). Le recours au document n'en est pas exclu, pour autant que celui-ci s'insère dans une perspective illustrative, en support ou en appoint du récit de l'enseignant ou du manuel. Dans leurs directives méthodologiques à l'adresse des professeurs du cycle supérieur, les auteurs du programme de l'État de 1960 soulignent que « l'enseignement historique étant continu et d'une densité beaucoup plus grande [qu'au cycle inférieur], l'exposé [doit prendre] la place prépondérante […], [sans exclure toutefois] le recours occasionnel et généralement a posteriori à une documentation concrète, gravures et témoignages d'époque ou lectures de grands historiens contemporains, [qui] doit servir à accrocher l'intérêt des élèves, à rendre la leçon plus vivante et à provoquer une certaine détente dans un état de tension de l'esprit, qui risque de fatiguer et d'amener l'ennui et l'indifférence » (Ministère de l'Éducation nationale, 1960, p. 14). Des positions similaires sont déjà présentes dans les programmes antérieurs, notamment celui de la Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique de 1937 ou de 1953. Dans ce dernier, le recours au document comme support d'activité et d'apprentissage pour l'élève est tenu prudemment à l'écart (SNEC, 1953, p. 237). S'il suggère la réalisation de travaux personnels par les élèves, en classe ou à domicile, ceux-ci s'effectuent « à partir de la synthèse du manuel ou de la consultation d'autres livres d'histoire » (SNEC, 1953, p. 238-239), mais pas sur des sources historiques. Le manuel d'histoire en usage se caractérise par la prédominance de la synthèse, le nombre réduit de documents et le primat des cartes et de l'iconographie (Jadoulle, 2009). Conçu selon une logique encyclopédique, celle de celui qui sait et non de celui qui apprend, il constitue une sorte d'auxiliaire pédagogique destiné à rendre l'exposé du maître vivant, concret, pittoresque et à renforcer ou légitimer le caractère « réellement passé » de ce qui est raconté. Son usage est considéré comme indispensable pour servir en classe de « mémento historique pour les leçons précédentes » et, à domicile, pour permettre « une étude plus complète de la leçon » (Ministère de l'Éducation nationale, 1960, p. 17) en offrant à l'élève « un exposé systématique et complet auquel l'élève peut se référer » (SNEC, 1961, p. 42).

Le primat du récit de l'enseignant ou du manuel, la fonction illustrative du document, renvoient à une conception de l'acte d'enseigner et d'apprendre aux racines profondes [174] et qui s'est perpétuée, avec de nombreuses variantes sans doute, jusqu'au XX^{e} siècle. Étiquetée sous l'appellation de « cours magistral » (Le Pellec & Marcos-Alavrez, 1991), d'« exposé-récit » (Jadoulle, 1998), d'« Histoire-mémoire », ce modèle didactique se justifie par le postulat de la transmissibilité du savoir détenu par celui qui sait à celui qui est ignorant, mais aussi par un contexte social et une organisation formelle de la transmission des connaissances où les médias sont peu présents et l'autorité du maître, la principale source de savoirs à disposition.

L'« opération d'enseigner » y est conçue comme un travail de sélection et d'organisation de contenus essentiels offrant une vision cohérente et unique du passé, transmis par « exposition claire

[173] Nous prenons également appui sur les travaux d'auteurs français tels Le Pellec et Marcos-Alavrez (1991) ; Leduc, Marcos-Alavrez et Le Pellec (1994) ou Moniot (1993). Ces ouvrages concernent l'enseignement de l'histoire en France, dont les évolutions curriculaires, dans une certaine mesure, présentent des similitudes avec le cas belge. D'autre part, nous soulignons que ces modèles didactiques ne se présentent pas tels quels dans les programmes ou les outils analysés mais doivent être considérés comme des « idéaux-types » de discours didactiques.

[174] Jusqu'à la « scolastique médiévale » pour Le Pellec et Marcos-Alavrez (1991, p. 66).

[…] patiente si besoin, qui fait empreinte, référence ou livraison et s'aide d'un souci de motivation, à l'amont, et de l'effort de mémorisation […] à l'aval » (Moniot, 1993, p. 145). L'apprentissage se réduit à une activité d'écoute attentive, de prises de notes soignées et d'étude régulière visant l'assimilation d'une mémoire collective à restituer le plus fidèlement possible, car, comme le rappelle Le Pellec, ce qui prime dans le « modèle magistral », est la « logique d'exposition des contenus, non celle de leur réception » (p. 67).

L'« exposé-récit » se caractérise également par la cohérence qui sous-tend la méthode d'enseignement et les finalités visées. Le primat du récit, le statut illustratif conféré aux documents, les tâches d'écoute et de mémorisation des élèves se justifient au regard des finalités culturelles, civiques et morales assignées au cours d'histoire depuis la fin du XIX^{e} siècle : culturelles parce qu'une connaissance du passé constitue le bagage « indispensable à tout homme cultivé » (Ministère de l'Éducation nationale, 1960, p. 7) et contribue à la « formation de l'humaniste » ; civiques (SNEC, 1961, p. 40), car le récit édifiant des hauts faits de la civilisation, des réalisations des générations antérieures, de l'homme des cavernes au Roi-Chevalier proche de ses soldats dans les tranchées de l'Yser, doit renforcer le sentiment d'appartenance nationale ; morales, enfin, car l'histoire contribue à l'éducation aux valeurs que sont la vérité, la tolérance, la probité et le respect de la patrie (Baquès, 2005, p. 37). Cette prédominance des finalités culturelles, civiques et morales sur les finalités intellectuelles et critiques justifie le recours à la méthode transmissive et la valorisation des tâches d'écoute et de mémorisation.

Ces finalités de l'« exposé-récit » font aussi référence à une conception historiographique mise en place à la fin du XIX^{e} siècle et qui nourrit une vision linéaire et téléologique [175] de l'histoire, alignant les événements passés depuis l'Orient ancien jusqu'à la période contemporaine.

2.2 Le « discours-découverte »

Jusqu'à la fin des années 60, l'enseignement de l'histoire est vu comme la transmission d'une vision commune du passé par le biais d'un récit unique délivré aux élèves par la voix du maître. Cependant, à partir des années 70, une série d'inflexions apparaissent dans les programmes d'enseignement en Belgique francophone (Ministère de l'Éducation nationale, 1969 ; SNEC, 1972). Ces déplacements sont perceptibles dans les priorités assignées à l'enseignement de l'histoire et dans les méthodologies recommandées aux enseignants. Sans renier les finalités culturelles, morales et civiques (Jadoulle, 2001), les programmes insistent pour que l'étude du passé soit avant tout ordonnée à la compréhension du présent. Le cours d'histoire se complète ainsi d'une finalité d'ordre plus intellectuel et critique : former les élèves à la compréhension du monde contemporain par la rétrospection historique. Sur le plan méthodologique, les conceptions des programmes manifestent leur préférence pour les « méthodes actives » qui, en classe d'histoire, se traduisent par l'analyse du document. D'illustratif, le document devient objet d'observation et d'analyse. Cette modification du rôle du document va de pair avec une attention particulière au développement, par l'élève, de savoir-faire. Ceux-ci sont d'ailleurs énumérés par les programmes, à côté des matières qu'il s'agit toujours d'enseigner, parfois même avant elles (SNEC, 1972, p. 3).

Cette nécessité de ménager un temps, dans la leçon, pour l'apprentissage de savoir-faire sera confirmée dans les programmes ultérieurs des années 80 et 90. Elle a pour effet de restreindre l'espace alloué à l'exposé du professeur. Les programmes précisent toutefois qu'elle ne peut aller jusqu'à l'exclure. Le cours magistral reste utile pour effectuer liaisons et synthèses. Sa portée est explicitement rappelée dans le programme de l'enseignement catholique de 1981 : « Bien conduit par le professeur, il permet d'aborder des synthèses plus difficiles, de clarifier une question, d'opérer

[175] Cf. chapitre IV, page 46.

une transition – plus rapide et mieux comprise – entre deux époques étudiées »… et de préciser que ce cours doit prendre sens « dans un dialogue avec les élèves » (SNEC, 1981, p. 3).

Le recours aux documents et à l'exposé de l'enseignant nous semble constituer les pièces d'une construction hybride qui associe deux conceptions de l'apprentissage : la découverte de savoirs et l'acquisition de savoir-faire par la mise en activité sur documents, d'une part, l'assimilation de savoirs supplémentaires par l'écoute attentive du récit de l'enseignant, d'autre part. Cette dichotomie se reflète également dans les manuels scolaires des années 70, 80 et 90, qui progressivement, disposent en vis-à-vis du texte de synthèse des matériaux documentaires de plus en plus nombreux et denses (Jadoulle, 2005).

La promotion des méthodes actives, le souhait d'impliquer l'élève au moyen du document et la volonté d'accorder aux objectifs de savoir-faire une plus grande place peuvent se comprendre au regard d'un nouveau modèle didactique, qualifié de « discours-découverte » par Jadoulle (1994, 1998) [176].

Dans ce modèle, l'accent est placé d'abord sur la découverte du savoir par l'élève, ensuite seulement sur sa transmission. Apprendre, c'est découvrir, de manière active plus que recevoir de l'information. Cette conception de l'apprentissage modifie le rôle de l'enseignant. Dans la phase préparatoire, il veille à choisir ou construire un récit organisé du passé, puis à le démonter en petites unités de contenus bien circonscrites, accompagnées de quelques documents assortis de consignes et précédées par un énoncé d'intentions qui décline savoirs et savoir-faire. Passé le seuil de la classe, la leçon est supposée se déployer en une succession de démarches actives, les plus souvent une suite bien rythmée de brèves analyses de documents et de questions/réponses, auxquelles sont associées les unités de connaissances et les objectifs d'apprentissage préalablement découpés. La somme de ces démarches ou activités, précisément encadrées par l'enseignant, reconstitue, telles les pièces d'un puzzle, le récit préalablement établi par l'enseignant.

La sélection et l'organisation des contenus en un récit pré-construit demeurent donc entièrement du ressort du professeur. Cependant, ce récit n'est plus délivré à l'apprenant sous la forme dominante d'un exposé mais il est « masqué » par des documents qui, soumis un à un à la classe, sous la guidance de l'enseignant, en « dévoilent » progressivement la teneur.

Ce glissement de l'« exposé-récit » au « discours-découverte », dans les années 70 et 80, se marque aussi dans les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire. Outre l'assimilation de savoirs sur le passé, le cours d'histoire se double d'objectifs de savoir-faire. Ceux-ci visent à faire apprendre à l'élève les rudiments de la démarche de l'historien, lesquels sont censés favoriser, à long terme, le développement d'aptitudes critiques considérées comme essentielles pour la formation intellectuelle et citoyenne des jeunes.

> Essentiellement orienté, jusqu'à la fin des années 60, dans le sens de la transmission d'une "culture historique", celle de "l'honnête homme", [l'histoire] devient un cours qui, par la formation méthodologique offerte aux élèves et les contenus essentiels qu'ils auront été amenés à construire, à travers l'analyse et l'interprétation de la documentation, vise d'abord et avant tout à donner aux jeunes les clés pour comprendre et agir dans le monde qui les environne (Jadoulle, 2009).

Les finalités intellectuelles et critiques prises en charge dans ce nouveau modèle placent donc au second plan, sans pour autant les oublier, les finalités morales et culturelles qui étaient agissantes à travers le discours magistral. Quant aux finalités civiques, elles retrouvent un deuxième souffle sous la forme de l'éducation citoyenne (Romainville, 2008)

[176] Il nous semble comporter des traits similaires à ce que les didacticiens de l'histoire en France nomment le « cours magistral dialogué » (Tutiaux-Guillon, 2006). Le terme « découverte » fait référence au courant de la pédagogie de la découverte en vogue dans le courant des années 70 et 80 (Raynal & Rieunier, 1998, p. 270-271).

Pour mieux comprendre le modèle du « discours-découverte » il est nécessaire de le mettre en relation avec les théories psychopédagogiques des années 70 et 80, le discours sur les méthodes actives et plus spécifiquement la « pédagogie par objectifs » popularisée par Mager (2005) et la « pédagogie de la maîtrise » de Bloom (1979). Ces courants conçoivent l'enseignement comme un entraînement organisé et progressif de tâches dont les résultats observables permettent de suivre les prestations de l'élève sur une échelle taxonomique. L'apprentissage est conçu comme une succession linéaire d'étapes, la réussite de l'une constituant un prérequis pour accéder à la suivante. La somme des éléments acquis au terme de chaque étape assure la maîtrise de l'ensemble de la connaissance. La complexité est réintroduite par le type d'objectif, échelonné entre le simple et le complexe, que l'enseignant assigne aux unités de matières. Le choix des objectifs suit toutefois une progression logique allant de ceux qui ont déjà été travaillés, soit les plus simples, vers de nouveaux d'un niveau plus difficile. Bloom affirmait d'ailleurs qu'il était possible d'enseigner un peu près n'importe quoi à n'importe qui pour autant qu'on ne passe jamais à un apprentissage nouveau sans s'être assuré que les objectifs prérequis soient réellement maîtrisés et suffisamment stabilisés (Roegiers & De Ketele, 2000, p. 31). En classe, l'élève est ainsi mis constamment en activité sur une matière préalablement découpée en unité simple et transformée en objectif(s) ou comportement(s) observable(s). Son activité consiste à répondre aux consignes soigneusement préparées et à « exercer » les tâches demandées. Le *stimulus* étant donné, ce qui compte est le résultat, le produit, le comportement attendu, non la démarche suivie ou le travail intellectuel mis en œuvre (Stordeur, 1996) car « connaître », en fin de compte, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables.

Cependant, comme le souligne Jadoulle (1998, p. 78), l'influence de la pédagogie par objectifs sur la méthodologie du « discours-découverte » n'est pas à surestimer : la volonté de définir les contenus en termes d'objectifs de savoir ou de savoir-faire en constitue l'emprunt le plus manifeste, bien que cet effort s'effectue le plus souvent sans référence à une quelconque progression dans la taxonomie des capacités. C'est en fait davantage le discours général sur les méthodes actives qui semble imprégner la didactique de l'histoire des années 70 et 80 [177].

Le « discours-découverte » est aussi à mettre en relation avec une conception de l'enseignement de l'histoire plus soucieuse des présupposés épistémologiques de la discipline et qui voit dans l'apprentissage de démarches d'analyse critique et l'exploitation du document en classe d'histoire le pendant de la méthode critique utilisée par les historiens [178].

2.3 L'« apprentissage-recherche »

Sur le plan de la didactique de l'histoire, la prédominance du « discours-découverte » est entamée vers la fin des années 90 et dans le courant des années 2000. Ce changement se caractérise d'abord par une série de critiques formulées à l'égard du « discours-découverte ».

2.3.1 La mise en cause du « discours-découverte »

On lui reproche d'abord le caractère prédéfini, pré-organisé de la synthèse à apprendre (Jadoulle, 1998 ; 2009). En conférant à l'enseignant la tâche d'organiser préalablement les contenus à apprendre en un récit prédéterminé, dont la structure se réaliserait d'elle-même, de manière « autoportante », par la dynamique de découverte, le « discours-découverte » hypothèque une des phases fondamentales de l'apprentissage : l'implication cognitive de l'apprenant dans la structuration des savoirs et l'élaboration de significations nouvelles.

---

[177] On notera aussi que ces courants pédagogiques sont à replacer dans un mouvement plus large de rationalisation du travail humain et de conception comportementaliste ou behavioriste de l'apprentissage (Roegiers & De Ketele, 2000, p. 30) qu'il n'a pas lieu d'approfondir ici. Ils diffèrent en tout cas de ceux qui prendront place dans le courant des années 90 et qui marqueront un changement de paradigme pédagogique.

[178] On notera notamment l'influence de travaux pionniers sur l'usage du document d'histoire en classe. Chaullanges (1961) et Maréchal (1956-1962 ; 1973).

De plus, le morcellement des contenus, la simplification des documents, le caractère étroitement fermé des consignes de travail, le faible engagement cognitif requis dans les « questions-réponses »…, offrent peu d'espace au travail intellectuel. Pour le programme de l'enseignement officiel (Ministère de la Communauté française, 2000), il faut mettre fin à ce jeu qui consiste à rendre l'élève actif à hauteur d'un seul document, à réduire son rôle à l'exécution de consignes, « il s'agit bien de sortir de la démarche socratique faite de "questions-réponses". Il s'agit d'abandonner le mécanisme qui consiste à faire trouver à l'élève et à lui faire reproduire "la bonne réponse" » (p. 7). Ce morcellement des apprentissages laisse aussi pendante la question du transfert des acquis dans de nouveaux contextes.

On reproche également au « discours-découverte » le peu de place accordée à la dimension problématique des contenus enseignés et l'absence de réflexion sur leur sens (Jadoulle, 1998). En cause, la logique très linéaire ou rationnelle [179] sous-jacente aux modes de présentation des contenus, reflétant davantage la logique de communication ou l'organisation cognitive de celui qui sait que la logique de recherche ou les processus de celui qui apprend. Quelle place pour l'enquête historique ? Cette critique touche aussi les manuels. Ceux-ci sont accusés de n'offrir « qu'un pâle reflet des processus à l'œuvre dans la connaissance "historienne". Celle-ci est en effet présentée comme un savoir établi, dont les modalités de construction sont très largement masquées. » (Jadoulle, 2009).

Une dernière lacune concerne la finalité inscrite dans les programmes depuis la fin des années 60 : aider les jeunes à se situer et à comprendre le monde présent. On reproche aux programmes et aux manuels de n'offrir aucune proposition quant aux activités didactiques qui permettraient une mise en relation explicite entre les enjeux du monde et les contenus d'enseignement. Tout semble se passer comme si le monde et l'expérience que les élèves en ont constituaient au mieux l'horizon de la classe, non sa matière vive.

2.3.2 De nouveaux programmes et manuels scolaires

Les reproches formulés à l'égard du « discours-découverte » ont débouché sur la réécriture de nouveaux programmes et la confection de deux nouvelles collections de manuels d'histoire (Fédération de l'Enseignement secondaire catholique [FESEC], 2000 ; Ministère de la Communauté française, 2000 ; Jadoulle & Georges, 2005-2008, Jadoulle & Hasquin, depuis 2008).

Ce mouvement ne se justifie pas uniquement au regard des critiques à l'encontre du « discours-découverte ». Il s'inscrit également dans le cadre plus large d'une vaste réforme de l'enseignement secondaire (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, juillet 1997, *art 25.*) désignée le plus généralement par l'expression « approche par compétences » (Beckers, 2008) ou « pédagogie de l'intégration » (Roegiers & De Ketele, 2000), appellations équivoques et restrictives parce qu'elles semblent se limiter à un changement de finalités pédagogiques, alors qu'en réalité elle concerne l'ensemble du curriculum : les finalités, les objectifs et contenus d'apprentissage, les méthodes didactiques et les formes d'évaluation (Beckers, p. 51) [180].

---

[179] Minder (1991, p. 89-103) distingue deux modes d'organisation, l'un rationnel et l'autre fonctionnel. Le mode rationnel peut prendre différentes formes (ordre naturel, ordre de complexité, ordre logique). Le mode fonctionnel répond à une dynamique de recherche directement inspirée du modèle constructiviste : *problème – intérêt – recherche – solution – renforcement.* Il peut prendre plusieurs formes : enseignement thématique, enseignement concentré, pédagogie par projet ou par projet-centre d'intérêt.

[180] La Communauté française de Belgique constitue avec le Portugal et le Royaume-Uni, les seuls pays qui ont intégré les compétences de manière explicite dans leurs curriculums (Eurydice, 2002). La réforme en Communauté française de Belgique doit d'abord se comprendre comme une volonté de prendre en main le problème croissant des inégalités de résultats des élèves. La volonté de fixer les compétences à atteindre à la fin de l'enseignement fondamental (socles de compétences) et à la fin de l'enseignement obligatoire (compétences terminales) est en effet « guidée par l'intention de garantir un minimum essentiel à tous les élèves quelle que soit l'école fréquentée, et de réduire ainsi une source importante d'inégalité » (Beckers, 2002, p. 20). En cause, d'une part la persistance du chômage des jeunes, leur faible

Ce chantier s'est traduit, pour la classe d'histoire, par la constitution d'un référentiel, document légal approuvé par le Gouvernement et voté par le Parlement de la Communauté française de Belgique, qui énonce les compétences terminales et les savoirs de base que tout élève doit avoir acquis au terme de ses humanités (Ministère de la Communauté française, 1999). Chaque réseau d'enseignement s'est vu ensuite confié la tâche de rédiger des programmes qui opérationnalisent ces compétences et savoirs essentiels en terme de tâches et de familles de situations-problèmes précisément balisées pour chaque année de l'enseignement [181].

La lecture de ces programmes montre que les orientations déjà présentes dans les programmes des générations antérieures sont conservées. Le cours d'histoire demeure conçu sur base d'un parcours chronologique organisé autour d'un certain nombre de « moments-clés ». Le choix d'orienter l'enseignement de l'histoire vers la compréhension du présent en faisant découvrir aux élèves les racines et la genèse du monde contemporain est confirmé. Enfin, l'importance décisive accordée aux méthodes actives et au document comme support de cette activité est maintenue.

Ces programmes sont néanmoins en rupture avec ceux de la génération précédente sur deux aspects importants. Premièrement, les savoirs essentiels à maîtriser ne sont plus formulés en termes de matières ou de périodes à « découvrir » mais en termes de « concepts » que les élèves doivent être progressivement capables de mobiliser. Le projet d'amener l'élève à une plus grande maîtrise conceptuelle renvoie au projet hautement affirmé depuis les années 70, mais resté peu opérationnalisé, d'outiller les jeunes pour comprendre le monde dans lequel ils vivent. Les concepts sont envisagés comme « d'authentiques outils [destinés à faire] prendre conscience des différentes manières, parfois très contrastées, dont ils s'incarnent à travers l'histoire » (FESEC, 2000, p. 21). Les programmes donnent également des précisions quant à la manière de les enseigner. Leur apprentissage ne résulte pas « d'une définition ou d'une liste de mots de vocabulaire » (Ministère de la Communauté française, 2000, p. 6) mais de la « confrontation de situations diverses et la mise en lumière des invariants qui les rapprochent » (FESEC, p. 31).

Autre nouveauté, les programmes d'histoire justifient l'introduction des concepts [182], non plus au seul regard de la psychopédagogie mais aussi de l'épistémologie de la discipline. Ainsi le programme de l'enseignement catholique précise que si l'historien « n'en forge que peu, il en use inévitablement […] Leur importation au sein du récit historique va de pair avec un souci constant d'en adapter la signification à telle ou telle situation du passé […] L'usage de concepts va donc de pair avec un souci constant de leur donner une épaisseur historique » (FESEC, p. 31).

La deuxième rupture importante par rapport aux programmes antérieurs réside dans la formulation des objectifs d'apprentissage. Ceux-ci ne sont plus traduits en termes de savoirs ou de savoir-faire à maîtriser de manière isolée, mais en termes de compétences, plus précisément de tâches complexes que les élèves doivent pouvoir réaliser dans un cadre didactique précisément balisé, ce que Roegiers et De Ketele nomment des « situations d'intégration » (2005) [183].

---

niveau de qualification sur le marché du travail, les préoccupations grandissantes d'efficience mais aussi les résultats de différentes études internationales (TIMSS, PISA) qui « montrent de manière récurrente que la Belgique francophone se caractérise par une grande variance des résultats de ses élèves selon l'école et que les moyennes cachent d'énormes disparités entre les élèves » (Beckers, 2002, p. 20).

[181] Pour l'enseignement officiel (Ministère de la Communauté française, 2000) et pour l'enseignement catholique (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique [FESEC], 2000).

[182] Par exemple les concepts de « démocratie », de « stratification sociale », de « croissance », de « crise », de « nationalisme », de « fédéralisme »… La maîtrise de ces concepts se vérifie dans la capacité de l'élève à pouvoir recourir aux caractéristiques d'un concept pour investiguer une situation du passé nouvelle pour lui, par exemple déterminer le caractère démocratique ou non de l'organisation politique sous la République romaine.

[183] Le programme d'histoire de l'enseignement catholique (FESEC, 2000), par exemple, énonce quatre « familles de situations » ou « familles de tâches » qui précisent le type de savoirs et de savoir-faire à mobiliser, le type de production attendue (énoncer des questions de recherche, énoncer les raisons de se fier ou de se défier d'une source historique, produire un texte de synthèse, fabriquer un support de communication d'un savoir historique), ainsi que d'autres

L'ambition de l'« approche par compétences » en histoire n'est donc plus seulement d'exercer chez l'élève l'aptitude à savoir redire / savoir refaire : il s'agit désormais de l'amener, face à un certain nombre de situations-problèmes, à identifier puis à mobiliser conjointement les connaissances utiles pour résoudre le problème posé ou mener à bien la tâche demandée.

Le chantier de l'« approche par compétences » en classe d'histoire ne s'est pas limité à la réécriture de programme ou la mise sur pied de programmes de formation pour les enseignants mais s'est aussi traduit par la publication d'ouvrages méthodologiques (Jadoulle & Bouhon, 2001 ; Bouhon & Dambroise, 2002 ; Jadoulle, Bouhon & Nys, 2004) et de deux nouvelles collections de manuels d'histoire [184].

La réécriture des objectifs de formation en termes de compétences historiennes dans les programmes d'histoire, l'incitation à doter les élèves d'un outillage conceptuel leur permettant de mieux déchiffrer les réalités sociales passées et présentes, enfin la possibilité offerte à l'enseignant et sa classe, en jouant sur les différentes modalités de parcours du manuel, de construire, non de transmettre, un récit « historien », constituent autant d'indications du changement de modèle didactique intervenu au cours de cette décennie en Belgique francophone [185].

2.3.3 Un nouveau modèle didactique

Ce nouveau modèle didactique qui sous-tend les évolutions curriculaires récentes en Communauté française de Belgique est celui de l'« apprentissage-recherche » (Jadoulle, 1998). Les verbes utilisés pour exprimer l'apprendre ne sont plus « restituer », « découvrir » ou « maîtriser des habiletés », mais « rechercher », « s'approprier » ou « construire ». Ce nouveau modèle s'inspire d'ailleurs explicitement des théories constructivistes et socioconstructivistes qui imprègnent le monde de l'éducation depuis les années 80. Il véhicule une conception de l'apprentissage où ce sont les apprenants qui construisent leur savoir à partir de situations proches de la réalité d'utilisation de ce savoir et, grâce aux interactions entre leurs savoirs préalables et celui des autres. L'apprentissage est vu comme une mise en relation, une organisation, une élaboration de sens. Dans une perspective proche des cadres théoriques sur les « communautés d'apprenants » ou les « communautés d'enquête » (Wenger 1998 ; voir aussi Barth 1987, 1993 ; pour l'enseignement de l'histoire Thomas, Wineburg, Grossman, Myhre & Woolworth, 1998), il établit un lien entre, d'une part, l'apprentissage et, d'autre part, la participation à des communautés de pratiques. L'apprentissage en tant qu'il conduit à l'acquisition d'outils culturels propres à une communauté de pratiques, s'inscrit nécessairement dans une certaine « trajectoire de participation » de l'individu à cette communauté.

Sur le plan didactique, le travail préparatoire de l'enseignant ne consiste plus à organiser les contenus en un récit préconstruit mais à sélectionner les quelques savoirs qui sont jugés essentiels au regard des situations de transfert qui sont visées puis à les articuler autour de trois ensembles documentaires, le premier soutenant une phase de problématisation, le second, une phase d'enquête, et le troisième, une situation de transfert des acquis.

---

paramètres tels que le degré de complexité ou le type de documents qui sont à soumettre aux élèves (Jadoulle et Bouhon, 2001).

[184] Notamment, pour l'enseignement catholique, la collection *Construire l'Histoire* dirigée par Jean-Louis Jadoulle et Jean Georges, éditée chez Didier Hatier Belgique, parue entre 2005 et 2008 ; et pour l'enseignement de la Communauté française, la collection *FuturHist*, dirigée par Hervé Hasquin et Jean-Louis Jadoulle, éditée également chez Didier Hatier Belgique et en cours de parution depuis 2008. Ces deux collections bien que différentes dans les contenus historiques traités proposent une structure similaire.

[185] Des évolutions semblables dans l'enseignement de l'histoire ont également lieu dans d'autres pays. A titre d'exemple : le Royaume-Uni (Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 2007), dès le début des années 90, et le Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) depuis quelques années, ont connu d'importants remaniements de leurs programmes d'étude.

La forme didactique préconisée se compose de trois phases « fonctionnelles » [186] : un démarrage qui plonge les élèves dans une situation-problème et débouche sur la construction d'une question ou d'une problématique, suivi d'une étape d'enquête qui alterne des phases de travail individuel ou collectif et des temps de synthèse qui permettent de structurer les éléments de réponse découverts. Une phase de transfert peut éventuellement prolonger les trois premières. Elle prend alors la forme d'une « situation d'intégration » où l'élève, livré à lui-même, sera confronté à une nouvelle question de recherche, un nouveau problème, une nouvelle tâche complexe qui, pour être résolue, nécessitera la mobilisation des savoirs et des savoir-faire appris préalablement.

La gamme des activités que l'enseignant est amené à déployer dans les différentes phases d'une séquence d'enseignement est large. Elle alterne des moments de travail autonome ou collectif, de débats ou de confrontation de points de vue, d'activités propres au « discours-découverte » ou d'exposés magistraux. En fait, l'« apprentissage-recherche » ne tient pas forcément pour suspectes les méthodes prédominantes de l'« exposé-récit » ou du « discours-découverte ». Seulement, il prend pour principe la nécessiter d'opérer un choix entre les activités à associer de préférence aux contenus essentiels et celles réservées aux contenus d'enseignement secondaires. Les activités porteuses d'apprentissages, par définition souvent « chronophages », tels le travail par tâche complexe, l'analyse de *corpus* documentaire, les mises en commun collectives suscitant les interactions et la confrontation des points de vue entre élèves, doivent être prioritairement réservées aux contenus jugés préalablement essentiels par l'enseignant. Par contre, les activités moins porteuses d'apprentissages, mais souvent plus efficaces en termes de gestion de temps, tels l'exposé magistral ou la progression par « questions-réponses », seront associées de préférence aux contenus jugés secondaires du point de vue des objectifs d'apprentissage ou des situations de transfert.

L'« apprentissage-recherche » suppose, enfin, la mise en place d'un cadre de travail propice à la fois à la concentration des élèves sur leur tâche et aux échanges, à l'expression et à l'implication de chacun. Il veille à l'instauration d'un climat qui permette à l'élève d'oser prendre la parole pour avancer une réponse, une idée, une nouvelle explication, même si celle-ci s'avère erronée (Barth, 1987, 1993).

2.4 Conclusion

Les lignes qui précèdent ont mis en évidence la succession de trois modèles ou discours didactiques : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche ». Ceux-ci se distinguent mutuellement selon plusieurs traits.

L'« exposé-récit », qui prédomine jusqu'à la fin des années 60, est marqué par la prédominance du discours de l'enseignant et le statut illustratif du document, l'écoute attentive, la prise de notes soignées et l'étude régulière. Ce primat du récit et de l'écoute sous-tend une conception transmissive de l'enseignement et se justifie au regard des finalités culturelles, civiques et morales assignées à l'enseignement de l'histoire. On veut faire de l'élève une personne cultivée adhérant aux valeurs humanistes et civiques.

A partir des années 70, le « discours-découverte » se substitue à l'« exposé-récit ». L'accent est désormais placé sur la « découverte » du savoir par l'élève, et non plus sur sa seule « transmission ». Le récit de l'enseignant est masqué par des documents assortis de consignes et précédés d'un énoncé d'intentions qui décline savoirs et savoir-faire à atteindre. En classe, la leçon s'organise en une succession bien encadrée de brèves analyses de documents et de « questions-réponses » qui dévoilent progressivement le récit prédéfini par l'enseignant. L'espace d'activité ouvert par l'introduction de documents en classe sous-tend une conception active de l'apprentissage et se justifie au regard de nouvelles finalités visant à introduire les élèves à la compréhension du monde contemporain par la rétrospection historique et l'acquisition d'aptitudes critiques.

[186] Donc une organisation « fonctionnelle » de l'apprentissage par opposition à une organisation « rationnelle ». Cf. supra note n° 179.

Ce modèle est à son tour remis en question à la fin des années 90 au profit de l'« apprentissage-recherche » qui formule une série de critiques à son encontre : la simplification des contenus, la contraction des documents, le caractère étroitement fermé des consignes de travail et surtout le caractère prédéfini, pré-organisé de la synthèse à apprendre. Dans la perspective de l'« apprentissage-recherche », l'enseignant n'a plus à organiser les contenus en un récit préconstruit mais à sélectionner les quelques savoirs qui sont jugés essentiels au regard des situations de transfert. La forme didactique préconisée se compose d'au moins trois phases : un démarrage de la leçon qui plonge les élèves dans une situation-problème et débouche sur la construction d'une question ou d'une problématique, suivi d'une étape d'enquête qui alterne phase de travail individuel ou collectif et des temps de synthèse. Une phase de transfert peut éventuellement prolonger les trois premières.

Ces trois modèles forment la toile de fond des évolutions des programmes et de manuels scolaires d'histoire en Communauté française de Belgique depuis les années 60. Ils montrent combien ils se différencient selon la conception qu'ils manifestent des finalités, des méthodes ou des logiques qui sous-tendent les activités d'enseignement ou les processus fondamentaux qui sous-tendent l'apprentissage. C'est à la mise en évidence de ces différences que se consacre la deuxième partie de ce chapitre.

3. Une didactique en tensions

La première partie de ce chapitre était consacrée à la mise en évidence de trois modèles didactiques : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche ». Cette deuxième partie aborde les principales tensions qui organisent les différences entre ces trois modèles. Ces tensions ont trait aux finalités assignées à l'histoire dans l'enseignement secondaire, aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, aux logiques qui organisent la découverte des contenus historiques et la construction des savoirs et enfin, à la conception de l'apprentissage qui sous-tend chaque modèle.

Notre intention n'est pas de discuter en profondeur chacune de ces tensions mais de mettre en évidence, pour chacune d'elle, les principales différences de conceptions entre les trois modèles. Ce choix trouve sa raison d'être dans notre objet de recherche qui porte sur les représentations de l'enseignement de l'histoire auprès des professeurs en Belgique francophone et au Grand-Duché du Luxembourg. Notre ambition est en effet de pouvoir discuter de la plus ou moins grande prégnance de ces modèles sur les représentations des enseignants. Celles-ci se rattachent-elles davantage aux présupposés de l'« exposé-récit », à ceux du « discours-découverte » ou à ceux de l'« apprentissage-recherche » ?

3.1 Les finalités

La première dimension sur laquelle des différences se présentent est celle des finalités assignées à l'enseignement de l'histoire.

L'« exposé-récit » privilégie les finalités culturelle, civique et morale au détriment des finalités intellectuelles et critiques. La connaissance du passé doit constituer le bagage « indispensable à tout homme cultivé » et contribuer à la « formation de l'humaniste ». De même, l'exposé à la jeunesse du récit édifiant des hauts faits de la nation ou des réalisations des générations antérieures doit renforcer le sentiment d'appartenance nationale et le respect de la civilisation. Enfin, le cours d'histoire doit contribuer à l'éducation à certaines valeurs en promouvant la recherche de la vérité, l'esprit de tolérance et la probité. Ces finalités sont censées rencontrées par la maîtrise de la chronologie et la découverte des faits et notions relatifs aux grandes évolutions politiques, économiques, sociales ou culturelles.

Le « discours-découverte » donne la prédominance à de nouvelles finalités en choisissant d'orienter l'enseignement de l'histoire vers la compréhension du présent et le développement

d'aptitudes critiques et intellectuelles (analyse, synthèse, rigueur…) considérées comme essentielles pour la formation intellectuelle et citoyenne des jeunes. Par le biais des méthodes actives, notamment l'analyse et l'interprétation de la documentation historique, l'enseignant s'efforce de faire acquérir aux élèves les savoirs et les savoir-faire considérés comme des clés utiles pour comprendre et agir dans le monde qui les environne. Le « discours-découverte » n'efface cependant pas les finalités morales, civiques et culturelles de l'« exposé-récit » mais il les subordonne aux finalités intellectuelles et critiques.

Le projet d'outiller les jeunes pour comprendre le monde dans lequel ils vivent est confirmé par l'« apprentissage-recherche » mais avec des accents nouveaux. L'intention n'est plus de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire mais d'amener l'élève à la maîtrise de compétences « historiennes » et de concepts. La notion de compétence se réfère aux théories socioconstructivistes. Elle se décline en termes de tâches complexes que les élèves doivent pouvoir réaliser dans le traitement de situations didactiques intégratives et précisément balisées. Est donc considéré comme compétent l'élève capable mener à bien une tâche complexe, de résoudre un problème, de traiter des données nouvelles en recourant aux connaissances préalablement apprises au cours. L'« apprentissage-recherche » souhaite remédier de la sorte au caractère morcelé, isolé des savoirs et des savoir-faire, inhérent au « discours-découverte » en provoquant leur mobilisation conjointe dans des démarches de résolution de problèmes.

L'injonction de recentrer les connaissances des élèves sur la maîtrise d'un outillage conceptuel répond donc à une volonté de rendre plus opératoire la « compréhension du monde ». Elle se justifie également au regard de l'épistémologie de l'histoire et trouve un écho dans les réflexions théoriques relatives à l'apprentissage d'un « mode de pensée historique », très développées en Angleterre et en Amérique du Nord (Booth, 1993 ; Spoehr & Spoehr, 1994 ; Martineau, 1999a ; Wineburg, 2001) [187]. Elles placent notamment l'accent sur un apprentissage de l'histoire qui ne se limite pas aux seuls faits qui se sont passés mais prend aussi en compte le caractère construit de ces faits passés, soit la dimension construite et interprétative de l'histoire.

3.2 Les méthodes d'apprentissage

Les méthodes d'apprentissage [188] constituent la deuxième dimension sur laquelle se différencient les présupposés de l'« exposé-récit », du « discours-découverte » et de l'« apprentissage-recherche ». Ces différences méthodologiques peuvent s'envisager sur cinq plans : le principe général sur lequel se fonde chaque méthode, le travail de l'enseignant en termes de préparation, les activités d'apprentissage mises en œuvre, le cadre d'apprentissage requis et enfin le statut conféré au document.

Sur le plan des principes, l'« exposé-récit » est marqué par la prédominance du discours de l'enseignant et le statut illustratif du document. Il présuppose qu'il est plus raisonnable et efficace, d'expliquer clairement aux élèves, de manière structurée, les principaux faits et notions, en veillant à bien montrer les liens entre eux, notamment au plan chronologique. Le « discours-découverte », par contre, donne la préférence aux « méthodes actives » qui, en classe d'histoire, se traduisent par le recours aux traces du passé et leur analyse directe. Il suppose que la découverte des principaux faits et notions peut se réaliser par une dynamique qui alterne de brefs moments de travail sur documents, des échanges sous la forme de questions-réponses et des temps de synthèse et d'explication de la part de l'enseignant. L'« apprentissage-recherche », quant à lui, reproche aux méthodes du « discours-découverte » de ne pas offrir aux élèves des conditions favorisant de véritables démarches d'engagement cognitif, notamment suite au caractère très guidé, fermé, linéaire des phases d'analyses, des consignes de travail, ou des « questions-réponses ». De plus, en conférant à l'enseignant la tâche de préétablir la synthèse ou le récit à apprendre, puis de le faire réapparaître en

[187] Cf. chapitre II.
[188] Le développement qui suit sur les méthodes d'apprentissage s'inspire de Bouhon (2009a).

classe par une dynamique de dévoilement, le « discours-découverte » est suspecté de compromettre la construction des connaissances. Au contraire, dans l'optique de l'« apprentissage-recherche », l'enseignant est invité à donner le temps et l'occasion aux élèves d'observer, de découvrir, de se poser des questions à propos de faits ou situations du passé. Puisque le but est l'apprentissage de concepts et de notions jugées essentielles, il importe d'offrir aux élèves des conditions favorables à leur manipulation, leur expérimentation ou leur validation.

Les différences entre les trois modèles s'illustrent aussi en termes de travail préparatoire de l'enseignant. L'« exposé-récit » passe par la sélection et l'organisation de contenus essentiels offrant une vision cohérente et structurée du passé à exposer. De même, dans le cas du « discours-découverte », il est du ressort de l'enseignant de sélectionner et d'organiser les contenus en un récit pré-construit, même si ce récit n'est plus délivrer à l'apprenant sous la forme dominante d'un exposé mais par le truchement de documents qui en dévoileront la trame. Du point de vue de l'« apprentissage-recherche », par contre, la tâche de l'enseignant ne consiste plus à prédéfinir un récit à dévoiler à l'aide de document mais à opérer, parmi les contenus choisis, une distinction entre ceux qu'il juge essentiels du point de vue de l'apprentissage et ceux qu'il estime plus secondaires. Pour les contenus jugés essentiels, il veille alors à sélectionner trois ensembles documentaires : le premier soutenant une phase de problématisation, le second une phase d'enquête et le troisième une phase de transfert.

Sur le plan des activités à mettre en œuvre en classe, l'« exposé-récit » se limite à susciter l'écoute attentive, organiser la prise de notes soignées et stimuler l'étude régulière de la matière exposée. Le « discours-découverte », par contre, suppose la mise en activité de la classe. L'enseignement doit s'organiser en une succession de démarches collectives, le plus souvent une suite bien encadrée de brèves analyses de documents et de « questions-réponses », auxquelles sont associés des unités de connaissances et des objectifs de savoir-faire préalablement énoncés. Les tâches, ou le plus souvent les questions, qui sont assignées aux élèves sont supposées stimuler l'acquisition de savoir-faire liés au traitement de la documentation tout en permettant la découverte des contenus factuels qui scandent la leçon d'histoire. Enfin, l'« apprentissage-recherche » préconise les activités porteuses d'apprentissages tels le travail par tâche complexe sur des ensembles documentaires ou les situations suscitant les interactions et la confrontation des points de vue entre élèves. Ces activités sont à privilégier lorsqu'il s'agit de travailler sur des savoirs jugés essentiels au regard des objectifs de la séquence. Pour les savoirs plus secondaires, sa gamme d'activité se veut plus large, acceptant aussi bien les méthodes du « discours-découverte » que de l'« exposé-récit ».

Les trois modèles se différencient aussi au regard du cadre ou du climat de travail à privilégier. L'« exposé-récit » ne requiert des élèves que le calme, leur concentration et leur disposition à entrer dans le fil de la leçon exposée par le maître. Le « discours-découverte », au contraire, requiert des élèves qu'ils soient actifs, appliquent les consignes de travail, exécutent les tâches, répondent aux questions et prennent note lorsque nécessaire. Quant à l'« apprentissage-recherche », il nécessite un cadre de travail propice à la fois à la concentration des élèves sur leur tâche et aux échanges, à l'expression et à l'implication de chacun.

Enfin, d'un modèle à l'autre, le statut du document est perçu différemment. Dans la perspective de l'« exposé-récit », le document est conçu comme un simple auxiliaire illustratif de l'exposé magistral. Il vient en appui du cours pour aider l'élève à imaginer une situation, fixer une idée ou concrétiser une notion. Au regard du « discours-découverte », le document devient, par contre, le garant de la mise en activité de l'élève et le vecteur par lequel le passé est (re)découvert. Il permet de travailler les savoir-faire et de dévoiler les principaux savoirs préétablis. Son exploitation en classe s'insère dans une démarche strictement encadrée par l'enseignant. Du point de vue de l'« apprentissage-recherche », le document n'est plus considéré comme le support illustratif du propos du maître, ni comme un moyen pour dévoiler le récit préétabli de l'enseignant. Moins nombreux mais plus riches, les quelques documents choisis sont supposés se trouver au centre de la

leçon, c'est-à-dire connectés aux contenus d'apprentissage jugés essentiels. Ils sont supposés être analysés en profondeur, de manière critique.

3.3 Les logiques d'agencement des contenus

La question du « fil conducteur » des leçons en classe d'histoire, c'est-à-dire des logiques qui sous-tendent l'organisation et la présentation des contenus historiques par l'enseignant, constitue, de notre point de vue, une troisième dimension qui traverse les trois modèles didactiques décrits dans la première partie [189]. Elle nous semble cependant moins explicite que les deux premières tensions et plus rarement questionnée dans le champ de la didactique, comme si l'enseignant et ses élèves trouvaient, dans la découverte des faits et des contenus du cours, une organisation toute naturelle, le plus souvent confondue avec l'agencement chronologique. Ce constat vaut également pour les prescrits officiels. Les programmes d'histoire en Communauté française de Belgique (FESEC, 2000 ; Ministère de la Communauté française de Belgique, 2000), par exemple, donnent de nombreuses indications en termes de compétences à développer, d'activités d'apprentissage à organiser ou de contenus à enseigner, mais restent silencieux quant à la logique qui organise ces derniers au sein d'une séquence d'apprentissage.

Avant d'envisager ce qui différencie les trois modèles didactiques en termes de « fil conducteur », il nous semble nécessaire d'expliciter ce que nous comprenons par une « logique d'enseignement ou d'agencement des contenus ». Outre la présentation des pôles qui fondent cette dimension, nous examinerons plus particulièrement comment ces pôles donnent un statut différent au démarrage de leçon et à la chronologie.

Cette dimension nous semble organisée en fonction de deux pôles opposant une logique « linéaire » à une logique « heuristique ». Les contenus d'un cours d'histoire doivent nécessairement être intégrés en un scénario, qui articule une série d'étapes et d'activités soigneusement agencées. Tout comme la « mise en intrigue » (Veyne, 1971/1996) de l'historien configure l'œuvre historique, le choix d'un point de vue, la construction d'un objet de recherche, la formulation d'un objectif d'apprentissage par l'enseignant devraient décider du mode de présentation des contenus d'enseignement.

Ce mode de présentation peut ne pas être systématiquement « linéaire » ou chronologique. En effet, comme nous l'avons évoqué sur le plan épistémologique [190], la construction de l'intrigue par l'historien, le découpage qu'il opère dans la trame événementielle constitue un « mélange très peu "scientifique" de causes matérielles, de fins et de hasards » (Veyne, p. 51) et son agencement chronologique, sans doute le plus simple ou le plus évident dans cette discipline, n'a rien de nécessaire (Prost, 1996, p. 247). Le récit peut se complexifier par le recours au présent, des retours en arrière, jouer sur la pluralité des temps ou procéder à une investigation successive de divers domaines qu'il réunit. Par ailleurs, au regard de l'apprentissage, l'ordre chronologique qui organise la présentation des faits n'est pas forcément celui qui a présidé à leur étude. La recherche d'une cause peut supposer la connaissance préalable d'un fait, tout comme la connaissance de ce même fait peut avoir été induite par la découverte préalable de ses conséquences. En classe d'histoire, la logique de recherche peut donc adopter un profil « heuristique » similaire à celui adopté par l'historien au moment de sa recherche, une logique qui n'est donc pas nécessairement calquée sur celle de la mise en ordre raisonnée des connaissances, ce que nous nommons une logique « linéaire » ou chronologique, dans le cahier de l'élève ou dans l'article scientifique.

Il nous semble que ces deux logiques peuvent s'illustrer de manière plus précise à travers le rôle ou le statut qu'elles attribuent au démarrage de leçon, à la chronologie, aux contenus d'enseignement et aux connaissances à apprendre.

---

[189] Le développement qui suit sur les méthodes d'apprentissage s'inspire de Bouhon (2009b).
[190] Cf. chapitre IV, p. 56.

Dans une logique linéaire, l'introduction d'une question en phase de démarrage, nous semble plutôt constituer une porte d'entrée facultative, destinée à accrocher l'attention des élèves et éventuellement à donner plus de sens aux matières à apprendre. Par contre, dans une logique de recherche, la construction, en phase de démarrage, d'une problématique ou d'une question constitue l'étape nécessaire pour mettre les élèves en situation de recherche et donc en situation de construction active de leurs connaissances.

De même, dans une logique linéaire, la chronologie peut constituer une donnée qui s'impose d'emblée à la classe en lui permettant d'organiser les faits découverts dans un cadre chronologique. Dans une logique de recherche, au contraire, la chronologie constitue plus un outil à construire et à mobiliser pour comprendre le passé, qu'une réalité qui s'impose d'elle-même. Dans cette seconde optique, travailler la chronologie signifie surtout pouvoir construire ou recourir à un cadre chronologique adapté aux faits étudiés et qui permet de saisir la complexité temporelle, de distinguer la longue durée et le temps court, de repérer des continuités ou des ruptures.

Ces différences en termes de logiques « linéaire » ou « heuristique » étant mises en évidence, nous pouvons envisager maintenant d'appliquer cette dimension aux trois modèles didactiques et vérifier dans quelle mesure ceux-ci se différencient mutuellement. Une attention plus particulière sera également donnée au statut du « récit » conféré par chaque modèle.

3.3.1 L'« exposé-récit » : une « exposition » rationnelle des contenus

La logique de l'« exposé-récit » conduit à exposer l'enchaînement des faits ou à décrire les situations du passé, selon un plan chronologique, thématique, géographique… qui reflète un ordre rationnel [191]. Elle relève donc d'une « logique d'exposition des contenus, non […] de leur réception » (Le Pellec & Marcos-Alavrez, 1991, p. 67), plus proche de la logique de celui qui sait et qui communique que de celle de celui qui recherche ou apprend.

3.3.2 Le « discours-découverte » : une « découverte » rationnelle des contenus

La logique qui sous-tend l'organisation des contenus dans le modèle du « discours-découverte » n'est pas fondamentalement différente de celle de l'« exposé-récit ». Certes, on l'a vu, les méthodes d'apprentissage divergent. Elles se déploient en une succession de démarches actives à l'intérieur desquelles les contenus ne sont plus délivrés à l'apprenant sous la forme d'un exposé mais « masqués » par des documents qui en « dévoilent » progressivement l'organisation. Mais cette organisation continue à s'effectuer selon une logique rationnelle (chronologique, thématique, géographique…) identique à celle qui prédomine dans l'« exposé-récit ». Ce n'est donc pas la logique d'agencement des contenus qui distingue le « discours-découverte » de l'« exposé-récit » mais les méthodes d'apprentissage.

3.3.3 L'« apprentissage-recherche » : une organisation « fonctionnelle » des contenus

Soucieux de se départir du caractère linéaire et préconstruit du récit, l'« apprentissage-recherche » préconise l'adoption d'une logique de recherche, plus fonctionnelle [192] que rationnelle. Les contenus doivent être ordonnés de telle manière que la classe se voit contrainte de travailler la chronologie plutôt que de la subir, de problématiser les contenus plutôt que de les consommer, de naviguer d'une situation historique à l'autre, de démêler des dimensions entremêlées, de rechercher les causes d'un phénomène après en avoir mesuré les conséquences, d'évoluer du présent vers le passé, ou inversement, etc. La logique de recherche qui sous-tend la conception du fil conducteur induit donc la mise sur pied d'une « didactique de l'enquête » qui laisse ouvert un espace de structuration des contenus par la classe. En effet, si la logique qui prévaut à l'organisation générale de la séquence est celle du chercheur, soit une logique heuristique, celle qui organise la phase de

[191] Sur la distinction entre modes rationnel et fonctionnel reprise de Minder, cf. Jadoulle (2009).
[192] Cf. supra notes 179 et 191.

synthèse, c'est-à-dire la mise en ordre des éléments d'enquête et la structuration des savoirs, redevient celle de celui qui sait. La logique rationnelle n'est donc pas évacuée du modèle didactique mais subordonnée à la logique « heuristique » prédominante.

3.4 Les conceptions de l'apprentissage

À coté des finalités, des méthodes d'enseignement et des logiques qui sous-tendent la découverte des contenus, les modèles didactiques décrits dans la première partie du chapitre nous semblent aussi se différencier sur le plan de la conception de l'apprentissage.

Dans l'« exposé-récit », l'enseignement est vu comme un acte de transmission et l'apprentissage comme un acte d'assimilation d'informations. Cette conception s'appuie sur le postulat de la transmissibilité du savoir détenu par celui qui sait à celui qui est ignorant. L'optique se veut donc « encyclopédique », l'apprentissage étant assimilé à l'emmagasinement du plus grand nombre possible de connaissances factuelles relatives aux grandes évolutions politiques, économiques, sociales ou culturelles. Un apprentissage réussi se mesure à la capacité de l'élève à reconstituer au mieux le récit délivré préalablement par l'enseignant.

Dans ce cadre, les connaissances préalables de l'élève sont considérées, à quelques exceptions près, comme inexistantes. L'élève est comparé à une « page blanche » sur laquelle pourront s'imprimer les informations dispensées. Quant à l'erreur, elle est envisagée comme la conséquence d'un manque d'attention ou d'un manque d'étude.

Le « discours-découverte », par contre, postule un lien entre « activité », « découverte» et « apprentissage ». L'apprentissage y est conçu comme une activité de découverte et d'acquisition de savoir-faire et de savoirs par le biais de documents. Influencé par le discours général sur les méthodes actives et dans une moindre mesure par la « pédagogie par objectifs » et la « pédagogie de la maîtrise », il confère aux activités d'exercisation une place importante.

Dans cette optique, les élèves sont considérés comme disposant déjà de savoirs ou de savoir-faire. Mais ceux-ci sont considérés comme pauvres, embryonnaires, voire erronés. Il faut donc y remédier par la définition d'objectifs de maîtrise progressifs. Quant à l'erreur, elle est considérée comme un accident possible. L'enseignant est supposé la repérer ou la faire repérer par l'élève et y remédier en lui faisant recommencer la séquence ou l'exercice autant de fois qu'il est nécessaire pour arriver à la maîtrise de l'objectif visé.

L'« apprentissage-recherche » véhicule une conception de l'apprentissage qui s'exprime dans les termes « rechercher », « s'approprier » « interpréter » ou « construire ». De cette optique, se sont les apprenants qui construisent leur savoir à partir de situations proches de la réalité d'utilisation de ce savoir et, grâce aux interactions entre leurs savoirs préalables et celui des autres. L'apprentissage est vu comme une mise en relation, une organisation, une élaboration de sens. Cette conception est influencée par les théories constructivistes et socioconstructivistes qui prédominent dans le monde de l'éducation à partir des années 90.

La logique n'est donc plus « encyclopédique » mais « heuristique ». Apprendre ne se mesure plus au nombre de connaissances assimilées par l'élève, mais à la capacité de celui-ci à faire preuve d'un mode de pensée historique (Booth, 1993 ; Spoehr & Spoehr, 1994 ; Martineau, 1999a ; Wineburg, 2001) : c'est-à-dire à s'interroger à propos du passé, à mobiliser des opérations critiques, à conceptualiser, à construire une interprétation… Il s'agit non seulement de découvrir les faits passés mais aussi de saisir comment ces faits ont pu être problématisés, interprétés de manière différente selon les contextes intellectuels, historiographiques dans lesquels ils ont été étudiés. Dans cette conception de l'apprentissage, le récit du professeur ou du manuel n'est plus le savoir à apprendre mais devient un matériau d'apprentissage, au même titre que le document. L'exploitation de plusieurs récits, y compris celui d'historiens, permettra à la classe de découvrir la dimension construite et située de tout récit historique.

Enfin, au regard de cette conception de l'apprentissage, l'élève est considéré comme apportant avec lui, en classe, des connaissances et des modes de pensée préalables qu'il mobilisera pour traiter les informations nouvelles. Les interactions avec ses pairs, la confrontation de points de vue différents, sont considérées comme des facteurs influençant favorablement ces processus et l'erreur, comme un indicateur possible de l'organisation cognitive de l'élève.

Conclusion

Ce chapitre visait à mieux éclairer la facette didactique de notre objet d'étude : l'histoire en tant que discipline d'enseignement à l'école secondaire. Dans un premier temps, nous avons retracé l'évolution des principaux modèles didactiques qui ont traversés les prescrits et les outils de l'enseignement de l'histoire depuis les années 60. Dans un deuxième temps, nous avons abordé les principales dimensions didactiques qui distinguent les trois modèles pédagogiques décrits dans la première partie. Ces dimensions sont les finalités, les méthodes, les logiques d'enseignement des contenus et les conceptions de l'apprentissage [193].

En guise de synthèse, nous proposons deux tableaux construits selon deux axes de tensions que nous estimons principaux. Le tableau 4, ci-dessous, met en évidence les différences de conceptions entre les trois modèles didactiques (l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche ») selon huit facettes (les finalités de l'histoire ; les relations entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences ; les méthodes ; la place du récit dans l'apprentissage ; le statut du document ; le rôle des connaissances préalables des élèves ; le cadre d'apprentissage et le statut de l'erreur dans l'apprentissage).

[193] Les situations d'enseignement ou d'apprentissage peuvent être certainement appréhendées par d'autres dimensions que les cinq précitées. Nous pensons par exemple à la question des contenus-matières, du choix des périodes et des situations du passé qui constituent la matière première du cours d'histoire. Cette dimension n'a pas été prise en compte car elle ne nous semble pas représentative des différences entre les trois modèles didactiques décrits. En effet, l'évolution des programmes d'histoire en Communauté française de Belgique depuis les années 60, même si elle semble dégager une tendance à l'allègement des contenus-matières, traduit surtout une continuité entre les contenus-matières des programmes successifs.

Tableau 4 – Modèles didactiques

	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Finalité de l'histoire	Elle est l'acquisition d'une culture générale, d'un bagage historique, d'ouverture d'esprit, de curiosité intellectuelle.	Elle est l'acquisition de savoirs, de savoir-faire critiques et d'aptitudes intellectuelles (analyse, synthèse, rigueur…).	Elle est l'acquisition du mode de pensée ou de connaissance historique et la prise de conscience de la dimension construite, interprétative de l'histoire.
Savoir, savoir-faire, compétences	Un élève compétent en histoire, c'est d'abord un élève qui maîtrise bien la chronologie, les savoirs, les notions fondamentales du cours d'histoire, est capable de faire par lui-même des liens entre les différents chapitres du cours.	Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui développe de manière équilibrée des savoirs et des savoir-faire, est capable d'identifier, d'analyser, de critiquer un document.	Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui est capable de traiter des données nouvelles, c'est-à-dire de répondre à une question de recherche sur base de l'analyse de documents et en recourant aux connaissances factuelles et notionnelles du cours.
Méthodes	Pour faire apprendre il faut expliquer clairement, de manière structurée, les principaux faits et notions, en veillant à bien montrer les liens entre eux, notamment au plan chronologique.	Pour faire apprendre il est important de bien encadrer la découverte des principaux faits et notions … en alternant efficacement, des temps d'analyse de documents et des temps de synthèse, des phases de dialogue, de questions-réponses et des moments d'explication.	Pour faire apprendre il faut donner le temps et l'occasion aux élèves d'observer, de découvrir, de se poser des questions à propos de ces faits, de ces notions… Ils doivent pouvoir se les approprier et, pour cela, les utiliser, les manipuler par eux-mêmes, les expérimenter, les confronter,...
Récit	Un récit passionnant et bien structuré permet à l'élève de comprendre une situation complexe, de saisir un contexte ou une évolution, d'identifier des causes ou des conséquences…	Le récit ne permet pas de développer des savoir-faire et ne rend pas l'élève actif. Or, celui-ci, pour s'approprier un savoir, doit d'abord être mis en activité avec des documents. Par contre, le récit permet de structurer les savoirs.	L'étude de récits, que ce soit celui du professeur, du manuel ou celui d'historiens, doit permettre à la classe de construire le sien et de découvrir que tout récit est construit et porteur d'une interprétation du passé.
Statut du document	Les documents en classe viennent en appui du cours, pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Les élèves ont besoin, de temps en temps, d'illustrations, d'exemples pour comprendre.	Les documents en classe permettent de travailler les savoir-faire et d'extraire les principaux savoirs. Leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien encadrée : le professeur doit poser des questions aux élèves, les guider dans l'analyse, et cela de façon à avancer sans perdre de temps dans le cours.	Les documents en classe doivent être analysés en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes, en suscitant les échanges, les mises en question et en variant les points de vue. Cela nécessite évidemment d'y consacrer beaucoup de temps.
Connaissances préalables des élèves	Les élèves ont peu de connaissances en histoire, ce qui pose problème pour aborder une matière riche et complexe. A part l'un ou l'autre qui dispose d'un bon bagage culturel et notionnel en relation avec la matière abordée, on doit très souvent partir de zéro.	Les élèves ont des représentations du passé. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Elles sont cependant souvent pauvres et erronées. Il faut donc leur enseigner des connaissances correctes.	Les élèves ont déjà des connaissances en ce qui concerne les matières abordées. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Il est indispensable de bien en tenir compte si l'on veut les faire progresser, les faire évoluer.
Cadre d'apprentissage	Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut qu'un climat d'écoute soit garanti, que les élèves soient calmes, concentrés, qu'ils disposent de leurs affaires, qu'ils soient attentifs et prêts à entrer dans la matière et à suivre le fil conducteur de l'exposé.	Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que les élèves soient attentifs et bien actifs, fassent attention aux consignes de travail, exécutent les tâches, répondent aux questions, prennent note lorsque c'est le moment.	Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que le climat soit propice aux échanges, à l'expression, à l'implication de chacun. Il faut que l'élève n'ait crainte de prendre la parole pour avancer une réponse, une idée, une nouvelle explication, même si elle s'avère erronée.
Statut de l'erreur	L'élève a le droit de se tromper lorsqu'il apprend, mais une fois les corrections apportées, il est de son devoir de ne plus refaire les mêmes erreurs.	L'erreur peut être bénéfique à l'apprentissage si l'élève en devient conscient. Il faut apprendre aux élèves à repérer et corriger par eux-mêmes leurs erreurs.	L'erreur est le reflet d'une autre façon de comprendre, de raisonner, d'appréhender le monde. Elle permet à l'enseignant de mieux adapter son enseignement.

Le tableau 5 met en évidence les différences de conceptions entre les deux grandes logiques (la logique linéaire ou encyclopédique et la logique heuristique) qui nous semblent traverser la didactique de l'histoire selon huit facettes (le type de fil conducteur de leçon ; la fonction du démarrage dans la leçon ; le rôle de la chronologie ; le type de connaissances à privilégier ; le type de relation entre connaissances et compétences ; la place donnée à la dimension interprétative de l'histoire dans l'apprentissage ; le type de contenus historiques à découvrir et le type de définitions notionnelles à apprendre).

Tableau 5 – Logiques didactiques

	Logique linéaire	Logique heuristique
Fil conducteur linéaire *versus* heuristique	Un fil conducteur adapté pour de jeunes élèves en classe d'histoire est un fil qui met clairement en évidence l'enchaînement des faits, leur articulation, les liens de causalité.	Un fil conducteur adapté pour de jeunes élèves en classe d'histoire est un fil qui problématise le passé, suscite la mise en question, favorise l'investigation, stimule la confrontation d'idées.
Problématique motivante *versus* de recherche	L'introduction d'une problématique, d'une question constitue une porte d'entrée utile pour accrocher l'attention des élèves et leur montrer que les matières qu'ils vont apprendre ont du sens.	L'introduction d'une problématique, d'une question permet de mettre les élèves en situation de recherche et donc en situation de construction active de leurs connaissances.
Chronologie classique *versus* construite	Travailler la chronologie en classe signifie surtout pouvoir correctement les faits dans un cadre chronologique, d'abord et avant tout les grandes périodes telles que l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps Modernes, l'Époque contemporaine.	Travailler la chronologie en classe signifie surtout pouvoir établir une chronologie adaptée aux faits étudiés, saisir la complexité temporelle, distinguer la longue durée et le temps court, repérer des continuités ou des ruptures.
Connaissances factuelles *versus* conceptuelles	En histoire il vaut mieux apprendre des faits correctement situés et des notions correctement définies.	En histoire il vaut mieux apprendre des concepts construits sur base des faits et progressivement organisés.
Connaissance *versus* compétences	Développer des compétences en histoire c'est bien mais il ne faut pas oublier les connaissances. Elles sont aussi très importantes. À trop insister sur les compétences, on risque de dévaloriser la connaissance.	Développer des compétences en histoire c'est bien mais il ne faut pas oublier de donner à l'élève l'occasion de les apprendre c'est-à-dire l'amener à aller au-delà de la restitution, de la mémorisation. L'élève doit apprendre à utiliser ses connaissances dans des situations nouvelles.
Connaissances de premier *versus* de second rang	Sur le plan de la connaissance historique, ce qui est vraiment essentiel, c'est de montrer aux élèves les grandes évolutions politiques, économiques, sociales, culturelles… qui ont mené à la constitution de nos sociétés actuelles.	Sur le plan de la connaissance historique, ce qui est vraiment essentiel, c'est de montrer aux élèves comment la connaissance du passé a été établie, comment un même fait a pu être problématisé, interprété de manière différente selon le contexte intellectuel, historiographique dans lequel il a été étudié.
Contenus classiques *versus* à jour	Je préfère enseigner des contenus simples, accessibles à la compréhension de mes élèves, quitte à ce qu'ils soient assez classiques, voire dépassés sur le plan historiographique.	Je préfère enseigner des contenus qui sont novateurs, à jour au regard de l'historiographie actuelle, quitte à ce que ces contenus soient assez peu accessibles à la compréhension de mes élèves.
Définition simple *versus* précise	Mieux vaut apprendre l'histoire avec des termes concrets, accessibles aux élèves plutôt que compliqués et abstraits.	Mieux vaut apprendre l'histoire avec des termes précis, pertinents sur le plan épistémologique et historiographique, plutôt que communs et simplificateurs.

Ces deux tableaux constituent la matrice théorique sur laquelle nous prendrons appui pour construire nos outils de recueil de données [194]. Comme déjà annoncé, notre ambition est de mieux comprendre les représentations sociales des enseignants à propos de l'enseignement de l'histoire au regard des modèles et des logiques didactiques qui ont traversé les curriculums d'enseignement depuis les années 60.

[194] La présentation de ces outils fait l'objet du chapitre VI, p. 108 et du chapitre VII, à partir de la p.145.

CHAPITRE VI
QUESTIONS DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE

Ce chapitre constitue une transition entre le cadre théorique et le cadre empirique de notre recherche. Il est consacré à la présentation des objectifs et des questions de recherche qui fondent notre démarche, de la population des enseignants d'histoire choisie, de l'échantillon qui nous avons constitué, des principales étapes du processus méthodologique suivi ainsi que des outils de recueil de données et des principaux traitements y afférents.

Comme nous l'avions évoqué au terme du premier chapitre, notre recherche a pour intention de connaître de façon empirique et systématique les représentations sociales de l'histoire et de son enseignement. Trois objectifs animent notre démarche.

1. Décrire et expliquer le contenu et la structure des représentations sociales des enseignants d'histoire à l'égard de leur discipline et de son enseignement dans le contexte actuel de réformes pédagogiques.
2. Décrire et expliquer les positions des enseignants à l'égard des modèles épistémologiques qui ont traversé la discipline savante au XX^{e} siècle et des modèles didactiques inscrits au cœur des évolutions de la discipline scolaire depuis la fin des années 60.
3. Explorer les relations entre les représentations sociales des enseignants et leurs caractéristiques individuelles et professionnelles.

Ces trois objectifs se justifient au regard du manque de connaissances que nous avons quant à la réception cognitive des réformes pédagogiques par les enseignants. Nous avons en effet précisé que le changement de pratique, qui constitue la visée première des réformes pédagogiques, ne se produit pas ou peu ; du moins, il n'aboutit pas aux effets escomptés, surtout lorsqu'il se décrète par voie de réforme, de manière centralisée et planifiée (Paquay, 2007). En effet, l'appropriation par un enseignant d'une réforme, d'un nouveau programme ou, plus largement, d'un nouveau modèle didactique, n'est jamais mécanique. Elle est, au contraire, une tâche artisanale qui met en jeu des processus interprétatifs et des représentations relatives à sa discipline et à son apprentissage par les élèves (Tardif & Lessard, 1999). C'est donc au regard de ce problème qu'il nous a semblé pertinent d'entreprendre cette étude sur les représentations sociales des enseignants d'histoire.

Dans cette perspective, nous avons choisi d'adopter une posture descriptive/compréhensive qui nous incite à rester relativement ouvert quant aux significations construites par les enseignants impliqués dans notre étude. Ce choix nous a conduit à prendre en considération la théorie des représentations sociales pour construire notre objet de recherche, et plus particulièrement la théorie du noyau central, en raison de son cadre théorique et méthodologique ouvert qui, tout en permettant d'avoir prise sur les données, laisse une certaine place à l'induction et l'émergence de significations. Cette ouverture se traduit notamment par le recours aux techniques d'évocation et de caractérisation, que nous présenterons dans plus loin de ce chapitre.

Ces questions de recherche et ces étapes méthodologiques commandent l'organisation de la présentation des résultats. Celle-ci est composée de quatre études successives, correspondant à quatre chapitres suivant ce chapitre VI. Le chapitre VII est consacré au premier objectif de la recherche. Nous y examinons le contenu et la structure des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement portées par l'ensemble des sujets. Cette étude part de l'hypothèse que les données récoltées permettent de mettre en évidence un savoir commun, consensuel, partagé entre les 175 enseignants interrogés. Elle se clôture cependant par la formulation d'une hypothèse alternative portant sur l'existence de sous-groupes d'enseignants. Le chapitre VIII répond au deuxième objectif

de la recherche. Il rend compte des prises de position épistémologiques et didactiques des enseignants à l'égard des modèles formalisés dans le cadre théorique (chapitre IV et V). Le chapitre IX revient sur le premier objectif de notre recherche. Il vise à mieux comprendre les représentations sociales de l'histoire et de son enseignement mais en prenant en charge une hypothèse alternative relative à l'existence de différents groupes d'enseignants porteurs de significations différentes de la discipline historique et de son enseignement. Le chapitre X répond au troisième objectif de notre recherche. Il constitue une exploration des relations possibles entre, d'une part, les représentations sociales et, d'autre part, les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants.

Il est à noter que ce chapitre VI ne détaille pas tous les traitements méthodologiques envisagés dans notre étude. Ceux-ci feront l'objet d'une présentation plus approfondie dans les chapitres VII à X.

1. Des objectifs aux questions de recherche

Les trois objectifs que nous venons de présenter ont été déclinés en une série de questions de recherches qui sont :

1. Pour le premier objectif :
   1.1. Quels sont le contenu et la structure probable de la représentation sociale de l'histoire ?
   1.2. Quels sont le contenu et la structure probable de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire ?
   1.3. Dans quelle mesure les éléments de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire sont-ils redistribués lorsque les enseignants passent d'un niveau de réponse idéal à un niveau de réponse considéré comme étant celui de la réalité ?
   1.4. Dans quelle mesure la représentation de l'enseignement de l'histoire est-elle autonome ou non-autonome, dépendante de la représentation de l'histoire ?
   1.5. Existe-t-il d'importantes différences en termes de contenu et de structure des représentations sociales lorsqu'on considère les enseignants interrogés comme faisant partie de différents sous-groupes ?

2. Pour le deuxième objectif :
   2.1. Dans quelle mesure les modèles épistémologiques et didactiques décrits dans notre cadre théorique sont-ils objets de prises de position épistémologiques et didactiques par les enseignants ?
   2.2. Les prises de position épistémologiques et didactiques à l'égard de ces modèles peuvent-elles être reliées aux représentations sociales des enseignants ?

3. Pour le troisième objectif :
   3.1. Quelles sont les caractéristiques individuelles et professionnelles qui semblent les plus « prédictives » des représentations sociales ?

2. Le choix de la population enseignante et la construction de l'échantillon

Initialement, notre intention était de travailler avec les enseignants d'histoire du secondaire dans les lycées publics et privés du Grand-Duché de Luxembourg. Il s'agissait d'une population réduite, active dans un système éducatif dans lequel nous n'étions pas impliqués en termes de formation ou de diffusion de nouveaux outils didactiques et pour laquelle nous disposions des autorisations ministérielles nécessaires pour mener notre recherche. Cependant, ce choix a posé deux problèmes. Le premier concernait la question de la réception des modèles didactiques de l'enseignement de l'histoire auprès de cette population. Même si plusieurs indices semblent indiquer que ces modèles

didactiques décrits dans le cadre théorique sont relativement communs aux évolutions curriculaires de l'enseignement de l'histoire de différents systèmes éducatifs francophones (France, Belgique, Grand-Duché de Luxembourg, Suisse, Québec), leur analyse s'est principalement faite à partir de l'étude des programmes d'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique. Or les enseignants du Grand-Duché ne sont pas concernés par ces programmes. Le second problème était d'ordre méthodologique. Sur les 83 enseignants recensés au Grand-Duché, 29 (35 %) ont accepté de collaborer à la recherche ; 25 ont répondu aux questionnaires et seulement 21 (26 %) de manière complète. Nous disposions dès lors d'un nombre de sujets trop peu élevé pour effectuer certains traitements quantitatifs prévus dans notre dispositif de recherche. Nous avons donc décidé d'ajouter à cette première population les enseignants d'histoire des deux grands réseaux d'enseignement en Communauté française de Belgique, le réseau d'enseignement libre catholique et le réseau d'enseignement officiel. 24 enseignants du réseau officiel ont répondu favorablement à notre demande. Sur ces 24 professeurs, 20 ont effectivement répondu au questionnaire, dont 18 de manière complète. Nous ne connaissons pas le nombre exact d'enseignants d'histoire pour ce réseau. Par contre pour le réseau libre, nous savons que le nombre d'enseignants d'histoire pour l'année 2007-2008 s'élevait à 914 professeurs. 160 enseignants (soit 18 % de la population de l'enseignement catholique) ont accepté de participer à la recherche. Parmi ceux-ci, 130 ont effectivement répondu au questionnaire, dont 126 (14 %) de manière complète.

Pour recruter les enseignants des réseaux belges, nous avons envoyé un courrier nominatif dans chaque établissement secondaire à un des professeurs d'histoire connus de l'Unité de communication et de didactique de l'histoire de l'UCL. Dans ce courrier figurait une lettre adressée au professeur, lui présentant notre projet et lui demandant de bien vouloir déposer, dans le casier de ses collègues historiens, une lettre d'invitation à participer à notre recherche. Cette seconde lettre invitait les enseignants à prendre contact avec nous via notre adresse courriel. Pour les enseignants luxembourgeois, nous avons envoyé aux directions d'établissement une lettre de présentation de notre projet de recherche, accompagnée de la lettre de la ministre de l'Éducation nous autorisant à effectuer notre recherche. Les directions des établissements nous ont, ensuite, fait parvenir les adresses courriel des professeurs d'histoire à qui nous avons également envoyé un courriel d'invitation.

Après avoir pris contact avec nous, un nouveau courriel était envoyé aux enseignants dans lequel figurait un lien web leur permettant d'accéder au questionnaire *online* édité sur la plateforme *Limesurvey*. Répondre à ce questionnaire demandait entre 1 h 30 et 2 h 30 de temps de la part des enseignants. Ceux qui le désiraient pouvaient se déconnecter temporairement du questionnaire pour se connecter à nouveau à un autre moment. Le questionnaire offrait d'autres avantages précieux : il nous a évité d'inutiles manutentions de courriers postaux. Il ne pouvait être clôturé sans qu'on y ait répondu de manière complète. De plus, certaines questions n'autorisaient que certaines réponses, ce qui diminuait le risque de distractions ou de réponses fantaisistes de la part des répondants. Enfin, une fois tous les questionnaires achevés et la session clôturée, toutes les données ont pu être exportées sur une feuille Excel, ce qui permettait de gagner un temps considérable en termes d'encodage et d'éviter d'inutiles erreurs de retranscription. L'ensemble de cette étape s'est réalisé entre le 16 avril 2008 et le 17 juillet 2008, date de clôture du questionnaire *online*.

Nous avons obtenu un total de 175 enseignants ayant répondu aux questionnaires (14,5 % de l'échantillon appartient à l'enseignement luxembourgeois, 11,5 % à l'enseignement officiel et 74 % à l'enseignement libre belge francophone), dont 165 de façon complète. Sur les 175 enseignants, 81 % ont obtenu une maîtrise universitaire en histoire et 19 % sont titulaires d'une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur [195]. Le plus grand nombre d'universitaires s'explique essentiellement par le fait que l'histoire, dans le secondaire en Belgique francophone, n'est

[195] Diplôme d'enseignement pour les trois premières années du secondaire et délivré par des instituts pédagogiques non universitaires.

enseignée que durant les quatre dernières années — 3e, 4e, 5e, et 6e années — de l'enseignement secondaire, à un niveau où, mis à part la 3e année, seuls les titulaires d'une maîtrise universitaire peuvent enseigner. Au Luxembourg, seuls les détenteurs d'une maîtrise en histoire peuvent enseigner ce cours. Les femmes ayant participé à l'enquête sont majoritaires (56 %). Pour l'enseignement libre, la proportion de femmes ayant participé à l'enquête est de 59 %, alors que la population féminine du réseau s'élève à environ 56 %. L'âge moyen des participants est de 43 ans avec un écart type de 10 ans. Celui des enseignants de l'enseignement libre ayant participé à l'enquête est de 43,2 ans, une moyenne proche de celle (42,8 ans) de l'ensemble des professeurs d'histoire de ce même réseau en 2001. Sur les 165 enseignants ayant répondu de manière complète à notre enquête, 39 sont des collaborateurs [196] relativement proches de l'Unité de communication et de didactique de l'histoire de l'UCL ; 58 [197] ont suivi au moins une des formations organisées par l'Unité entre 2001 et 2008 et 69 [198] sont inconnus de cette unité. Étant donné que les 39 enseignants proches collaborateurs de l'Unité sont susceptibles d'adhérer davantage aux présupposés didactiques de l'« apprentissage-recherche » qui constitue le cadre de référence de ses interventions de formation, il nous a semblé possible qu'un effet « formation » puisse jouer sur les représentations et les prises de position de ces enseignants. Il nous faudra donc vérifier par la suite si cette surreprésentation n'introduit pas un biais dans les résultats [199].

Il nous est par contre possible de vérifier la représentativité de notre échantillon par rapport au niveau socio-économique de la population scolaire de l'ensemble des établissements belges francophones [200]. Les participants à notre recherche sont répartis dans 135 établissements scolaires différents — 123 établissements belges francophones et 12 établissements luxembourgeois. En ce qui concerne les écoles [201] impliquées dans notre étude, la moyenne et l'écart-type de l'indice socio-économique sont respectivement de 0,26 et 0,55 pour les établissements du réseau d'enseignement libre catholique et de 0,01 et 0,61 pour les établissements du réseau d'enseignement officiel. Ces moyennes ne sont statistiquement pas différentes de la moyenne de la population de référence (la moyenne de ce paramètre est de 0,16 pour le réseau d'enseignement libre catholique et de -0,08 pour le réseau d'enseignement officiel [202]). Nous pouvons donc conclure que notre échantillon est représentatif de la population de référence au regard de ce paramètre important.

3. Le processus méthodologique : étapes, outils et traitements

Cette troisième partie est consacrée à la présentation du processus méthodologique mis en œuvre au cours de cette recherche. Nous y discuterons les choix effectués en termes de recueil et de traitement de données à chaque étape du processus. Pour faciliter la lecture et éviter d'inutiles redondances, nous nous limiterons aux principaux outils, traitements et démarches effectués.

---

[196] Soit 40 % des 92 enseignants qui peuvent être considérés comme de proches collaborateurs de l'Unité. Ces collaborateurs sont des maîtres de stages, des auteurs de manuels ou d'outils conçus par l'Unité ou des formateurs impliqués dans les programmes de formation en cours de carrière mis sur pied par l'Unité.

[197] Soit 13 % des 461 enseignants venus en formation.

[198] 36 d'entre eux enseignent dans le réseau d'enseignement catholique, soit 10 % des 370 enseignants de ce réseau qui nous sont inconnus.

[199] Cf. chapitre IX, p. 199.

[200] Cet indice a été construit dans le cadre d'une étude interuniversitaire. Il est une moyenne du niveau socio-économique du lieu de résidence de tous les élèves d'un établissement scolaire. Chaque lieu de résidence appartient à un quartier défini en fonction de son niveau socio-économique. Cet indice sert notamment à déterminer les écoles les plus défavorisées pouvant bénéficier de ressources financières et pédagogiques supplémentaires.

[201] La mention des termes « école » et « établissement » pourrait donner à penser que notre unité d'analyse ne serait pas l'enseignant, mais son établissement. En fait, 105 établissements étaient représentés par un enseignant, 48 autres étaient représentés par deux enseignants, trois autres par trois enseignants, un établissement par quatre enseignants et un dernier par cinq enseignants.

[202] Ne sont pris en compte que les établissements organisant le cours d'histoire — c'est-à-dire les établissements des filières de transition générale et de technique de transition

Certains aspects du processus méthodologique, moins importants pour saisir la démarche d'ensemble, seront détaillés, en temps voulu, dans la partie présentant les résultats de la recherche.

3.1 Découvrir le contenu et la structure des représentations sociales

Pour Abric (2003), la recherche sur les représentations sociales dispose à l'heure actuelle d'un ensemble d'outils et de méthodes qui garantissent le caractère scientifique des résultats et permettent une approche multiméthodologique renforçant leur fiabilité. Ces outils et méthodes relèvent de trois grandes approches :

- une approche ethnologique fondée sur l'observation de terrain, le recueil d'entretien et l'analyse de témoignages (Jodelet, 1989/2003) ;
- une approche fondée sur l'analyse formelle des données d'enquêtes : par exemple, l'analyse de correspondance ou l'analyse factorielle (Doise *et al.*, 1992) ;
- une approche structurale fondée sur la théorie du noyau central (Abric, 1994b, 2003 ; Rouquette et Rateau, 1998 ; Moliner & Martos, 2005 ; Flament et Rouquette, 2003).

Notre recherche s'inscrit prioritairement dans cette troisième approche. Nous avons toutefois intégré des méthodes d'analyse de données relevant de la deuxième approche.

Comme déjà souligné dans le chapitre relatif aux représentations sociales [203], les recherches sur le noyau central ont pu mettre en place une méthodologie rigoureuse et des outils d'analyse pertinents au service de la théorie. Pour Abric (1994a, p. 59 ; 2003, p. 8), l'étude des représentations sociales comporte cependant deux défis principaux que tout chercheur doit pouvoir relever pour prétendre cerner le contenu et la structure des représentations sociales : celui du recueil des données et celui de leur analyse.

3.1.1 Les outils de recueil des données

La construction des outils de recueil découle d'abord de l'approche méthodologique et du cadre théorique choisis par le chercheur. Dans notre cas, il s'agit de l'approche visant à dégager la structure d'une représentation sociale, conformément à la théorie du noyau central. Rappelons que dans cette perspective théorique, un objet de représentation sociale se compose de deux éléments :

- un contenu : des informations, des prescriptions, des cognitions ;
- une organisation de ce contenu : un noyau central qui définit l'objet de la représentation sociale et l'organise, et un système périphérique qui permet d'ancrer le noyau central dans les expériences et les contextes individuels multiples.

Dans notre chapitre théorique sur les représentations sociales, nous avons indiqué que la théorie du noyau central entraînait une conséquence importante sur le plan méthodologique. Étudier une représentation sociale consiste avant tout à identifier son noyau central. La connaissance du contenu d'une représentation sociale ne suffit pas ; c'est l'organisation de ce contenu qui donne à la représentation sociale sa signification. Pour Abric (2003), la mise au jour d'une représentation sociale suppose une démarche méthodologique en trois étapes :

- le recueil du contenu explicite ;
- l'identification des éléments centraux et périphériques ;
- le contrôle de la centralité.

Toujours selon Abric (2003), deux outils sont, à l'heure actuelle, les plus performants pour recueillir conjointement le contenu et mettre en évidence l'organisation d'une représentation

[203] Cf. chapitre III.

sociale : l'évocation hiérarchisée et le questionnaire de caractérisation. Tous deux ont été mis en œuvre dans cette recherche.

3.1.1.1 L'évocation hiérarchisée

Cet outil fait partie des techniques d'association verbale qui bénéficient d'une longue tradition en psychologie expérimentale (Claparède, 1903). Les techniques associatives reposent sur l'idée que les éléments d'une cognition, par exemple une représentation sociale, sont le plus souvent indexés par des termes ou des groupes de termes qu'il s'agit d'extraire. Les mots évoqués ne sont pas étudiés dans une perspective linguistique mais psychologique. Ils sont considérés comme des indicateurs de l'organisation cognitive des sujets.

Inspiré des travaux de Vergès (1992), l'« évocation hiérarchisée » consiste à demander à chaque personne de s'exprimer à propos de l'objet étudié, et ce, en deux temps : un temps d'association libre et un temps de hiérarchisation.

3.1.1.1.1 L'association libre

Au départ d'un terme inducteur, le plus souvent le terme désignant l'objet de la représentation sociale, le sujet est invité à produire tous les termes ou expressions qui lui viennent spontanément à l'esprit. Pour Abric (2003), le caractère spontané, donc non contrôlé, permet d'accéder « beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié » (p. 63). En effet, le caractère contrôlé de techniques plus structurées, comme le questionnaire d'entretien, ne rend pas toujours aisée la distinction entre ce qui énonce une opinion et ce qui relève des règles d'énonciation ou des rationalisations discursives [204].

3.1.1.1.2 La phase de hiérarchisation

Dans un deuxième temps, il est demandé à chaque sujet de classer les termes induits en fonction de leur importance au regard de l'objet de la représentation sociale. Il s'agit donc de faire effectuer par les sujets, de manière très simple et directement après la phase d'évocation, un véritable travail cognitif sur leur propre production.

Le tableau 6 présente quelques exemples de mots qui ont été associés au terme inducteur « histoire », puis hiérarchisés par ordre d'importance, par quatre enseignants participants à notre recherche [205]. On peut y constater la richesse sémantique qui ressort de ces évocations : le nº 143 s'en tient à des nominalisations simples, contrairement au nº 82, qui produit des verbalisations plus complexes ; les nº 82 et 115 semblent énoncer davantage des valeurs ou des finalités alors que les nº 47 et 143 semblent se référer aux démarches ou aux objets fondamentaux de l'histoire.

[204] Selon Abric (1994), « l'expression discursive dans un entretien favorise — consciemment ou non — l'utilisation de mécanismes psychologiques, cognitifs et sociaux qui rendent problématiques la fiabilité et la validité de ses résultats : rationalisations, scotomisations, contrôle, obligation plus ou moins forte de cohérence, filtrages de tous ordres » (p. 61).
[205] Le traitement qui peut être fait de ces évocations hiérarchisées est présenté p. 110.

Tableau 6 – L'évocation hiérarchisée de l'« histoire »

N° 47	N° 143
1 Sources	1 Récit
2 Critique	2 Recherche
3 Pas de jugement de valeurs	3 Science
4 Idéal d'objectivité	4 Étude
5 Oeil neuf de chaque historien	5 Passé

N° 82	N° 115
1 Comprendre le présent	1 Quête d'identité
2 Établir des passerelles avec le présent	2 Esprit critique
3 Structurer l'analyse	3 Préparer son avenir
4 Développer la curiosité	4 Transmission d'un patrimoine
5 Transmettre le passé	5 Relativiser le présent

3.1.1.2 Le questionnaire de caractérisation

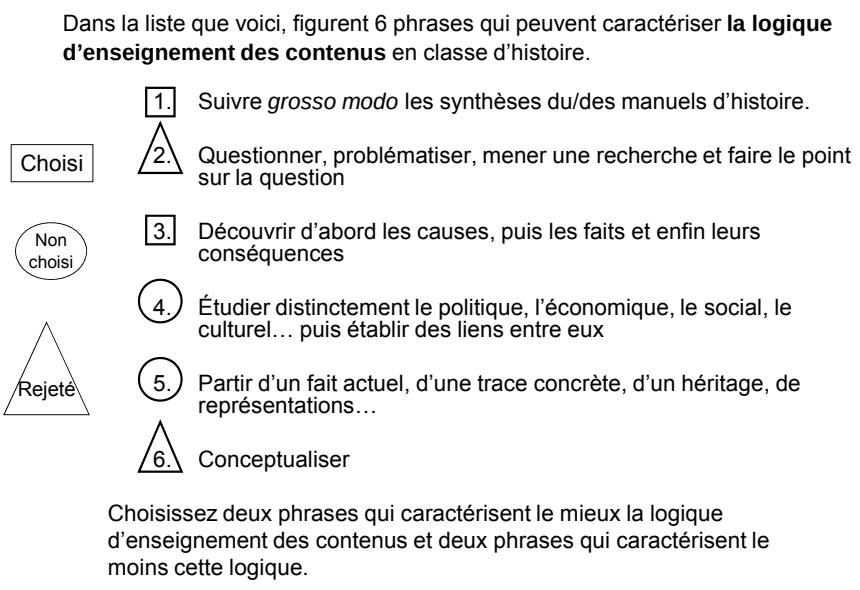
Le questionnaire de caractérisation (Vergès, 2001) constitue un deuxième outil permettant de recueillir le contenu d'une représentation sociale et d'identifier son organisation. Nous l'avons utilisé conjointement avec l'évocation hiérarchisée, afin de mettre en relation les résultats issus de ces deux outils et renforcer nos hypothèses sur la structure des représentations sociales étudiées.

Cet outil repose sur le principe suivant : « puisque c'est le noyau central qui donne la signification de la représentation [206], on peut donc considérer qu'un élément central a comme propriété d'être plus caractéristique de l'objet que n'importe quel autre élément de la représentation » (Abric, 2003, p 66).

Cet outil se veut moins inducteur que l'évocation hiérarchisée dans la mesure où il n'est plus demandé au sujet d'évoquer spontanément des termes ou expressions qui lui viennent à l'esprit devant un terme inducteur, mais d'effectuer des choix face à des items qui lui sont proposés. La technique consiste à énoncer une série de dimensions associées à l'objet puis d'identifier, pour chaque dimension, les termes ou expressions qui sont supposés être les plus caractéristiques de la dimension. Ensuite, le chercheur présente au sujet, pour chaque dimension, une liste de N items à un sujet, N étant un multiple de trois (en général trois, six ou neuf items). Le sujet est alors invité à choisir les un, deux ou trois items qui caractérisent le mieux l'objet, parmi les trois, six ou neuf items proposés, puis à choisir un, deux ou trois autres items qui caractérisent le moins l'objet (figure 1).

[206] Cf. chapitre III.

Figure 1 – Exemple de questionnaire de caractérisation



Pour chaque item, il est alors possible de calculer le nombre de fois qu'il a été choisi, rejeté ou ni choisi ni rejeté. Le traitement qui peut être fait des fréquences en termes de choix, de rejet ou de non-choix est aussi présenté plus loin dans ce chapitre.

La provenance des items — termes ou expressions — à choisir ou à rejeter, peut être multiple. Ils peuvent provenir du cadre théorique, procéder d'une étape préalable de récolte de données, par exemple sous forme d'entretiens ou d'un premier recueil d'évocations sur un échantillon plus réduit de sujets. Ils peuvent également être issus d'échanges informels, d'observations de terrain… réalisés par le chercheur. Si l'item n'appartient pas à la représentation sociale, il sera normalement rejeté par les sujets.

Dans notre étude, nous avons procédé, en septembre 2007, à une première récolte de données auprès de 36 enseignants d'histoire belges et luxembourgeois. Nous leur avons demandé d'associer tous les mots ou expressions qui leur venaient à l'esprit au départ de deux termes inducteurs : l'« histoire », l'« enseignement de l'histoire ». Nous avons ensuite analysé la distribution des fréquences et des rangs moyens d'apparition des principaux termes [207]. Une partie de ces données nous a aidé à énoncer quelques éléments des questionnaires de caractérisation qui ne provenaient pas de notre cadre théorique. À titre d'exemple, l'item « Jeux de rôles », introduit dans le questionnaire de caractérisation des « méthodes » d'enseignement en histoire [208], ne se justifie pas au regard des modèles didactiques décrits dans notre recherche, mais en fonction des données issues de cette première récolte de données.

Les différentes dimensions de l'histoire et de son enseignement, qui nous ont permis de construire nos questionnaires [209], sont issues, pour la plupart, de notre cadre théorique.

- Pour l'histoire, ces dimensions sont :
  - ses matériaux et outils [210] ;

[207] Les résultats de cette première étude sont présentés dans l'annexe VII.
[208] Cf. tableau VII.2 de l'annexe VII.
[209] Cf. annexe I.

- son objet d'étude ;
- ses démarches ;
- ses modes de raisonnement ;
- sa fonction sociale.

- Pour l'enseignement de l'histoire, ces dimensions sont :
  - les finalités ;
  - les méthodes ;
  - la logique d'enseignement des contenus.

Les différents items qui ont été énoncés pour chaque dimension seront présentés dans le chapitre VII.

3.1.2 Le traitement des données

3.1.2.1 La recherche du noyau central

3.1.2.1.1 Le traitement des évocations

Les participants à notre enquête ont donc dû associer cinq termes ou expressions brèves à un des deux termes inducteurs proposés. Une fois énoncés, ces termes et expressions ont été classés par ordre d'importance par les sujets eux-mêmes. Les termes évoqués et leur rang d'importance ont été ensuite introduits dans le logiciel Évocation 2000 (Vergès). Ce logiciel facilite les tâches de toilettage et de préparation du *corpus* sémantique, tels la suppression des mots-outils — p. ex. le, par, de, d', son, dans… — ou le regroupement minimal des mots-pleins [211] selon un principe de lemmatisation et de synonymie — p. ex. le regroupement de « méthodique », « méthodologie » sous un seul terme, celui de « méthode » [212]. Le logiciel permet ensuite de calculer le nombre d'occurrences (O), le nombre de termes différents (T), leur fréquence (Fr.), leur rang moyen d'importance (Rg.) et le nombre d'hapax (H) [213]. Par exemple, pour l'« histoire », on obtient 1312 occurrences (O) et, parmi celles-ci, 415 termes différents (T), dont 277 hapax (H). Le terme le plus fréquent est le terme « critique » cité 75 fois avec un rang moyen d'importance de 2,4.

Selon Flament et Rouquette (2003), ces données permettent d'examiner les différentes propriétés de la population de termes obtenus. Nous en avons retenu deux pour notre étude : la diversité, d'une part, la distribution du rang moyen d'importance et de la fréquence, de l'autre.

La diversité est définie par la proportion de termes spécifiques dans l'ensemble du *corpus* (T/O). Cet indice renseigne sur le degré de stabilité du contenu de la représentation. Plus il est proche de zéro, plus les réponses sont stéréotypées. Un indice nul signifierait que le contenu est parfaitement stabilisé et les régulations collectives sont maximales, c'est-à-dire que tous les sujets répondent de la même manière. Plus l'indice est proche de 1, plus il y a absence de réponses types. Un indice égal à 1 signifierait que le contenu de la représentation est complètement instable et les déterminations individuelles maximales, c'est-à-dire que tous les sujets répondent différemment. Dans notre exemple, celui de l'« histoire », l'indice de diversité est de 0,32. Il indique une relative stabilité de la représentation sociale de l'« histoire ».

---

[210] Cette dimension est la seule qui ne provienne pas du cadre théorique. Elle a été ajoutée en fonction de l'analyse des évocations produites dans la phase de préenquête.
[211] Les termes qui font sens dans une expression.
[212] Cf. annexe II pour une liste complète des termes supprimés ou regroupés.
[213] Termes cités une seule fois.

La fréquence d'un terme — le nombre de sujets qui l'ont cité au moins une fois — et son score moyen d'importance — la somme des rangs du terme/le nombre de sujets — sont deux indicateurs utiles pour repérer la centralité de la représentation sociale. Le premier comporte une dimension plutôt quantitative et repose sur l'idée qu'un élément aura toutes les chances d'être central s'il est largement partagé par les sujets. Le deuxième indicateur renvoie à une dimension plus qualitative et repose sur l'idée qu'un élément aura d'autant plus de chances d'être central s'il est jugé comme très important par une majorité de personnes interrogées.

Le croisement de ces deux indicateurs, à l'aide du logiciel Évocation, permet de dresser un tableau qui dispose les termes dans quatre catégories (tableau 7).

Tableau 7 – Analyse des évocations hiérarchisées

		Degré d'importance	
		Grande	Faible
Degré de saillance (fréquence)	Forte	Case 1 Zone du noyau	Case 2 I^re^ périphérie
	Faible	Case 3 Éléments contrastés	Case 4 Seconde périphérie

La première case correspond à la « zone du noyau ». Elle se compose des éléments très fréquemment cités et jugés très importants par l'ensemble des sujets. Il s'agit, pour Abric (2003), de la zone où figurent très probablement les éléments centraux même si tous les éléments de cette case ne le sont pas forcément. En effet, certains termes peuvent être suractivés en fonction du contexte particulier de la recherche [214]. D'autres peuvent avoir valeur de synonyme [215] d'un autre élément central ou faire fonction de signifiant [216] de l'objet. La deuxième case, nommée « première périphérie », comporte les éléments périphériques les plus importants. La troisième case comporte des termes énoncés par une minorité de sujets mais jugés comme très importants par cette minorité. Pour Abric (2003, p. 64), cette case peut révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau central pourrait comporter des éléments inclus dans cette catégorie. Cette case est appelée « zone des éléments contrastés ». La dernière case, nommée « seconde périphérie » est composée de thèmes peu fréquents et considérés comme peu importants.

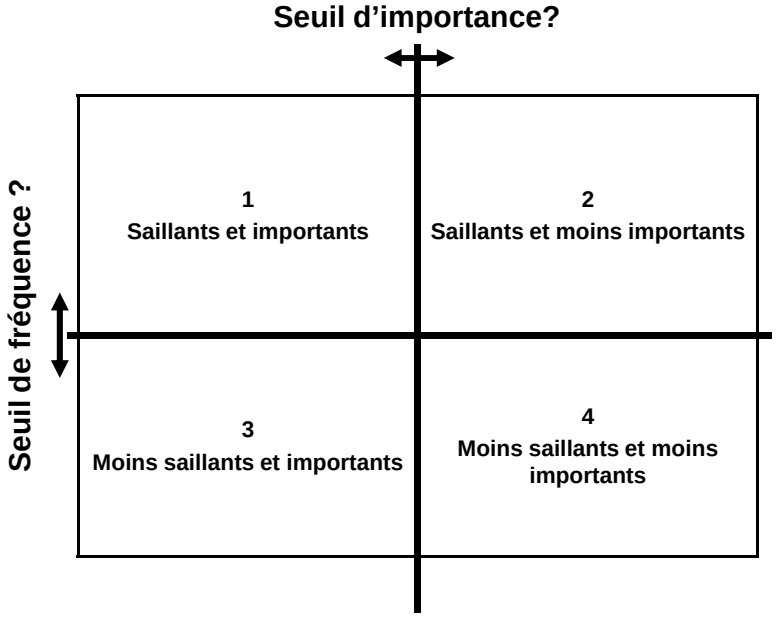
Cette distribution des évocations selon leur rang d'importance et leur fréquence paraît un excellent outil exploratoire pour étudier la structure d'une représentation sociale. Selon Flament et Rouquette (2003) « les indications qu'elle fournit sur la composition possible du noyau ont été jusqu'à présent le plus souvent confirmées » (p. 67). Elle pose toutefois un problème au chercheur. Quels seuils intermédiaires choisir pour séparer ce qui peut être considéré comme important de ce qui est secondaire, d'une part, et de ce qui peut être considéré comme saillant de ce qui l'est moins, d'autre part ?

[214] Cf. chapitre III.

[215] Par exemple, dans nos données relatives à la représentation sociale de l'« histoire », les termes « sources » et « traces » sont employés, après vérification auprès de quelques sujets, de manière synonymique.

[216] Par exemple, dans nos données relatives à la représentation sociale de l'« histoire », apparaît dans cette case le terme « histoire ».

Figure 2 – Seuils intermédiaires de fréquence et d'importance



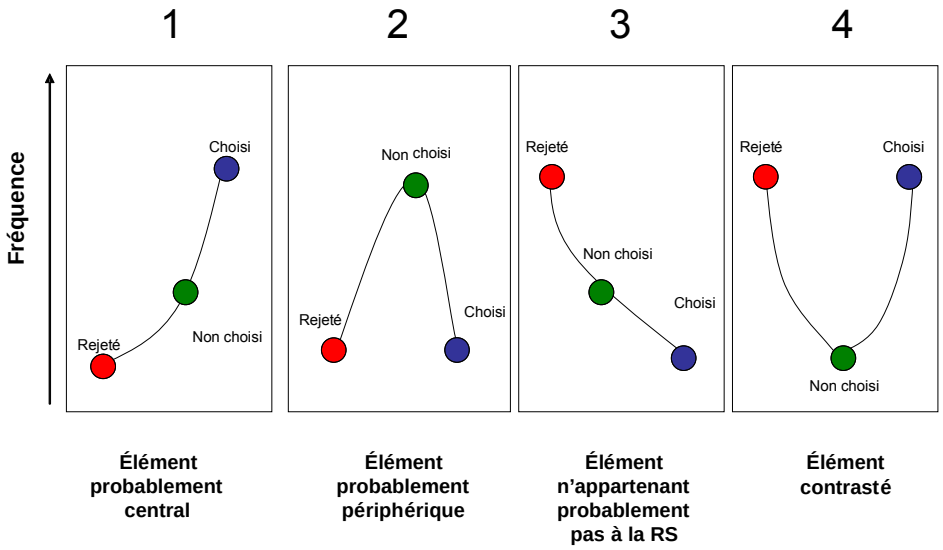
Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyé sur les seuils fixés dans différentes études sur les représentations sociales (p. ex. Ben Alaya & Campos, 2007 ; Viaud, Uribe Patiño & Acosta Ávila, 2007 ; voir aussi Flament & Rouquette, 2003). Nous avons pu constater que le seuil de fréquence minimale des termes était de l'ordre de 10 % de participants et le seuil intermédiaire de l'ordre de 20 % au moins de participants.

3.1.2.1.2 Le traitement des données de caractérisation

Le traitement des données issues du questionnaire de caractérisation permet d'obtenir différents profils de distribution (figure 3).

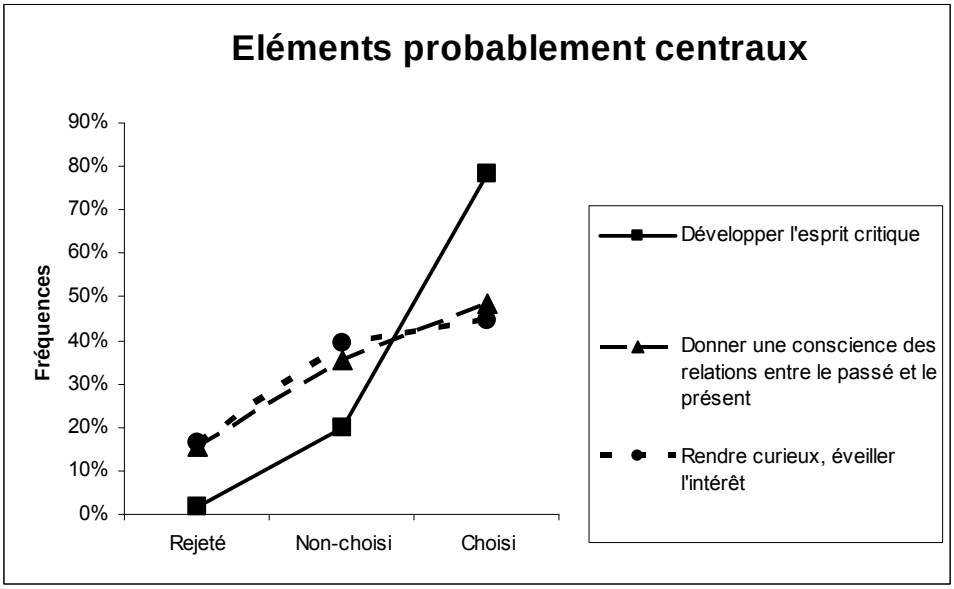
On convient généralement qu'un item massivement choisi — profil nº 1, dit en « J » — a toutes les chances d'appartenir au noyau de la représentation sociale, qu'un item ni catégoriquement choisi ni catégoriquement rejeté — profil nº 2, dit en « cloche » — est considéré comme moyennement important et fait donc probablement partie du système périphérique, enfin, qu'un item massivement rejeté — profil nº 3 en « J » inversé —, n'appartient probablement pas à la représentation sociale. Le quatrième profil, dit en « U », montre un élément qui donne lieu à des jugements contrastés, certains sujets le considérant très important, d'autres, pas du tout. Il s'agit d'un type de courbe qui révèle peut-être l'existence de deux sous-populations qui s'opposent sur la centralité de cet élément précis.

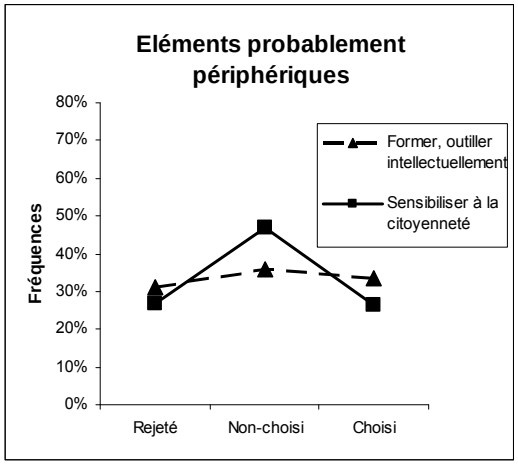
Figure 3 – Profils de distribution (Vergès, 2001)

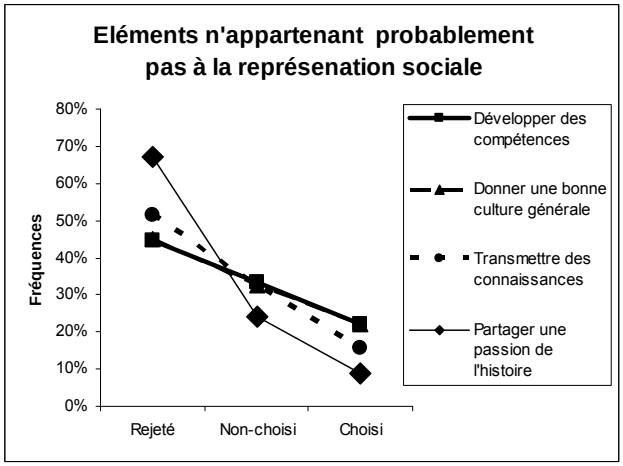


À titre d'exemples la figure 4 présente les distributions obtenues lorsqu'on demande aux 175 participants à notre enquête de caractériser les finalités de l'enseignement de l'histoire. Pour faciliter la lecture des graphiques, les distributions ont été regroupées selon trois profils : les profils centraux, périphériques ou hors représentation sociale.

Figure 4 – Questionnaire de caractérisation : les finalités de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal (tous les sujets)



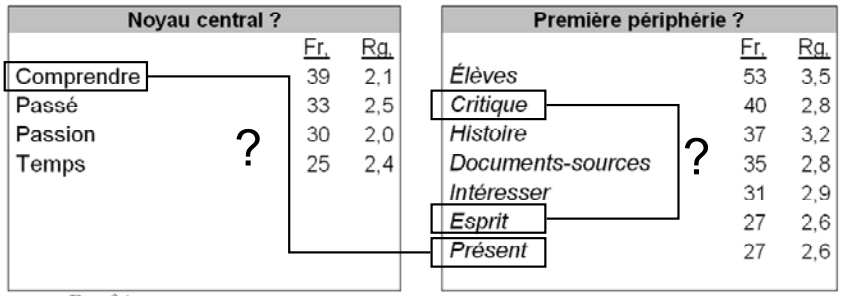




3.1.2.1.3 Traitements complémentaires : l'analyse de classification hiérarchique et l'analyse de correspondance multiple

Nous avons complété l'examen de ces données par des traitements complémentaires inspirés de Doise *et al.* (1992), et ce en raison d'une certaine difficulté à interpréter le sens à donner à l'ensemble des termes figurants dans les cases des tableaux croisant le rang moyen et la fréquence des termes. Cet écueil s'illustre à travers l'exemple des termes associés à l'« enseignement de l'histoire » (tableau 8). En prenant appui sur le cadre théorique, on serait tenté d'interpréter la signification de la représentation sociale en procédant à des associations entre des termes comme, par exemple, « comprendre » le « présent » ou « intéresser » les « élèves », ou encore développer l'« esprit » « critique ». Rien ne garantit cependant la validité de ces rapprochements intuitifs. Il se peut que la majorité des enseignants n'y reconnaisse pas l'objet de la représentation sociale si de telles associations devaient lui être soumises.

Tableau 8 – Evocations de l'« enseignement de l'histoire » (tous les sujets)



Fr. : fréquence
Rg. : rang d'importance moyen

Pour pallier ce problème, plusieurs solutions sont envisageables. Le chercheur peut retourner aux données pour retrouver le contexte dans lequel apparaissent les occurrences des termes. Pour faciliter ce travail, nous avons construit des tables de concordance qui permettent de visualiser plus rapidement le contexte des occurrences des termes importants [217]. Le tableau 9 donne par exemple les évocations de quinze participants ayant cité au moins une fois le terme « esprit ». On constate que ce terme vient se placer 11 fois devant celui de « critique », qu'il est cité quatre fois dans le sens d'« ouverture d'esprit » et une fois dans le sens d'« esprit de recherche ». Ce retour aux données permet donc de passer systématiquement en revue les termes importants et d'interpréter plus rigoureusement leur sens.

[217] Cf. annexe IV.

Tableau 9 – Extrait de la table de concordance pour « esprit »

Sujets	Termes évoqués
17	1) découverte 2) travail autonome 3) intérêt 4) connaissances 5) **ESPRIT *CRITIQUE***
22	1) réveiller **ESPRIT *CRITIQUE*** 2) aider les élèves à comprendre le monde actuel 3) intéresser les élèves à la discipline 4) aider les élèves à se représenter le passé 5) inciter les élèves à se poser des questions
32	1) absence de parti-pris 2) ouverture d'**ESPRIT** 3) recherche 4) enthousiasme de la découverte 5) curiosité
33	1) découverte 2) mieux comprendre le passé 3) construire l'avenir 4) **ESPRIT *CRITIQUE*** 5) communiquer
30	1) curiosité 2) **ESPRIT *CRITIQUE*** 3) s'informer 4) imagination 5) plaisir
41	1) liberté (pédagogique) 2) maîtrise (de la matière) 3) ouverture (d'**ESPRIT**) 4) local 5) matériel
42	1) faire réfléchir 2) surprendre 3) ouverture d'**ESPRIT** 4) sorties éducatives 5) passionner
40	1) film 2) relativisation des valeurs 3) répercussions du passé sur le présent 4) **ESPRIT *CRITIQUE*** 5) sens chronologique
47	1) **ESPRIT *CRITIQUE*** 2) matériel pédagogique de pointe 3) envie pour l'élève d'aller plus loin 4) déplacements sur sites 5) transmission d'une passion
52	1) compréhension du monde d'aujourd'hui par le passé 2) développer l'**ESPRIT *CRITIQUE*** 3) ouverture à la culture (musique, peinture,...) 4) apprendre à observer (visites *in situ*) 5) apprendre à chercher des réponses
79	1) donner du sens 2) interpeller 3) communiquer 4) ouvrir l'**ESPRIT** 5) raisonner
99	1) recherche 2) confrontation des sources 3) **ESPRIT *CRITIQUE*** 4) relier le passé au présent 5) pas de découragement
109	1) **ESPRIT *CRITIQUE*** 2) comprendre le présent à la lueur du passé 3) intérêt 4) outils face aux médias.... 5) goût de l'histoire
106	1) apprentissage de la citoyenneté 2) **ESPRIT *CRITIQUE*** 3) pouvoir utiliser le passé pour comprendre le présent 4) connaissances du patrimoine 5) mémoire
114	1) apprendre à avoir un **ESPRIT *CRITIQUE*** 2) apprendre à s'informer 3) développer un **ESPRIT** de recherche 4) apprendre à utiliser des outils 5) apprendre à synthétiser des informations

Cette technique a cependant posé problème dans le cadre de cette recherche où nous avons demandé aux 175 participants de procéder à des associations de termes pour cinq mots ou expressions inducteurs, soit 875 séries d'association. À cela s'ajoutait, comme il en sera question plus loin, le fait que nous avons distingué parmi les 175 participants, différents groupes d'enseignants correspondants à des profils didactiques différents, ce qui supposait, de notre part, un examen complémentaire des séries d'association pour chacun des groupes constitués.

Une deuxième solution aurait pu consister à demander aux participants d'évaluer eux-mêmes le degré d'association entre les termes. Plusieurs techniques ont été mises en place dans le cadre des recherches sur les représentations sociales (Flament, 1984, Flament et Rouquette, 2003). Elles présentent cependant deux inconvénients majeurs. Il faut d'abord mobiliser à nouveau les participants. Ensuite, elles sont longues, répétitives, lassantes pour les sujets, surtout pour des études semblables à la nôtre où nous avions plusieurs termes inducteurs. Cette solution n'a donc pas été retenue.

a) L'analyse de classification hiérarchique

Nous avons alors mis en œuvre une troisième solution, plus simple et relativement fiable, nous semble-t-il. L'un des fichiers de résultats produits par le logiciel Évocation fournit une liste de toutes les occurrences des termes, classés alphabétiquement et comportant, pour chaque occurrence, le numéro d'identification du répondant et le rang d'importance attribué par le répondant au terme (figure 5, ci-dessous).

Figure 5 – Exemple de fichiers de données générés par Évocation

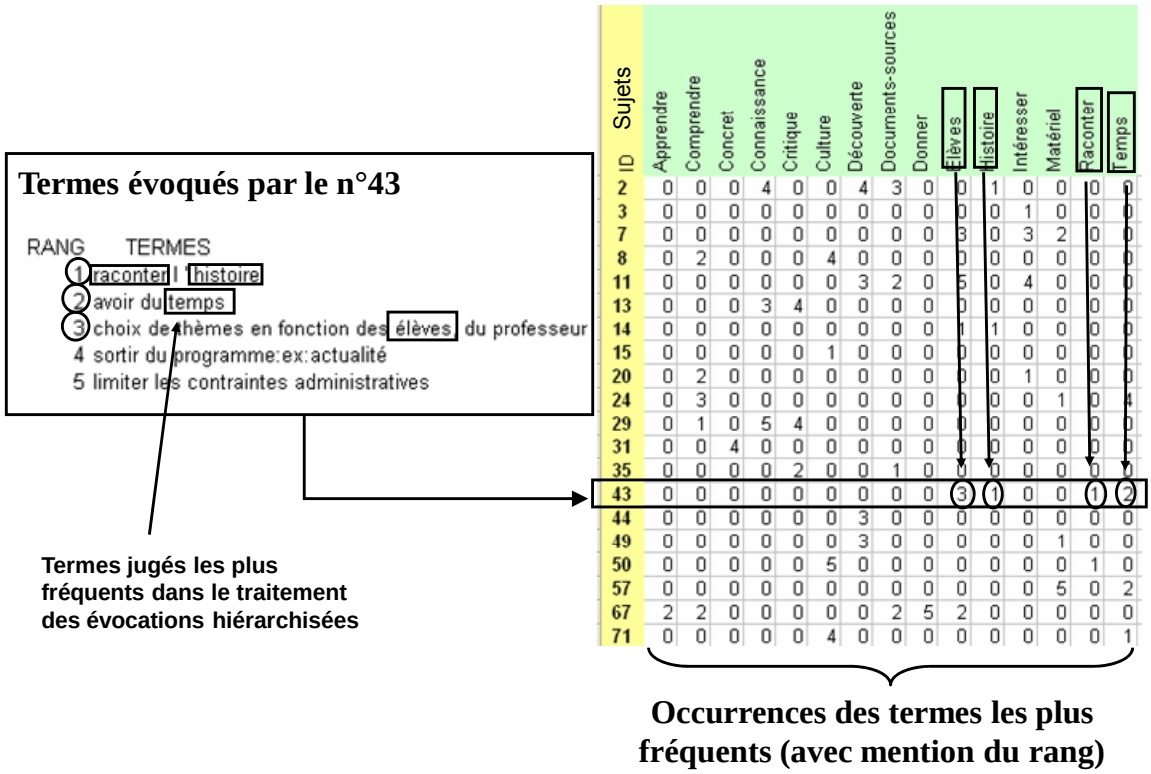
ID	Terme	Rang
70	accepter	5
155	accès	1
119	active	3
73	actualisation	4
98	actualisation	5
109	actualisation	5
138	actualisation	3
136	actualisation	1
170	actualisation	5
129	actualisation	1
158	actualisation	5
171	actualisation	3
168	actualisation	5
123	agi	3
168	agir	5

ID = numéro d'identification des répondants

À partir de ce fichier, nous avons opéré un certain nombre de manipulations sur les données de façon à obtenir, pour chaque objet de RS, un tableau d'occurrences des termes les plus saillants [218] de la représentation sociale, avec mention du rang d'importance attribué par chaque sujet (figure 6).

[218] Ceux des cases 1 et 2 de la distribution des termes selon leur rang et leur fréquence.

Figure 6 - Construction d'un tableau d'occurrences des termes les plus fréquents (avec mention du rang d'importance)



Ce tableau a ensuite fait l'objet d'une analyse de classification hiérarchique (Aldenderfer & Blashfield, 1979) telle que le suggèrent Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi (1992) pour l'étude des représentations sociales. Ce type d'analyse permet d'induire, à partir d'ensembles de réponses individuelles, les relations de similarité et de dissimilarité entre éléments, ici les termes. Deux aspects sont à prendre soigneusement en compte dans ce type d'analyse : la mesure de dissimilarité — ou de distance — entre les termes et la règle de formation des classes.

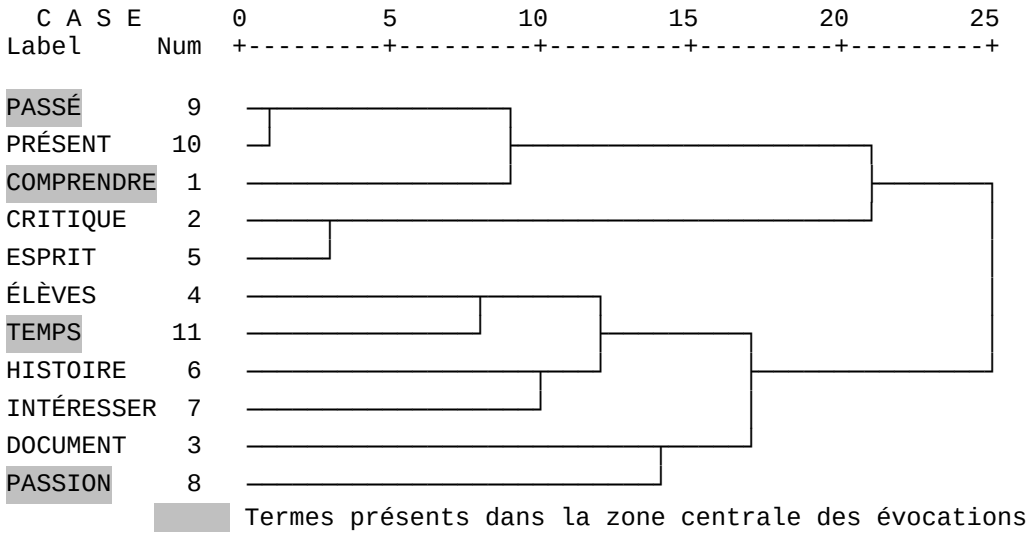
Nous avons choisi le carré de la distance euclidienne comme coefficient de dissimilarité, c'est-à-dire la somme des différences au carré entre les valeurs associées à toutes les paires de termes possibles [219]. On peut ensuite construire une matrice de similitude en utilisant le coefficient de dissimilarité pour chaque paire de termes. Plus l'indice est faible, plus les termes sont proches l'un de l'autre et *vice versa*.

La matrice peut alors être traitée selon une méthode de classification hiérarchique qui permet d'identifier des groupes de termes qui présentent le plus fort taux de similitude entre eux. La méthode utilisée dans notre étude est celle de « Ward ». Cette méthode cherche à maximiser l'homogénéité des classes créées, en n'agrégeant un terme à une classe déjà existante que si l'augmentation de la variance que provoque son entrée dans la classe reste plus faible que celle qu'il provoquait en restant en dehors de la classe (Aldenderfer & Blashfield, 1978).

[219] L'expression de la dissimilarité par une mesure de distance euclidienne repose sur l'idée que les relations entre les termes peuvent être abordées comme des distances entre les points d'un espace. La distance correspond donc à un indice de dissimilarité.

L'arbre de la figure 7, tiré de notre exemple sur l'enseignement de l'histoire, permet de visualiser le regroupement des termes selon leur degré de proximité. La lecture de l'arbre s'effectue de la manière suivante : les termes sont regroupés au fur et à mesure en fonction de leur proximité décroissante qui est notée sur une échelle allant de la gauche vers la droite du graphique. Les termes de la case 1 de la distribution fréquence x rang ont été placés sur fond gris dans cette figure pour faciliter le travail d'interprétation.

Figure 7 – « Enseigner l'histoire » : Classification hiérarchique des termes probablement centraux et périphériques



On constate que les termes « esprit » et « critique » sont très proches l'un de l'autre, de même que « comprendre » le « présent » et le « passé ». L'arbre est aussi structuré en deux ensembles de termes, chacun comportant au moins un élément probablement central. Le premier s'organise autour de la « compréhension » du « présent » à laquelle s'adjoint l'« esprit » « critique », soit deux finalités bien connues de l'enseignement de l'histoire. Le deuxième s'organise autour des « élèves » qu'il faut « intéresser » à l'« histoire », probablement avec des « documents » et la transmission d'une « passion ».

Les classifications hiérarchiques, illustrées par l'exemple plus haut, se sont effectuées sur des tableaux ne tenant pas compte du rang d'importance de chaque terme mais seulement de leur occurrence (absent = 0 et présent = 1). Des classifications hiérarchiques tenant compte du rang d'importance [220] ont également été réalisées, mais elles donnent des résultats relativement similaires aux précédents [221].

b) L'analyse factorielle de correspondance

Les méthodes de classifications hiérarchiques présentent cependant quelques limites : le manque de stabilité des résultats obtenus, le manque d'estimation du poids respectif des objets — les termes évoqués dans notre étude — dans la constitution des classes et le fait qu'elles produiront toujours une solution quelles que soient la validité des données de départ ou la plus ou moins faible proximité entre les objets. De plus, dans certains cas, les arbres créés nous ont posé quelques problèmes d'interprétation. Nous avons donc complété l'analyse par un nouveau type de traitement, également

[220] Les valeurs 0, 1, 2, 3, 4 et 5 ont été recodées de la sorte : 9 = premier rang, 8 = deuxième rang et ainsi de suite jusqu'à 5 = cinquième rang et 0 = absence du terme.
[221] À l'exception de la figure 43, p. 203 et de la figure 62, p. 222.

à partir des données transposées en tableau d'occurrences. Il s'agit de l'analyse factorielle de correspondance multiple (Cibois, 1984, 2007). L'analyse factorielle de correspondance (AFC [222]) constitue un des outils privilégiés en sciences humaines et sociales pour traiter de manière quantitative des variables nominales ou catégorielles. Elle permet un traitement multidimensionnel de tableaux d'effectifs, c'est-à-dire de tableaux croisés où les lignes et les colonnes correspondent aux modalités de variables catégorielles.

À l'instar des autres techniques factorielles, elle est une technique de réduction de données qui résume des données en facteurs ou dimensions. Selon Cibois, l'AFC peut se comprendre comme l'interprétation des écarts à l'indépendance d'un tableau de contingence, mais en allant plus loin que la simple lecture d'un Chi2 [223]. En fait, elle décompose les écarts à l'indépendance en une série d'approximations successives, qui sont les facteurs ou les dimensions. Elle permet donc de décrire (sous forme de facteurs) la structure des dépendances entre deux variables catégorielles, dans le cas de l'analyse de correspondance simple, ou entre plusieurs variables catégorielles, dans le cas de l'analyse de correspondance multiple. Une statistique importante de l'AFC est le calcul des valeurs propres qui indique la part d'erreur expliquée, prise en charge par le facteur, ou, autrement dit, la part de chaque facteur dans la décomposition des écarts.

L'AFC offre également l'avantage de représenter la mise en correspondance des modalités de deux variables — ou plusieurs variables, dans le cas d'une analyse factorielle de correspondance multiple — sur un graphique dont les axes sont les facteurs ou les dimensions. La répartition des modalités sur le graphique doit toujours s'interpréter en terme d'effet — selon la disposition des modalités par rapport à l'origine — et de force de l'effet — selon la longueur des segments qui relient les modalités à l'origine. Deux modalités situées de part et d'autre de l'origine des axes sont dites opposées, c'est-à-dire qu'elles auront tendance à se repousser. Un sujet qui choisirait une modalité aura tendance à rejeter l'autre. Si elles sont proches l'une de l'autre, on dit qu'elles s'attirent, c'est-à-dire qu'un sujet choisissant l'une aura tendance à choisir également l'autre. Lorsque les segments qui relient les modalités à l'origine forment un angle droit, on dira qu'elles sont totalement indépendantes l'une de l'autre. L'éloignement de la modalité par rapport à l'origine doit s'interpréter, quant à lui, en terme de force de l'effet. Plus le segment qui relie la modalité à l'origine sera long, plus cette modalité contribuera à expliquer l'écart à l'indépendance.

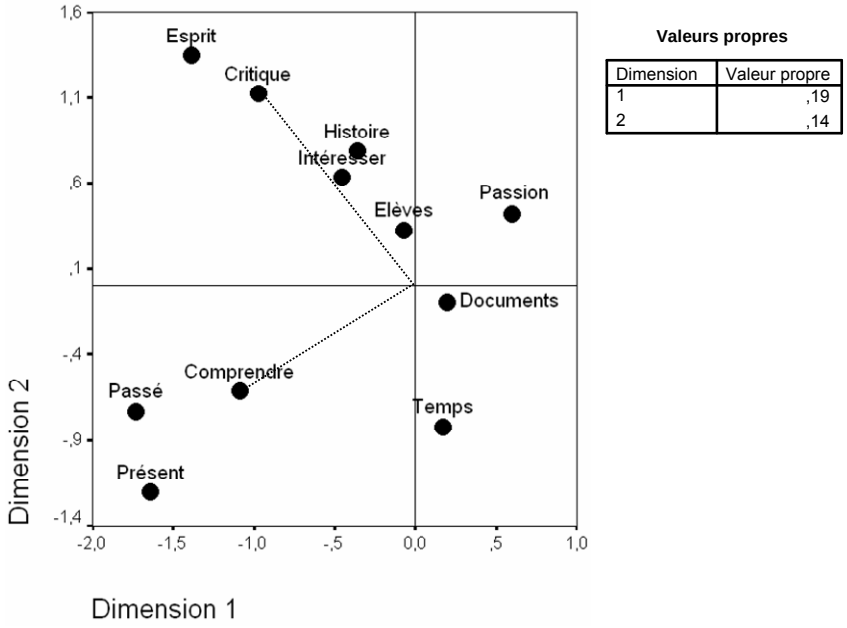
La figure 8 est la représentation graphique de l'AFC à propos de l'exemple des principaux termes évoqués pour l'enseignement de l'histoire. On constate que les termes probablement centraux « comprendre », « présent » et « passé » s'attirent l'un l'autre, ce que montrait déjà l'arbre de classification hiérarchique (figure 7). On voit également qu'ils sont opposés à « passion », c'est-à-dire qu'ils auront tendance à être cités dans un contexte différent de celui où figurera le terme « passion ». On remarque aussi que les segments qui rejoignent « comprendre » et « critique » à l'origine des deux axes forment un angle presque parfaitement droit. On peut donc en déduire que le fait de choisir « comprendre » n'a aucune incidence sur le fait de citer ou non le terme « critique ». Enfin, les valeurs propres de deux facteurs ou dimensions étant relativement faibles, on restera prudent quant à la validité des interprétations tirées de ce graphique. Dans notre étude, nous avons recouru à des analyses de correspondance multiple des données d'évocation lorsque l'interprétation des distributions des termes selon leur fréquence et leur rang, d'une part, et des analyses de classifications hiérarchiques, d'autre part, continuait à nous poser des problèmes.

---

[222] Pour une question d'allégement du texte, nous recourrons, dans les lignes qui suivent, au sigle AFC pour désigner l'analyse factorielle de correspondance.

[223] Statistique qui s'obtient en faisant la somme des carrés des écarts entre les effectifs observés et les effectifs auxquels on devrait théoriquement s'attendre s'il y avait indépendance entre les lignes et les colonnes d'un tableau de contingence, c'est-à-dire entre les modalités de deux variables catégorielles. Elle permet de nous donner une idée de l'écart d'une distribution observée à son indépendance (la distribution théorique attendue). On peut également calculer la probabilité d'obtenir un tel écart s'il y avait effectivement indépendance.

Figure 8 - AFC multiple des évocations de l'« enseignement de l'histoire » (tous les sujets)



Valeurs propres

Dimension	Valeur propre
1	,19
2	,14

3.1.2.1.4 Mise en relation des données issues des évocations et des questionnaires de caractérisation et hypothèse sur la centralité

Le recours à diverses techniques de recueil de données, comme l'évocation hiérarchisée et le questionnaire de caractérisation, et à différents types de traitement, permet d'augmenter la diversité des données et de renforcer la triangulation des analyses (Starrin, Dahlgren, Larsson & Styrborn, 1997). Toutefois, la littérature sur les représentations sociales insiste sur le fait que le recours à plusieurs outils et traitements, s'il permet de déterminer avec plus de précision la zone possible du noyau central et la structure des éléments qui appartiennent à la représentation sociale, n'autorise pas encore le chercheur à confirmer le noyau central d'une représentation sociale.

3.1.2.2 Le contrôle de la centralité

Le contrôle de la centralité des éléments de la représentation sociale constitue une troisième étape dans l'étude des représentations sociales. Parmi les méthodes les plus performantes, Abric (2003) propose celle de la « Mise en Cause » (MEC) développée initialement par Moliner (1998). La technique repose sur l'idée que les éléments centraux d'une représentation sociale sont non négociables. Une situation ne pourrait être reconnue comme telle par un sujet si elle présente ne fût-ce qu'une seule caractéristique contradictoire avec un des éléments centraux de la représentation sociale [224]. Par exemple, en supposant que l'élément « sources » soit central dans la signification de l'histoire pour les enseignants, la grande majorité de ceux-ci devraient refuser de reconnaître la discipline historique dans toute description d'une pratique de recherche où il n'y aurait pas de sources. Une telle pratique est peut-être une pratique de recherche mais pas celle d'un historien. La mise en cause d'un élément central entraîne donc nécessairement un processus de réfutation chez les sujets. Cette réfutation n'aura pas lieu si la mise en cause porte sur des éléments périphériques, plus négociables et acceptant, dans une certaine mesure, les contradictions.

[224] Par exemple, lorsqu'on demande à des sujets si pour eux un « groupe idéal » peut être un groupe de personnes où il n'y a pas d'amitié entre les membres, ceux-ci répondent majoritairement non (Abric, 1994).

La « Mise en Cause » ne constitue pas la seule technique de confirmation de la centralité. Abric (2003, p. 73-75) présente également l'« induction par scénario ambigu », la « reconnaissance de l'objet » ou celle des « schèmes cognitifs de base ». C'est cependant la technique de la « Mise en cause » que nous aurions choisie si nous avions pu procéder à cette étape de contrôle de la centralité. Malheureusement, pour des raisons de faisabilité [225] ou liées à l'ampleur [226] des données issues de la phase de recueil des représentations sociales, nous n'avons pas pu réaliser cette troisième phase. Ceci entraîne une conséquence importante pour notre recherche. Toute affirmation à propos du caractère central ou périphérique des représentations sociales étudiées ne peut avoir qu'un caractère hypothétique.

3.2 Étudier les prises de position des enseignants à l'égard des modèles épistémologiques et didactiques

Comme nous l'avons indiqué en début de chapitre, un de nos trois objectifs est de mieux comprendre les prises de position des enseignants à l'égard des modèles épistémologiques qui ont traversé la discipline savante au XX^{e} siècle et celles à l'égard des modèles didactiques inscrits au cœur des évolutions de la discipline scolaire depuis la fin des années 60.

3.2.1 Le recueil des prises de position

Pour ce faire, nous avons construit un outil de recueil de données incitant les participants à notre recherche à prendre position face à des affirmations relevant des différents modèles théoriques en question. Concrètement nous avons proposé deux types de tâche aux enseignants : la première consistait à prendre connaissance de deux affirmations et à choisir celle qui leur semblait la plus proche de leur conviction profonde. Cette tâche a été utilisée pour les prises de position à l'égard des deux paradigmes épistémologiques de l'histoire ou à l'égard des deux logiques didactiques de l'enseignement de l'histoire. La deuxième tâche consistait prendre connaissance de trois affirmations et à choisir celle qui leur semblait la plus proche et à rejeter celle qui leur semblait la plus éloignée de leur conviction [227]. Chaque série d'affirmations a été énoncée en fonction de différentes facettes didactiques ou épistémologiques présentées à la fin des chapitres IV et V (voir les tableaux p. 81 ; 82 ; 99 et 100) [228]. Cette tâche a été utilisée pour les prises de position à l'égard des trois modèles historiographiques de l'histoire ou à l'égard des trois modèles didactiques de l'enseignement de l'histoire. La figure 9 présente un exemple relatif aux méthodes d'apprentissage en classe d'histoire. Chacune des affirmations relève d'un des modèles didactiques en question.

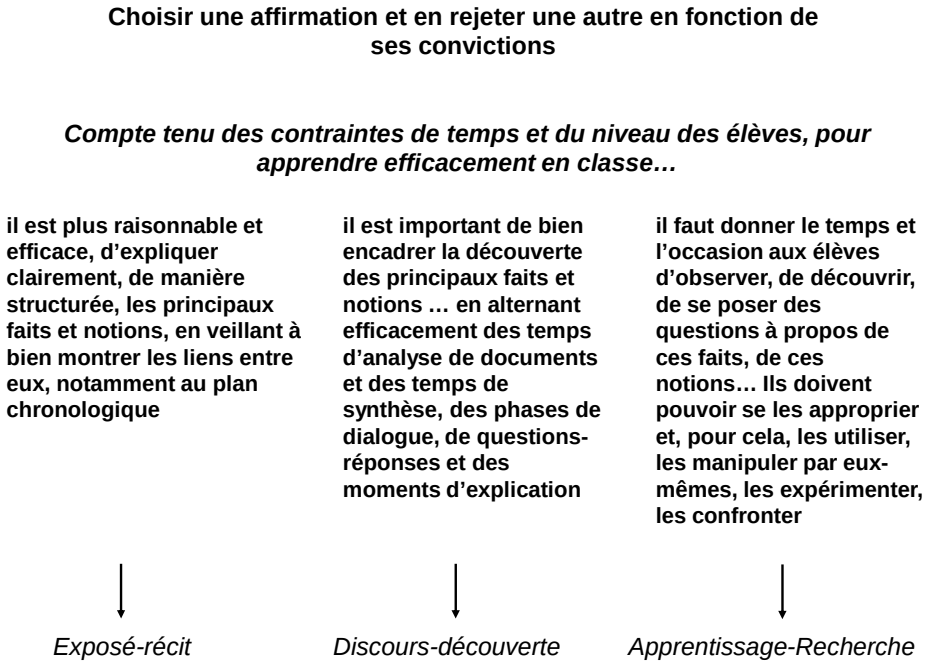
[225] Il ne nous a pas été possible de solliciter à nouveau tous les participants à notre recherche.

[226] C'est-à-dire contrôler la centralité 11 séries d'items : 5 dimensions de l'histoire, 2 x 3 dimensions de l'enseignement de l'histoire (pour le point de vue idéal et celui de la réalité).

[227] Cette deuxième technique est inspirée du questionnaire de caractérisation. À la différence de ce dernier destiné à relever le contenu des représentations sociales, les items proposés dans ce cas-ci sont toujours au nombre de trois ; ils se présentent sous la forme d'un énoncé plus long et sont toujours représentatifs d'un des modèles épistémologiques ou didactiques. La tâche est donc conçue pour inciter les enseignants à prendre position face aux modèles théoriques proposés.

[228] Dans une phase préalable, nous avons testé cet outil auprès d'un groupe de dix enseignants n'ayant pas participé à la recherche. Il s'agissait de s'assurer du caractère lisible et du sens univoque des énoncés.

Figure 9 – Prise de position didactiques



3.2.2 Le traitement des prises de position

Outre le relevé des fréquences de réponses et l'analyse des distributions, nous avons également construit un score d'adhésion à l'égard de chaque paradigme épistémologique, de chaque modèle historiographique, de chaque logique et modèle didactiques. Deux types de calculs ont été utilisés pour construire ces scores. Pour obtenir un score d'adhésion aux paradigmes épistémologiques ou aux logiques didactiques, c'est-à-dire lorsque les enseignants devaient seulement choisir entre deux possibilités, nous avons simplement effectué la somme des affirmations choisies parmi les X possibles relatives à chaque paradigme ou logique. Pour obtenir un score d'adhésion aux modèles historiographiques ou didactiques, c'est-à-dire lorsque les enseignants devaient choisir et rejeter une affirmation parmi trois, nous avons calculé la somme des affirmations choisies et la somme des affirmations rejetées parmi les X possibles relatives à chaque modèle. Nous avons ensuite donné une valeur négative au score obtenu pour la somme des affirmations rejetées, puis nous avons additionné le score des modèles choisis à celui (négatif) des modèles rejetés.

Enfin, pour mieux comprendre la structure sous-jacente des prises de position, nous avons procédé à des analyses factorielles de correspondance multiple [229]. Les résultats obtenus seront présentés dans le chapitre VIII.

[229] Une AFC étant donnée la nature catégorielle des données.

3.3 Découvrir des significations différentes de l'histoire et de son enseignement

Dans une troisième étape, nous avons cherché à savoir s'il existait d'importantes différences en termes de contenu et de structure des représentations sociales lorsqu'on considère les enseignants interrogés comme faisant partie, non plus d'un groupe commun, mais de différents groupes.

3.3.1 Un groupe ou des sous-groupes parmi les enseignants interrogés ?

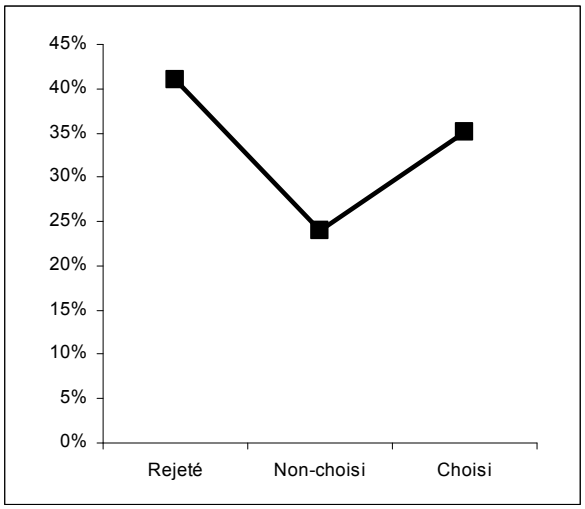
Cette étape trouve sa raison au regard de la théorie sur les représentations sociales. Nous avons souligné, dans la partie théorique, que le caractère socialement construit et situé des représentations sociales entraînait nécessairement une certaine tension entre un pôle consensuel — une représentation sociale est par définition partagée, commune à plusieurs individus — et conflictuel — une représentation sociale se construit face à des enjeux sociaux et dans les rapports intergroupes [230]. Nous avons également insisté sur le fait que pour des auteurs comme Flament et Rouquette (2003) c'est par la comparaison entre les noyaux centraux de différents groupes que la signification spécifique d'une représentation sociale peut être saisie.

Cette étape trouve également sa raison sur un plan empirique. Dans notre première étape visant à étudier les représentations sociales de tous les répondants, notre démarche reposait sur l'hypothèse que les 175 participants à notre recherche, par leur fonction sociale et leur pratique professionnelle, partagent une représentation commune de la discipline historique et de son enseignement. Cette hypothèse d'un champ de représentation consensuel aux acteurs étudiés justifiait une méthodologie qui étudie l'ensemble des réponses. Cependant, le traitement de ces réponses peut, dans certains cas, conduire le chercheur à questionner ce caractère consensuel, commun, partagé des éléments de la représentation, et poser, *a contrario*, l'existence, au sein de la population étudiée, de groupes différents ne partageant pas une même signification de l'objet.

La mise en évidence de profils contrastés concernant les items de caractérisation (figure 10) ou la présence d'éléments évoqués dans la troisième case des tableaux distribuant les termes selon leur rang et leur fréquence (tableau 10) [231] ont constitué, à cet égard, des indicateurs de l'existence probable de sous-groupes. Dans la figure 10, on constate que « transmettre des connaissances » constitue une finalité centrale pour un groupe d'enseignants interrogés alors qu'elle est rejetée par un autre groupe.

[230] Cf. chapitre III, p. 35.
[231] Case qui comporte des éléments peu fréquents, mais jugés très importants par une minorité de personnes.

Figure 10 - « Transmettre des connaissances »
Une représentation contrastée des finalités de l'enseignement de l'histoire



De même, on constate dans le tableau 10, que pour une minorité d'enseignants l'histoire est une discipline qui se caractérise aussi par l'étude de l'humain [232], une science humaine donc, alors que pour une grande part des enseignants, la discipline semble davantage se caractériser en des termes proches de la conception de l'École méthodique [233].

Tableau 10 – Évocation de l'« histoire »

Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Critique	75	2,4
Rigueur	72	2,5
Recherches	42	2,4
Documents-Sources	40	2,5
Esprit	29	2,4

Éléments contrastés		
	Fr.	Rg.
Humain	20	2,2

Fr. : fréquence ; Rg. : rang moyen d'importance

D'autres indicateurs de l'existence probable de sous-groupes seront évoqués au moment de la présentation de l'ensemble des résultats. Mais si nous avons présenté déjà deux exemples ici, c'est pour appuyer le raisonnement qui nous a conduit à conclure de l'intérêt de prendre en compte l'hypothèse de l'existence de sous-groupes au sein de la population étudiée.

3.3.2 Quels critères prendre en considération pour définir les groupes ?

Pour définir des groupes, et ainsi mieux cerner la signification particulière de leurs représentations sociales face à des enjeux de nature didactique et épistémologique, deux optiques se présentaient à nous. La première consistait à définir des groupes à partir des positions ou contextes professionnels des enseignants, c'est-à-dire selon des critères objectifs tels l'ancienneté, la formation initiale, le réseau d'enseignement — réseau luxembourgeois, de la Communauté française, de l'enseignement catholique —, le niveau socio-économique moyen des élèves de l'établissement d'enseignement... Ce premier choix n'a pas été retenu, car il nous semblait reposer sur une conception du social comme étant une réalité strictement prédéfinie ou prédécoupée par des caractéristiques individuelles objectives ou des conditions socio-économiques.

[232] Voir la table de concordance en annexe IV pour plus de détails sur le contexte sémantique du terme.
[233] Cf. chapitre IV.

La deuxième optique était de définir des groupes à partir de la variabilité des données représentationnelles [234]. Ce choix nous semblait plus justifié au regard de notre cadre théorique, qui prend en compte les mutations théoriques qui ont traversé les sciences sociales et humaines de ces dernières décennies [235], et qui considèrent le social, non plus comme une réalité strictement déterminée par la division du travail, mais également, voire davantage, comme une construction résultant des représentations des individus et des groupes. Autrement dit, le partage d'idées, de valeurs, d'opinions, de représentations entre individus contribue à l'existence — on devrait dire la reconnaissance — d'un groupe.

Dans cette optique, deux nouveaux choix s'offraient à nous. Le premier consistait à discriminer les groupes à partir de la variabilité des données d'évocation ou de caractérisation, c'est-à-dire par des données indexant les représentations sociales proprement dites. Dans ce cas, nous aurions pu classer les enseignants en différents groupes à partir des éléments contrastés découverts ou en effectuant une analyse en *cluster* [236] sur base des scores factoriels obtenus par les analyses de correspondance multiple des données d'évocation ou de caractérisation. Ce premier choix offrait l'avantage de constituer des groupes pour lesquels nous étions sûr d'obtenir des représentations sociales variées [237], puisque constitués à partir de la variance de ces représentations.

Ce n'est pourtant pas celui que nous avons retenu, car il nous a semblé plus intéressant, au regard de notre problématique et de notre cadre théorique, de constituer des groupes d'enseignants, non pas à partir des données issues des évocations ou des questionnaires de caractérisation, mais à partir des positions prises par les enseignants face aux modèles épistémologiques ou didactiques.

Constituer des groupes d'enseignants à partir de ces prises de position nous a paru particulièrement intéressant sur le plan de l'interprétation des résultats car ces groupes pouvaient être rattachés à des modèles épistémologiques ou didactiques décrits dans le chapitre IV etV. D'autre part, étudier les représentations sociales de groupes constitués à partir des prises de position des individus ne nous a pas semblé en contradiction avec la théorie des représentations sociales, puisque, comme nous l'avons précisé sur le plan théorique [238], les prises de position peuvent être considérées comme des instances générées par les représentations sociales [239].

Pour constituer des groupes d'enseignants à partir des prises de position, nous sommes revenus aux dimensions factorielles organisant ces prises de position, telles que présentées dans l'étape

---

[234] Sur un plan méthodologique, nous entendons par là toute forme de données constituant des indexations de la pensée sociale : idéologies, croyances, valeurs, représentations, attitudes, prises de position… socialement générées.

[235] Le passage d'un cadre de référence structuraliste vers un cadre de référence plus constructiviste. Cf. chapitre IV, p. 64.

[236] Cf. p. 127, pour une présentation de l'analyse en *cluster*.

[237] C'est une procédure à laquelle nous nous sommes essayé sur les données de la préenquête. Une analyse factorielle de correspondance sur les termes a permis d'enregistrer des scores factoriels pour chaque sujet, puis de procéder à une analyse en *cluster* de ces enseignants à partir de ces scores factoriels. Les résultats permettent de constater de grandes différences dans l'usage des termes entre classes créées, mais elle pose un problème théorique pour justifier l'existence de ces groupes autrement que sur une base empirique, celle de mots partagés.

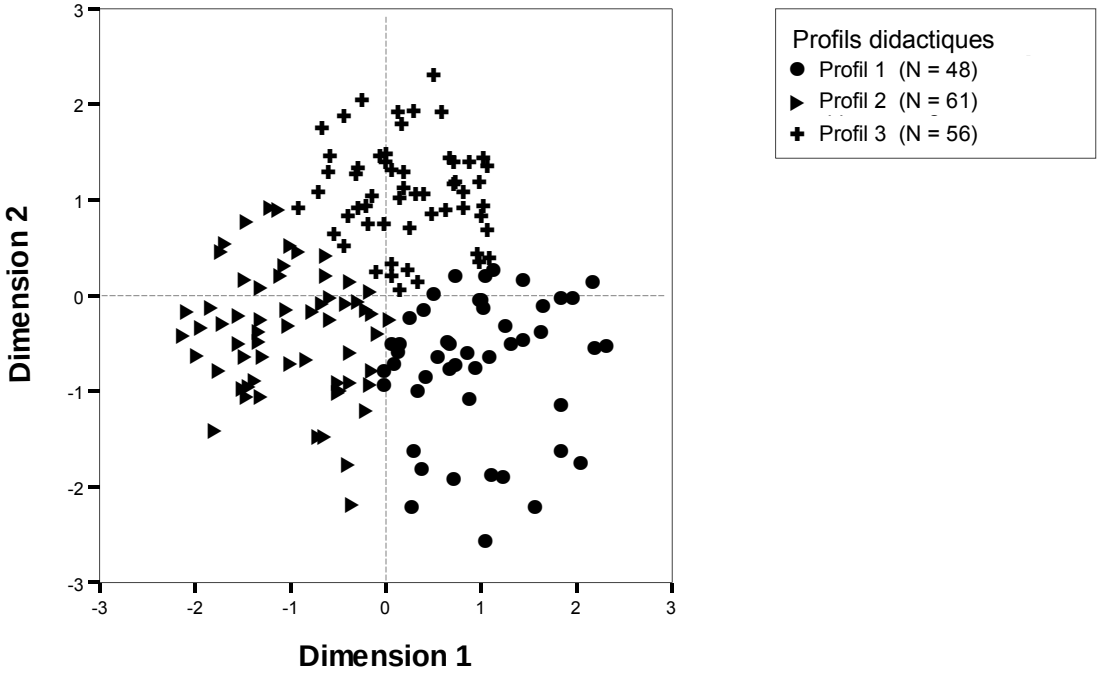
[238] Chapitre III, p. 24 et 30.

[239] Pour rappel, les représentations sociales peuvent être considérées comme des instances psychologiques génératrices de prises de position — Doise *et al.* (1992) parlent de « principes générateurs de prises de position » — dans les rapports entre groupes d'individus. Pour éviter toute ambiguïté, nous tenons à préciser que notre démarche qui consiste à retrouver les significations données à l'histoire et à son enseignement par des groupes eux-mêmes constitués à partir de leurs prises de position épistémologiques et didactiques ne repose pas sur l'hypothèse que ce sont les prises de position contrastées qui induisent des représentations sociales différentes. Ce serait un contresens d'affirmer que les enseignants ont des représentations sociales différentes parce que nous leur avons demandé de prendre position face à des affirmations de nature épistémologique ou didactique. Au contraire, c'est le raisonnement inverse que nous avons tenu. Nous considérons que les positions contrastées que nous avons demandé aux enseignants de prendre sont générées par des représentations sociales différentes. C'est en partant des prises de position que nous cherchons à retrouver et mieux cerner les représentations sociales qui sont censées les avoir générées.

précédente, et nous avons enregistré les coordonnées de chaque sujet sur chacune des deux premières dimensions [240].

Ces coordonnées ont ensuite été utilisées pour répartir les sujets en différentes classes selon une analyse « en *cluster* » utilisant une méthode itérative, dite méthode des K-means (Aldenderfer & Blashfield, 1979). L'analyse « en *cluster* » est une procédure d'analyse statistique de type algorithmique visant à former des classes d'objets similaires — des *clusters* — à partir de données quantitatives et non plus qualitatives comme dans le cas de l'analyse de classification hiérarchique. Elle consiste à calculer les centres initiaux de K [241] *clusters* fortement distincts sur X variables sélectionnées pour constituer les *clusters*, puis d'adjoindre, par étapes successives, un élément au *cluster* le plus proche. La procédure K–means constitue un processus itératif de classement des sujets, itératif signifiant qu'à chaque adjonction d'un nouvel élément, le logiciel (re)calcule les centres des classes jusqu'à ce qu'ils ne bougent plus. L'objectif est de minimiser la variance *intra-cluster* et de maximiser la variance *inter-clusters*. À titre illustratif, la figure 11 présente le classement des sujets de notre enquête en trois *clusters* répartis en fonction de deux axes correspondants aux dimensions construites par l'analyse de correspondance multiple des prises de position didactiques. Un commentaire plus approfondi de ce graphique sera fourni dans la présentation des résultats. Cette technique nous a donc permis de constituer des groupes d'enseignants correspondants à des profils didactiques ou épistémologiques distincts [242].

Figure 11 – Profils didactiques
Clusters d'enseignants (K-means) en fonction des deux dimensions de l'AFC



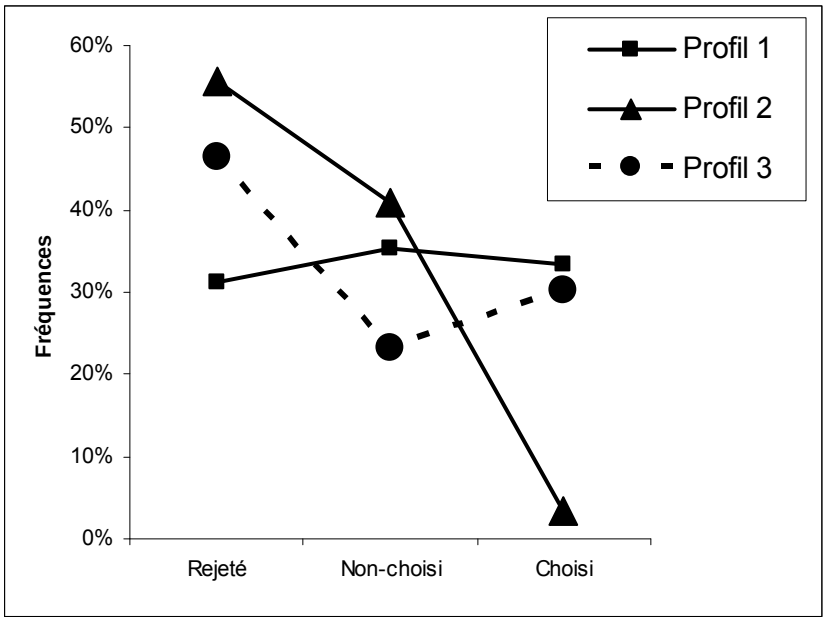
[240] Les « coordonnées » sont à l'analyse factorielle de correspondance ce que les « scores factoriels » sont à l'analyse factorielle en composante principale (Cibois, 2000).
[241] K étant un nombre déterminé par le chercheur en fonction de son cadre théorique.
[242] L'étiquetage de ces profils est réalisé dans la présentation des résultats, chapitre VIII, p. 192.

Une fois les groupes d'enseignants constitués à partir des prises de position, nous sommes revenus aux données d'évocation et de caractérisation, pour mieux comparer et comprendre les significations spécifiques de l'histoire et de son enseignement partagées par chaque groupe.

3.3.3 Découvrir le contenu et la structure des données représentationnelles pour chaque profil

L'étude des significations données à l'histoire et à son enseignement a consisté à répliquer les traitements appliqués à propos des données d'évocation et de caractérisation, mais en ne sélectionnant que celles relatives aux enseignants appartenant à un des groupes déterminés selon leur profil didactique ou épistémologique. La figure 12 présente un exemple tiré du questionnaire de caractérisation à propos d'une des finalités de l'enseignement de l'histoire : « donner une culture générale ». On constate des distributions différentes selon trois profils didactiques [243]. Les enseignants du profil 1 considèrent cette finalité comme « périphérique », ceux du profil 2 la rejettent et ceux du profil 3 se divisent en deux sous-groupes, l'un la considérant comme centrale et l'autre la rejetant.

Figure 12 – Les finalités de l'histoire « donner une culture générale » selon les profils didactiques



3.4 Explorer les relations entre les caractéristiques des enseignants et les représentations sociales

Dans le cadre de cette recherche, nous avons également souhaité compléter notre compréhension des représentations sociales des enseignants d'histoire par l'exploration de leur relation aux caractéristiques individuelles et professionnelles des répondants. Dans la présentation du cadre théorique, nous avons en effet souligné la nécessité d'étudier les représentations sociales dans une

[243] L'interprétation de ces trois profils se fera dans le chapitre VIII.

optique sociologique, et non strictement psychologique [244]. Cette étape répond au troisième objectif de notre recherche [245] et s'est réalisée en deux phases.

3.4.1 Corréler les représentations sociales aux caractéristiques pour l'ensemble des enseignants

La première phase était composée de régressions linéaires des coordonnées factorielles relatives aux données représentationnelles [246] sur les variables relatives aux caractéristiques individuelles et professionnelles [247]. Ces variables descriptives concernent :

- les caractéristiques telles que l'âge ou le genre ;
- l'intérêt pour l'histoire : les centres d'intérêt actuels en histoire, la fréquence de lecture d'ouvrages historiques ;
- la formation disciplinaire : le niveau d'étude, l'institut de formation initiale, le domaine et la période de l'histoire privilégiés en formation initiale, les études complémentaires ;
- la trajectoire professionnelle : le moment et les raisons du choix d'enseigner l'histoire, l'exercice éventuel d'une autre profession ;
- les caractéristiques liées à la fonction : le statut temporaire ou définitif, l'ancienneté dans l'enseignement et dans l'établissement, des charges d'enseignement éventuelles dans une autre filière (technique ou professionnelle), des charges d'enseignement éventuelles dans d'autres matières que l'histoire, le nombre de classes ;
- les caractéristiques pédagogiques ou didactiques, liées à l'enseignement de l'histoire : la proximité professionnelle avec l'unité de communication et de didactique de l'histoire de l'UCL [248], la pratique de l'ancien programme (avant 2000), le degré de participation aux formations continuées en histoire, la perception de l'utilité de la formation continuée, la perception de son investissement dans la préparation des cours d'histoire, celle du degré de souplesse par rapport à la réussite des élèves, celle de son/ses rôles lié(s) à la fonction de professeur d'histoire ;
- les caractéristiques liées à l'établissement : le réseau d'enseignement (réseau catholique, réseau officiel, réseau luxembourgeois), le niveau socio-économique moyen de la population scolaire de l'établissement [249], la perception de la réputation de l'établissement.
- le contexte relationnel et pédagogique de l'environnement de travail :
    - dans l'établissement : la perception du climat communicationnel dans l'école, la perception du rôle de la direction, la perception de la collaboration avec les collègues ;
    - dans les classes : la perception des élèves (intérêt, implication, respect, participation, niveau d'étude) et du niveau d'hétérogénéité des classes.

[244] Cf. chapitre III, p. 23 et p. 31.
[245] Cf. p. 102.
[246] Les deux premières dimensions des analyses de correspondance multiple présentées précédemment.
[247] Cf. le questionnaire d'enquête, annexe I.
[248] Cf. note 196.
[249] Il s'agit d'un indice construit dans le cadre d'une recherche inter universitaire qui donne la moyenne du niveau socio-économique des élèves de tous les établissements secondaires en Communauté française de Belgique (UCL – Girsef). Cette moyenne est obtenue à partir de l'agrégation des indices du niveau socio-économique du quartier où est domicilié chaque élève de l'établissement.

3.4.2 Corréler les données représentationnelles aux caractéristiques individuelles et professionnelles en fonction des différents sous-groupes d'enseignants

Nous avons enfin souhaité mieux comprendre les différences, en termes de représentation sociale et de caractéristiques individuelles, entre les différents profils didactiques ou épistémologiques mis en évidence. Les traitements mis en œuvre sur l'ensemble de notre échantillon en vue d'établir des liens entre les représentations sociales, d'une part, et les variables descriptives, de l'autre, ont été à nouveau appliqués, mais en fonction de chacun des profils didactiques ou épistémologiques. Deux options principales étaient envisageables : soit une étude des relations entre les caractéristiques individuelles et professionnelles et les groupes didactiques, soit une étude des relations entre les caractéristiques individuelles et professionnelles et les scores factoriels des répondants enregistrés sur les dimensions des représentations sociales. La première option impliquait, pour les variables descriptives continues, une analyse de variance permettant de déterminer si des différences de moyennes significatives [250] existent entre les groupes didactiques, ou, pour les variables descriptives catégorielles, une mesure du Chi-deux de Pearson permettant de tester l'hypothèse d'une indépendance entre les lignes et les colonnes d'un tableau d'effectifs [251]. La deuxième option consistait à des régressions linéaires multiples des scores factoriels, enregistrés sur les dimensions des représentations sociales, sur les variables descriptives. C'est cette deuxième option que nous avons choisie. Nous estimons, en effet, que les scores factoriels des dimensions des représentations sociales constituent une variable plus valide pour rendre compte des représentations sociales que la variable d'appartenance au groupe. Pour rappel, l'appartenance à des sous-groupes est établie à partir des prises de position des enseignants, c'est-à-dire à partir d'instances qui sont considérées, sur le plan théorique, comme étant générées par les représentations sociales.

La régression linéaire multiple permet d'estimer le pouvoir explicatif global de l'ensemble des variables incluses dans, ou retenues par, le modèle. On obtient une indication de la capacité du modèle construit à rendre compte du phénomène étudié grâce au R^2 ou « coefficient de détermination ». Celui-ci peut être interprété comme la part de la variance de la variable dépendante qui est expliquée par le modèle. Le R^2 est accompagné d'un deuxième indicateur global, le « R^2 ajusté ». Celui-ci est une estimation plus précise qui prend en compte la perte du nombre de degrés de liberté consécutive à l'introduction de variables supplémentaires dans un modèle. Alors que le R^2 simple augmente, ou du moins ne diminue jamais, lorsqu'on ajoute des variables, même si celles-ci ne sont pas significatives, le R^2 ajusté peut baisser et nous indiquer qu'un modèle qui contient moins de variables est meilleur qu'un modèle qui en contient plus. L'ANOVA permet de calculer la probabilité d'obtenir un tel R^2 là où il n'y aurait effectivement aucune relation linéaire entre les variables indépendantes et la variable dépendante. Le modèle donne aussi des indications sur la relation entre la variable dépendante et chaque variable indépendante à travers le coefficient B. Celui-ci, qui correspond graphiquement à la pente de la droite de régression exprimant la relation linéaire entre les deux variables, indique la part de la variable dépendante qui augmente ou diminue, selon le signe du coefficient, chaque fois que la variable indépendante augmente d'une unité. À côté de ce coefficient B, le modèle donne également une estimation du coefficient de régression standardisé, nommé aussi coefficient « bêta ». Avec ce coefficient l'unité de mesure des variables devient l'écart-type. Son interprétation se fait comme suit : une variation d'un écart-type de la variable explicative s'accompagne d'une variation de bêta x écart-type de la variable dépendante. Il permet donc de comparer les variables et de déterminer celles dont le coefficient indique l'effet le plus fort sur la variable dépendante.

---

[250] L'analyse de variance à un facteur (ANOVA) analyse la variance d'une variable quantitative dépendante, par exemple l'âge, en fonction d'une variable catégorielle indépendante, dans notre cas l'appartenance aux groupes didactiques. Elle teste l'hypothèse d'égalité des moyennes de la variable quantitative dépendante obtenues pour les modalités de la variable critère.

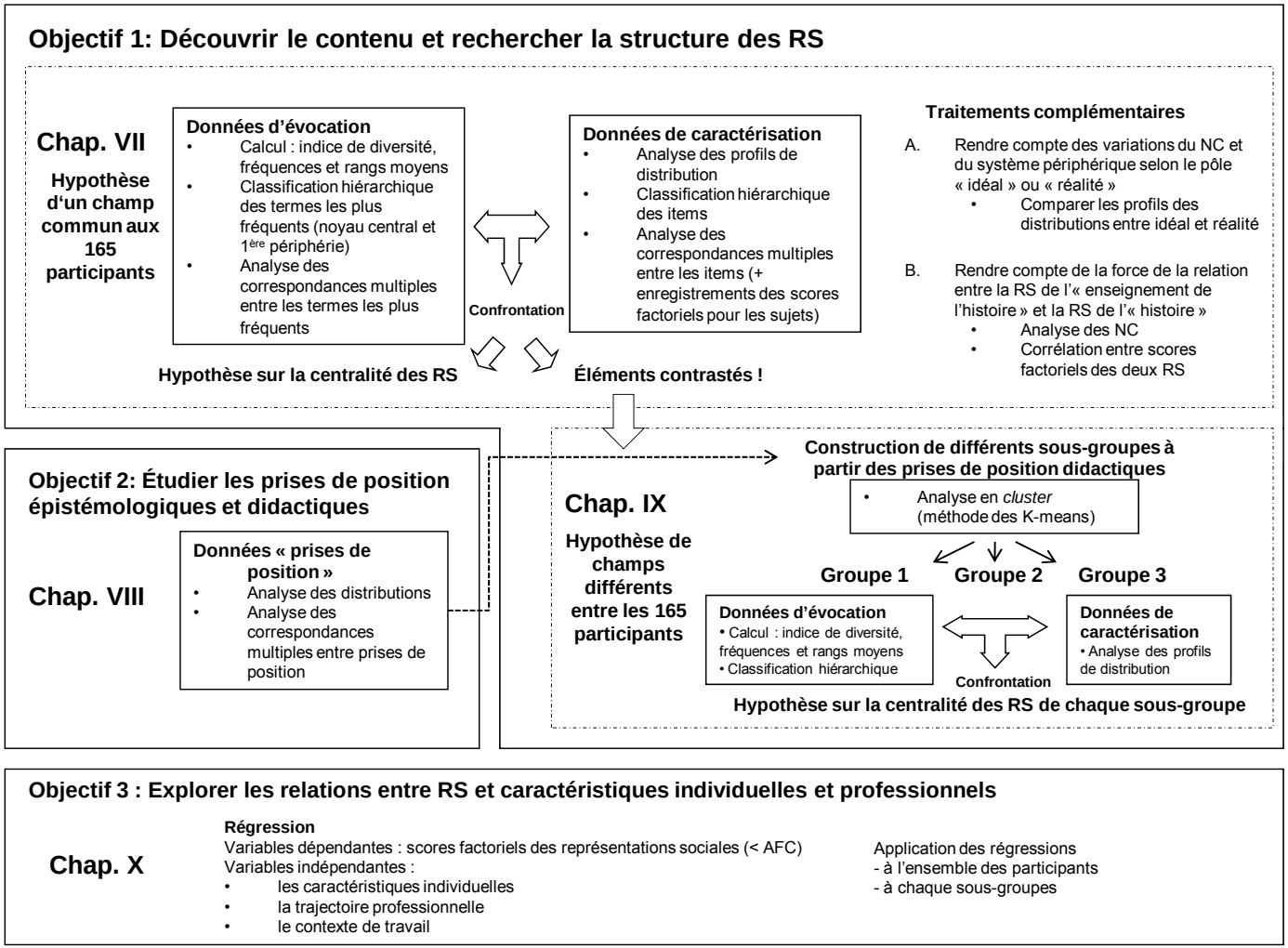
[251] Par exemple, un tableau qui croise les groupes didactiques (en colonnes) et le niveau de diplôme des enseignants (en lignes).

Conclusion

Dans cette partie, nous avons présenté, dans les grandes lignes, notre échantillon, le choix des outils de recueil de données, les principales étapes suivies et les principaux traitements effectués dans notre processus méthodologique. Là où nous l'estimions utile pour la bonne compréhension de notre recherche, nous avons discuté ces choix et nous les avons illustrés par quelques exemples. Nous reviendrons sur des aspects plus détaillés de ce processus méthodologique dans les prochains chapitres consacrés à la présentation des résultats. Le schéma ci-dessous illustre de manière synthétique les principales étapes suivies dans notre méthodologie [252]. Pour chaque étape, sont précisés les données qui ont été traitées et les principaux traitements mis en œuvre.

[252] Ces étapes correspondent aux quatre chapitres qui suivent consacrés à la présentation des résultats obtenus.

Figure 13 – Étapes, données et traitements méthodologiques



CHAPITRE VII
CONTENUS ET STRUCTURE DES REPRESENTATIONS SOCIALE DE L'HISTOIRE ET DE SON ENSEIGNEMENT

Ce chapitre concerne le premier objectif de notre recherche qui est de mieux cerner le contenu et d'identifier la structure des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement. Il aborde plus précisément les quatre questions de recherches suivantes [253] :

1.1. Quels sont le contenu et la structure probable de la représentation sociale de l'histoire ?
1.2. Quels sont le contenu et la structure probable de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire ?
1.3. Dans quelle mesure les éléments de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire sont-ils redistribués lorsque les enseignants passent d'un niveau de réponse idéal à un niveau de réponse considéré comme étant celui de la réalité ?
1.4. Dans quelle mesure la représentation de l'enseignement de l'histoire est-elle autonome ou non-autonome, dépendante de la représentation de l'histoire ?

Ce chapitre, qui traite de l'ensemble des réponses, met à l'épreuve l'idée que les 175 participants à notre recherche, par leur fonction sociale et leur pratique professionnelle, forment un groupe homogène du point de vue de la représentation sociale de l'histoire et de son enseignement. Le fait d'enseigner l'histoire dans le secondaire, quels que soient la formation initiale reçue, le niveau d'études suivi, l'ancienneté dans la fonction, le réseau d'enseignement ou son degré d'adhésion aux nouvelles propositions didactiques décrites dans notre cadre théorique, constitue un critère suffisant pour appartenir au groupe. C'est donc le caractère consensuel, commun, partagé par l'ensemble des enseignants interrogés qui fait l'objet de ce chapitre. En conclusion, nous ferons le point sur la centralité probable de la représentation de l'histoire et de celle de son enseignement. Nous y aborderons aussi la question de la présence d'éléments contrastés permettant d'interroger le caractère consensuel des représentations et de poser l'existence de sous-groupes parmi les enseignants interrogés.

La présentation des résultats sera également l'occasion de détailler certains traitements méthodologiques non présentés ou évoqués trop succinctement dans le chapitre précédent. Pour des raisons d'économie dans la présentation des données, seuls les principaux tableaux et figures sont reproduits. Le lecteur peut se reporter aux annexes pour consulter des données complémentaires telles que les tables de concordance, le questionnaire d'enquête et les outils de recueil des représentations.

1. La représentation sociale de l'« histoire »

L'examen de la représentation sociale de l'histoire s'organise en trois parties. D'abord, nous présentons les résultats tirés des données d'évocations hiérarchisées, ensuite ceux issus des questionnaires de caractérisation ; enfin, nous établissons des relations entre les deux pour formuler nos hypothèses sur la centralité de la représentation. La présentation des résultats issus du questionnaire de caractérisation sera également l'occasion de préciser la raison d'être [254] des items choisis pour construire ces questionnaires.

[253] Pour un aperçu des différentes questions de recherche, cf. chapitre VI, p. 103.
[254] C'est-à-dire leur fondement épistémologique et didactique.

1.1 Les termes évoqués

Pour rappel, les participants ont dû associer cinq termes ou expressions brèves au terme inducteur « Histoire ». Une fois énoncés, ces termes et expressions ont fait l'objet d'un classement par ordre d'importance par les sujets eux-mêmes. Les termes évoqués et leur rang d'importance ont été ensuite introduits dans le logiciel Évocation 2000 (Vergès).

Le nombre de termes évoqués et hiérarchisés à propos de l'histoire est de 1312, soit une moyenne de 7,5 mots par sujet [255]. Parmi ces occurrences, nous trouvons 415 termes différents. Les plus fréquents sont les termes « critique » (75) et « rigueur » (72). 277 termes ne sont cités qu'une fois. L'indice de diversité est de 0,32 ce qui indique l'existence d'une représentation déjà relativement bien stabilisée. La distribution des fréquences et des rangs moyens (tableau 11) montre que la zone du noyau central de la représentation est constituée de termes proches du vocabulaire de l'École méthodique et de ce qui constitue sa caractéristique principale : la méthode critique. La plupart des éléments appartenant probablement au système périphérique renvoient davantage à une des finalités de l'histoire : comprendre les rapports passé/présent. On constate également la présence d'un élément contrasté, le terme « humain », qui, lorsqu'on consulte la table de concordance [256], caractérise l'histoire comme l'étude de l'homme, de l'humain, c'est-à-dire comme une science humaine.

Tableau 11 – L'évocation de l'« Histoire » (tous les sujets)

Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Critique	75	2,4
Rigueur	72	2,5
Recherches	42	2,4
Documents-Sources	40	2,5
Esprit	29	2,4

Zone de première périphérie		
	Fr.	Rg.
Comprendre	42	2,8
Analyse	36	2,8
Passé	36	2,6
Présent	27	2,6

Éléments contrastés		
	Fr.	Rg.
Humain	20	2,2

Zone de seconde périphérie		
	Fr.	Rg.
Objectivité	23	3,0
Connaissances	20	3,3
Culture	19	3,8
Synthèse	18	3,7

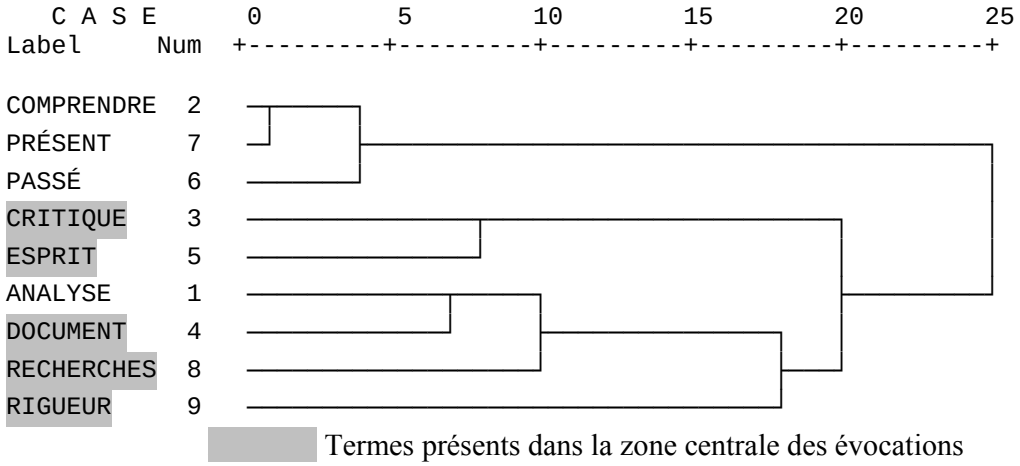
Fr. : fréquence ; Rg. : rang moyen d'importance

L'arbre de classification hiérarchique (figure 14) permet de mieux comprendre les relations de proximités entre les termes. Il oppose deux ensembles : la zone probable du noyau central, composée des éléments évoquant la méthode de l'historien, et la zone probable du système périphérique, composée des éléments rappelant la fonction sociale de l'histoire : comprendre les rapports passé/présent. Au sein du premier ensemble, on constate que cette méthode est « recherche » et « analyse » de « documents », d'une part, et « rigueur » et « esprit » « critique », de l'autre. L'AFC (figure 15) organise ces ensembles selon deux dimensions. Le premier oppose la méthode critique au rôle social de l'histoire, le deuxième, les gestes de base de la démarche historique— » recherches » de « documents », « analyse » et « rigueur » — à l'attitude fondamentale qui les sous-tend —

[255] Cf. annexe VIII, tableau VIII.1.
[256] Cf. annexe III.

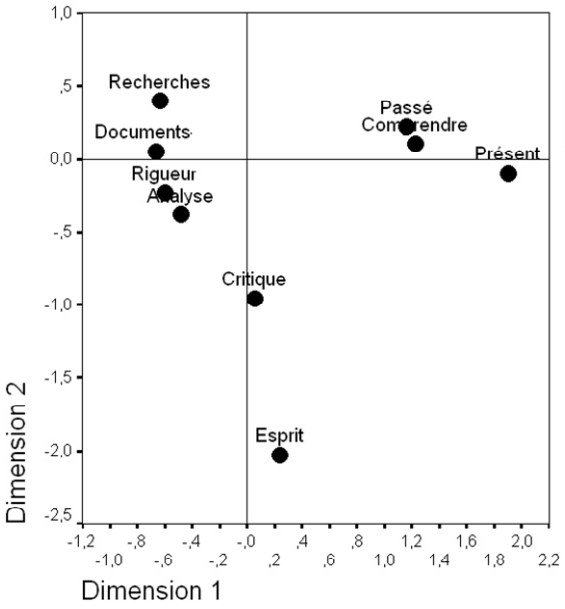
» esprit » « critique » —. Les tables de concordance [257] confirment cette interprétation en montrant que les termes « recherches », « documents », « analyse », « rigueur » sont souvent liés dans une même expression : « rigueur d'analyse », « analyse rigoureuse », « recherche et analyse de documents » ou de « sources »…

Figure 14 – L'« Histoire »
Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques (tous les sujets)



Termes présents dans la zone centrale des évocations

Figure 15 - L'« Histoire » (tous les sujets)
AFC sur occurrences des termes centraux et périphériques



Valeurs propres

Dimension	Valeur propre
1	,19
2	,15

On peut donc faire l'hypothèse que le noyau central de la représentation de l'histoire est probablement composé de trois éléments caractéristiques de l'historiographie de la fin du XIX[e] et du début du XX[e] siècle : une méthode fondée sur la recherche et l'analyse de documents, la rigueur et

[257] Pour rappel, l'usage des tables de concordance facilite le « retour aux données », principe de base de l'analyse de contenu, en permettant de visualiser rapidement le contexte d'occurrence de chaque terme (Cf. chapitre VI, p. 116). Pour consulter la table en question, cf. annexe III.

l'esprit critique. Le système périphérique serait, pour sa part, composé d'éléments faisant référence à la fonction sociale de l'histoire : comprendre le présent en fonction du passé.

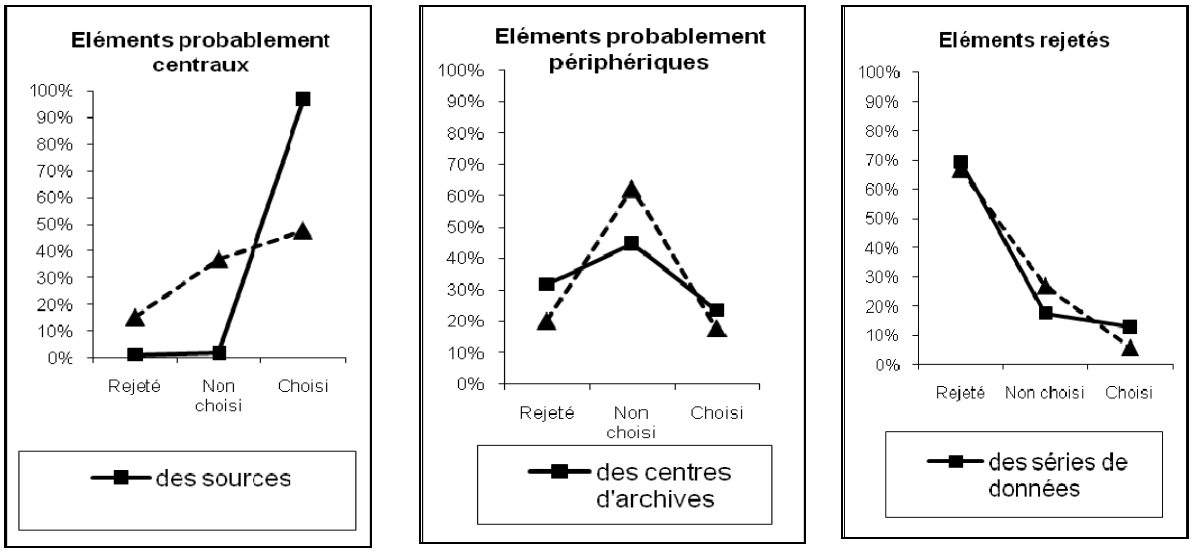
1.2 Les éléments caractérisés

Ces premiers résultats doivent être mis en relation avec les données issues des questionnaires de caractérisation [258]. Pour rappel, ceux-ci ont été construits selon cinq dimensions théoriques spécifiques de l'histoire : ses matériaux et outils, son objet, ses démarches, ses modes de raisonnement et sa fonction sociale. Pour chacune de ces dimensions, une liste de six ou neuf items était proposée aux enseignants. Il leur a été demandé de choisir deux ou trois items et d'en rejeter un nombre équivalent. Outre les résultats, nous présenterons également les raisons théoriques qui nous ont incité à choisir les items soumis aux participants à la recherche.

1.2.1 Les matériaux et les outils

La plupart des items supposés caractériser cette dimension reflètent une conception mise en place par l'histoire scientifique de la fin du XIX^{e} et du début du XX^{e} siècle. Seul l'item « séries de données » fait référence à l'historiographie des années 50 [259]. La figure 16 montre que lorsqu'il s'agit de caractériser les matériaux et les outils de l'historien, les sources semblent centrales, avec, bien que de façon moins marquée, les travaux scientifiques. Les bibliothèques et les lieux d'archives semblent plus périphériques. La place apparemment centrale conférée aux sources ou documents illustre à nouveau le poids apparent de l'héritage de l'École méthodique sur la représentation de l'histoire : « l'histoire se fait avec des documents ».

Figure 16 – Les « matériaux et outils » (tous les sujets)



1.2.2 L'objet

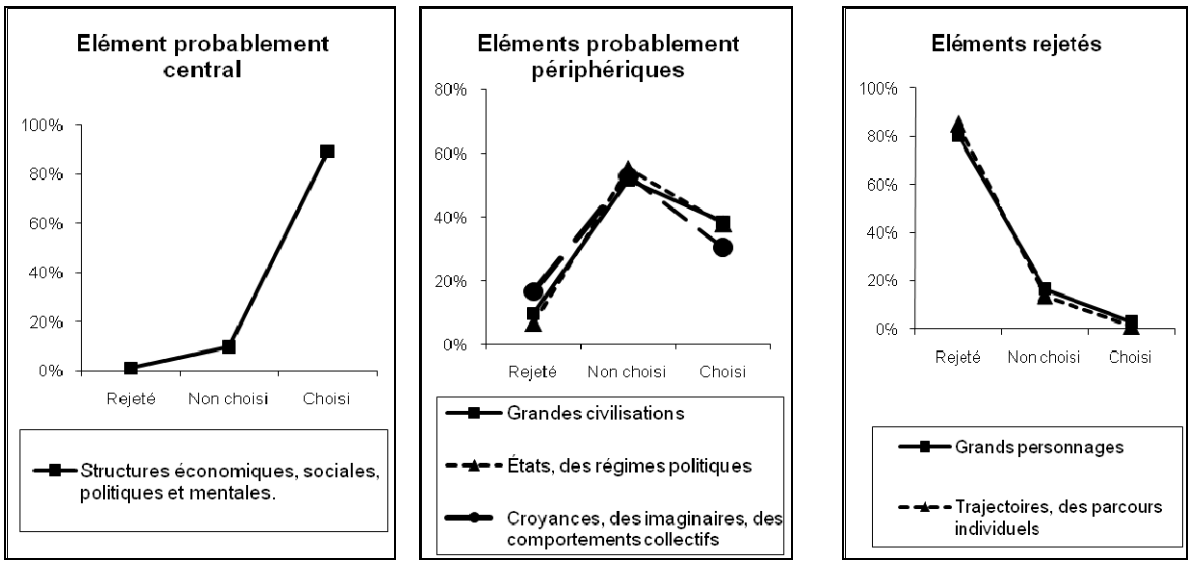
La figure 17 présente les items qui nous semblent caractériser au mieux la diversité des objets d'étude de l'histoire [260]. Les items « grands personnages », « grandes civilisations » et « États et régimes politiques » renvoient à la conception de l'École méthodique. Les items « structures économiques, sociales, politiques et mentales » correspondent à celle des *Annales*, particulièrement l'historiographie des années 50 et 60 qui privilégiait l'examen des structures profondes. L'item

[258] Cf. questionnaire d'enquête, annexe I.
[259] Cf. chapitre IV, p. 50.
[260] Cf. chapitre IV, p. 72.

« croyances, imaginaires et comportements collectifs » fait directement référence à la troisième génération des *Annales*, celles des historiens des mentalités. L'item « trajectoires, parcours individuels » correspond à l'historiographie depuis les années 90.

Les distributions de la figure 17 montrent que les enseignants, de manière quasi unanime, caractérisent l'histoire comme une science qui prend pour objet d'étude principal les structures économiques, sociales, politiques et mentales et de manière secondaire, les civilisations, l'histoire des États et des régimes politiques ou celle des croyances ou des imaginaires. C'est donc l'historiographie des années 50 et 60 qui paraît nourrir les représentations des enseignants à propos de l'objet de l'histoire. On constate également que les enseignants rejettent l'histoire biographique telle que conçue par l'historiographie de la fin du XIX^{e} siècle ou par celle des années récentes.

Figure 17 – L'« objet » (tous les sujets)



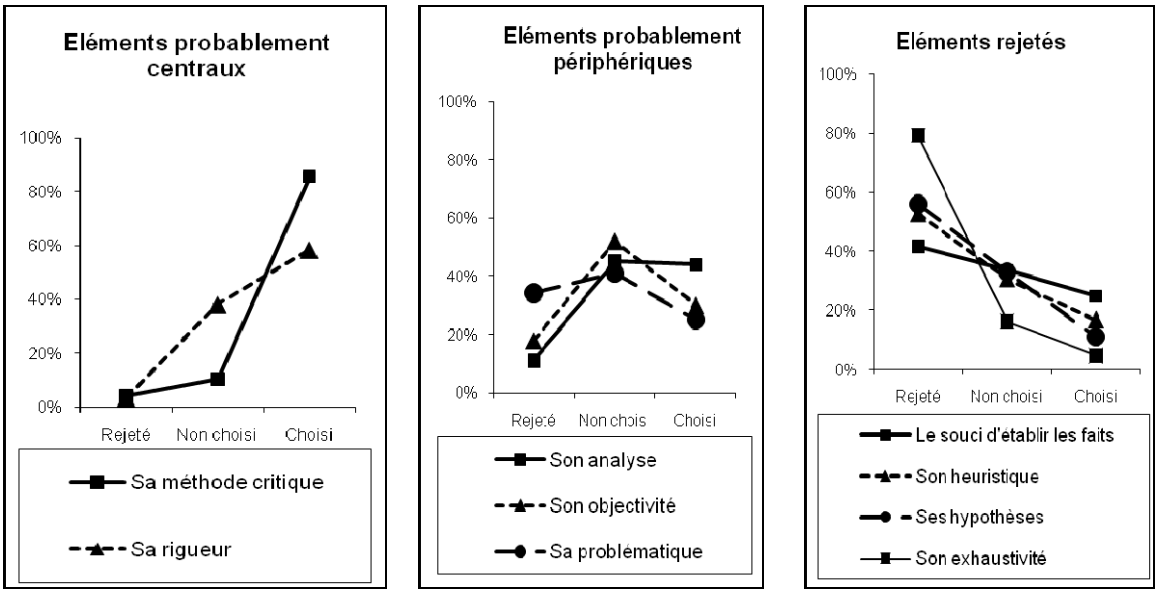
1.2.3 Les démarches

La démarche de l'historien a été caractérisée selon neuf items. Les items « heuristique » [261], « exhaustivité », « méthode critique », « établir des faits », « rigueur », « objectivité » représentent davantage la conception positiviste de l'histoire, tandis que les items « problématique », « hypothèses » sont censés rendre compte de la conception constructiviste.

Les graphiques de la figure 18 montrent que c'est l'épistémologie positiviste qui semble servir de référence centrale pour caractériser la démarche historique. Les deux items centraux, la « méthode critique » et la « rigueur », sont d'ailleurs ceux qui apparaissaient déjà dans la zone centrale des termes évoqués (tableau 11). La démarche de problématisation, pourtant reconnue par les historiens, depuis les *Annales*, comme une étape fondamentale de leur recherche, revêt une place plus secondaire. Enfin, on notera que l'heuristique et l'établissement des faits, deux démarches également héritées de l'École méthodique, sont rejetées par les enseignants, alors que dans leurs évocations, la recherche de documents, expression sans doute moins savante, mais recouvrant le même sens qu'« heuristique », figurait dans la zone centrale. L'analyse revêt, quant à elle, une place secondaire, similaire à celle des évocations. L'objectivité, une question qui nous semble centrale au regard de l'épistémologie de l'histoire est également considérée comme périphérique.

[261] L'heuristique est une étape importante de la démarche historique. Elle consiste à faire l'inventaire des sources susceptibles de renseigner l'historien à propos de l'objet de sa recherche.

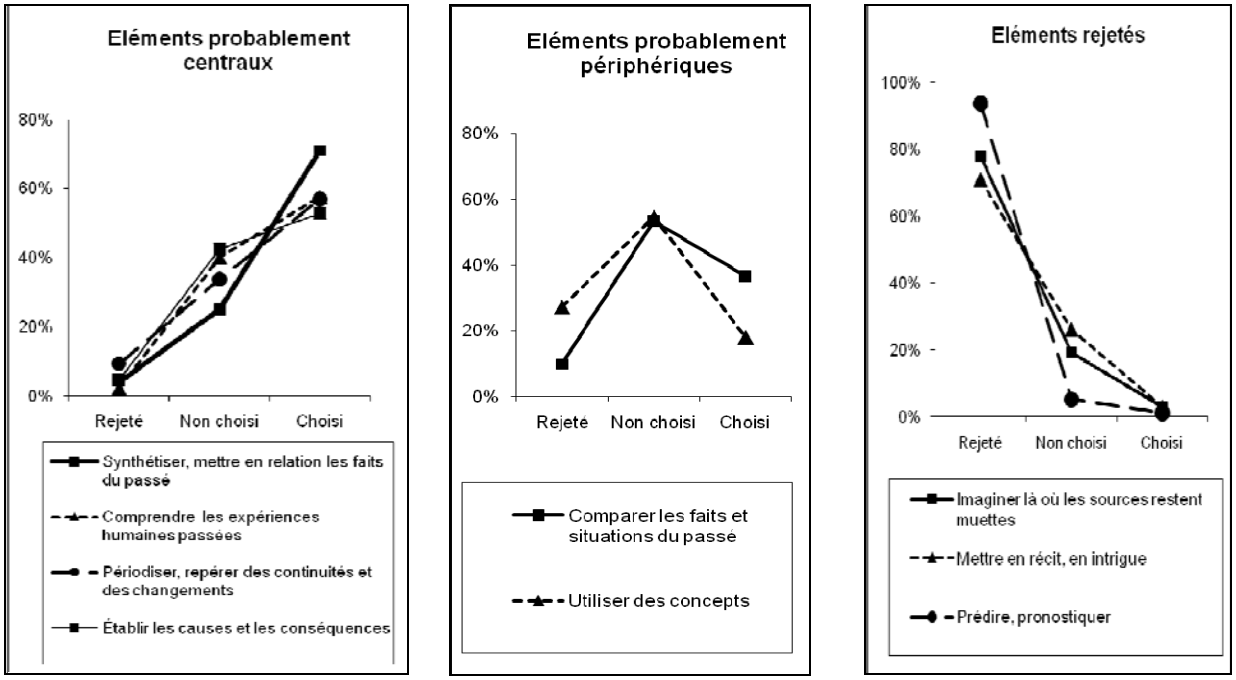
Figure 18 – Les « démarches » (tous les sujets)



1.2.4 Les modes de raisonnement

L'historien ne se contente pas de rechercher et de traiter ses sources. Il veille aussi à donner du sens aux faits établis, à rendre « intelligible » le passé qu'il reconstruit. La figure 19 présente des modes de raisonnement supposés caractériser l'éventail possible des raisonnements effectués par l'historien sur les faits établis.

Figure 19 – Les « modes de raisonnement » (tous les sujets)



Au regard de l'École méthodique, le travail qu'opère l'historien sur les faits consiste à les ordonner dans un cadre chronologique prédéterminé, puis à établir des causalités objectives, et là où

les données sont manquantes, à procéder par comparaison avec d'autres situations mieux documentées pour reconstituer ce qui s'est probablement passé. Cette conception du raisonnement est représentée par les items « établir les causes et les conséquences », « imaginer là où les sources restent muettes » et « comparer les faits et situations du passé ». Une fois les faits articulés et les causalités établies, l'historien peut procéder à une synthèse explicative — item « synthétiser, mettre en relation les faits du passé » —. Les autres items renvoient à la perspective constructiviste de l'histoire. Au regard de celle-ci, le raisonnement opéré par l'historien sur les faits consiste à effectuer un choix parmi ceux-ci selon le point de vue qu'il a adopté, en fonction des concepts théoriques qui donnent forme à ses questions, puis à situer les faits retenus dans leur temporalité propre et à les nouer en une intrigue compréhensible. Ces raisonnements sont illustrés par les items « utiliser des concepts », « périodiser, repérer des continuités et des changements », et « mettre en récit, en intrigue ». Cette intrigue ne cherche plus à « expliquer », c'est-à-dire à établir des causalités objectives, mais à « comprendre », c'est-à-dire à reconstituer les intentions des acteurs du passé, le contexte et les conditions dans lesquels les hommes d'autrefois ont dû agir — item « comprendre les expériences humaines passées » —. Le dernier item — » prédire, pronostiquer » — a été ajouté en fonction des données issues de la phase préalable de récolte [262].

La figure 19 permet de constater que la zone centrale est constituée d'au moins deux items que nous considérons appartenir au paradigme positiviste — » synthétiser, mettre en relation les faits du passé » et « établir les causes et les conséquences » — et deux autres au paradigme constructiviste — « comprendre les expériences humaines passées » et « périodiser, repérer des continuités et des changements » —. De même, la zone périphérique est composée de deux items se référant chacun à un des deux paradigmes. On serait donc tenté d'affirmer que la représentation du raisonnement historique chez les enseignants semble se référer autant à l'épistémologie positiviste qu'à celle constructiviste. Cependant, trois raisons nous incitent à rester prudent. La première réside dans le caractère manifestement plus central de l'item « synthétiser, mettre en relation les faits du passé », un item qui est censé traduire l'étape ultime couronnant le travail de l'historien au regard de l'École méthodique. L'autre raison tient dans le caractère ambigu de l'item « périodiser, repérer des continuités et des changements ». Nous nous demandons *a posteriori*, dans quelle mesure, sa formulation assez neutre n'a pas été interprétée aussi bien dans un sens positiviste — replacer les faits dans une chronologie préétablie — que dans un sens constructiviste — construire la temporalité propre à chaque objet d'étude —. Dans ce cas, le poids de l'École méthodique sur la représentation des modes de raisonnements caractéristiques de la démarche historique pourrait être plus important qu'estimé à première vue. La troisième raison tient dans le fait que la « mise en intrigue », un concept dont nous avons vu l'importance qu'il revêtait dans les débats épistémologiques concernant l'histoire depuis les années 80 [263], est catégoriquement rejetée par les enseignants. Ceux-ci semblent donc restés majoritairement imperméables à ces discussions plus récentes.

1.2.5 La fonction sociale

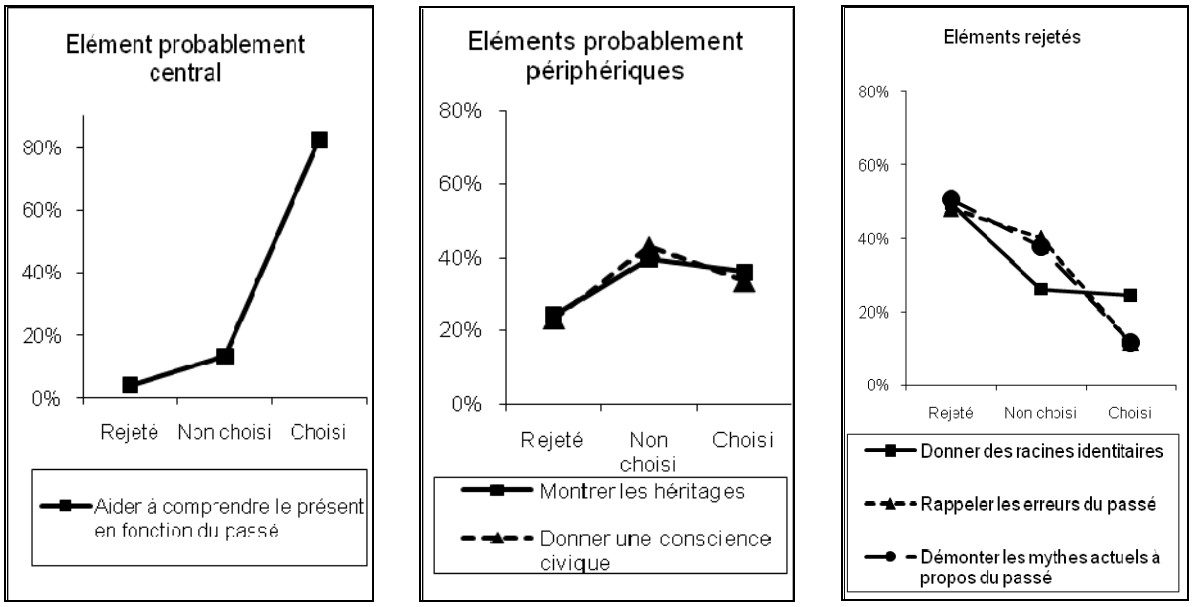
La figure 20 présente les items proposés aux sujets pour caractériser le rôle de l'histoire dans la société [264]. Les items « donner une conscience civique », « donner des racines identitaires » et « montrer les héritages » se justifient au regard de l'historiographie de la fin du XIX^{e} et du début du XX^{e} siècle. Les items « aider à comprendre le présent en fonction du passé » et « démonter les mythes actuels à propos du passé » font référence à une conception plus actuelle du rôle social de l'historien. L'item « rappeler les erreurs du passé » a été ajouté pour obtenir un nombre d'items qui soit un multiple de 3. Cet item ne trouve pas de justification sur le plan théorique [265].

---

[262] Cf. chapitre VI, p. 109.
[263] Cf. chapitre IV, p. 56.
[264] Cf. chapitre IV, p. 80.
[265] Du moins sur le plan épistémologique ou historiographique. On trouve par contre cette justification sur le plan didactique (Brophy & Vansledright, 1997 ; Stearns, Seixas & Wineburg, 2000)

Il est d'ailleurs rejeté par les enseignants, au même titre que deux autres qui sont, par contre, représentatifs de l'un ou l'autre modèle épistémologique. Dans la zone centrale figure la compréhension du présent grâce à l'étude du passé, une fonction sociale déjà présente dans les évocations. Dans la zone périphérique, on relève deux items propres à l'historiographie du début du XX^{e} siècle : une identité construite sur la prise de conscience de racines et d'héritages passés et l'élaboration d'une conscience civique. On constate aussi, parmi les éléments rejetés, que l'un fait référence à l'historiographie de la fin du XIX^{e} siècle — » donner des racines identitaires —, l'autre à une conception récente du rôle social de l'historien — » démonter les mythes actuels à propos du passé » —.

Figure 20 – Les « fonctions sociales» (tous les sujets)



1.3 Mise en relation des deux types de données

Le tableau 12 et le tableau 13 nous aident à mettre en relation ce que nous avons constaté à propos des données d'évocation et de caractérisation. Pour en faciliter la lecture, les éléments communs aux deux sources de données ont été placés sur fond grisé.

Tableau 12 – L'« Histoire » : zones centrale et périphérique (tous les sujets)
Évocations hiérarchisées

Zone centrale	Zone périphérique
Recherche de documents *Rigueur* *Esprit critique*	*Analyse* *Comprendre les rapports passé - présent*

Tableau 13 – L'« Histoire » : zones centrale et périphérique (tous les sujets)
Questionnaires de caractérisation

	Zone centrale	Zone périphérique
Matériaux	*Sources* *Ouvrages scientifiques*	*Centres d'archives* *Bibliothèques*
Objets	*Les structures économiques, sociales, politiques et mentales*	*Les grandes civilisations* *Les États, les régimes politiques* *Les croyances, les imaginaires, les comportements collectifs*
Démarches	*La méthode critique* *La rigueur*	*L'analyse* *L'objectivité* *La problématique*
Raisonnement	*Synthétiser, mettre en relation les faits du passé* *Comprendre les expériences humaines passées* *Périodiser, repérer des continuités et des changements* *Établir les causes et les conséquences*	*Comparer les faits et situations du passé* *Utiliser des concepts*
Fonction sociale	*Aider à comprendre le présent en fonction du passé*	*Montrer les héritages* *Donner une conscience civique*

N. B. : Grisés = termes centraux ou périphériques des évocations présents dans les données de caractérisation

On constate que les seuls éléments communs aux deux tableaux — sur fond grisé — relèvent de trois dimensions de la discipline : les matériaux, les démarches et la fonction sociale. Les objets ou les modes de raisonnement spécifique de l'histoire n'en font pas partie. On remarque également que le poids de l'École méthodique, bien apparent à propos des évocations, ne se vérifie pas de la même manière en ce qui concerne les données de caractérisation. Celui-ci s'exerce certainement à propos des outils & matériaux et des démarches. Il est davantage mélangé à des éléments se référant à des modèles historiographiques et épistémologiques ultérieurs, à propos des objets — ceux de l'histoire économique et sociale des années 50 et 60 —, ou à propos des modes de raisonnement — la

« compréhension », une visée revendiquée par une conception plus constructiviste de la discipline, ou à propos de la fonction sociale de l'histoire — comprendre le présent par le passé —.

La comparaison entre les deux sources données a toutefois ses limites. Dans la première, il s'agit bien des termes indexant la représentation sociale de l'histoire. Dans la deuxième, il s'agit d'éléments que les enseignants ont été contraints de choisir non pas à propos de l'histoire, mais à propos de chacune de ces cinq dimensions. Cette limite énoncée, nous estimons que les éléments présents dans la zone centrale des évocations qui se retrouvent dans la zone centrale des caractérisations appartiennent très probablement au noyau central. C'est pourquoi nous pensons que l'interprétation déjà formulée précédemment se trouve renforcée. La représentation sociale de l'histoire partagée par les enseignants semble trouver sa signification dans ce qui constitue le cœur même cette École méthodique : la recherche de sources, sur lesquelles s'exercent la méthode critique et l'analyse rigoureuse. Toute affirmation qui contredirait l'un de ces trois éléments devrait, en principe, empêcher les enseignants d'y reconnaître leur discipline de formation. Le statut conféré à la compréhension du présent par le passé, périphérique dans les données d'évocation et central dans les données de caractérisation, pourrait refléter le contexte particulier propre à ces historiens de formation que sont les enseignants d'histoire et qui ont choisi un métier supposé incarner, plus que tout autre, une des principales fonctions sociales de la discipline historique.

Cependant, comme nous l'avons précisé dans le chapitre VI, la mise en relation des données d'évocation et de caractérisation permet de déterminer avec plus d'assurance la zone possible du noyau central et la structure de la représentation sociale. Elle ne nous autorise toutefois pas à confirmer son noyau central. C'est pourquoi cette conclusion doit garder un statut d'hypothèse.

2. La représentation sociale de l'« enseignement de l'histoire »

L'examen de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire s'organise en quatre étapes. D'abord, nous présenterons les résultats tirés des données d'évocations hiérarchisées, puis ceux issus des questionnaires de caractérisation. Ensuite, nous mettrons en évidence l'existence d'écarts, au sein de cette représentation, suivant que les sujets se placent sur le plan de l'idéal ou celui de la réalité [266]. Enfin, nous établirons des relations entre les résultats tirés des deux outils de recueil de données pour formuler nos hypothèses sur la centralité de la représentation. La présentation des résultats issus du questionnaire de caractérisation sera également l'occasion de préciser la raison d'être des items choisis pour construire ces questionnaires.

2.1 La représentation sociale de l'« enseignement de l'histoire » dans l'idéal

2.1.1 Les termes évoqués

Les enseignants ont été invités à évoquer cinq termes ou expressions associés à l'enseignement de l'histoire, mais en se plaçant sur le plan « idéal ». Ces évocations ont produit 1924 mots (47 % de plus que pour l'évocation de l'histoire), soit une moyenne de 11 mots par enseignant (environ 4 mots de plus que pour l'évocation de l'histoire) [267]. Ces 1924 mots contiennent 692 termes différents (67 % de plus que pour l'évocation de l'histoire). Les plus fréquents sont les termes « élèves » (53) et « critique » (40) et ceux estimés les plus caractéristiques de l'objet de la représentation par les sujets eux-mêmes sont « comprendre » (rang moyen d'importance de 2,1) et « passé » (rang moyen d'importance de 2,5). Le nombre d'hapax est de 456 (64 % de plus que pour l'évocation de l'histoire). L'indice de diversité est de 0,36. Il indique une représentation relativement stabilisée bien que dans une moindre mesure que celle de l'histoire.

[266] Pour rappel, il s'agit de notre troisième question de recherche. Cf. p. 103.

[267] Cf. tableau VIII.2 dans l'annexe VIII. Ce plus grand nombre de mots est dû au fait que les enseignants ont plutôt cité des termes isolés pour l'histoire, alors que pour l'enseignement de l'histoire, ils ont davantage formulé des phrases.

Tableau 14 – L'évocation de l'« enseignement de l'histoire » (tous les sujets)

Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Comprendre	39	2,1
Passé	33	2,5
Passion	30	2,0
Temps	25	2,4

Zone de première périphérie		
	Fr.	Rg.
Élèves	53	3,5
Critique	40	2,8
Histoire	37	3,2
Documents-sources	35	2,8
Intéresser	31	2,9
Esprit	27	2,6
Présent	27	2,6

Éléments contrastés		
	Fr.	Rg.
Curiosité	17	2,4

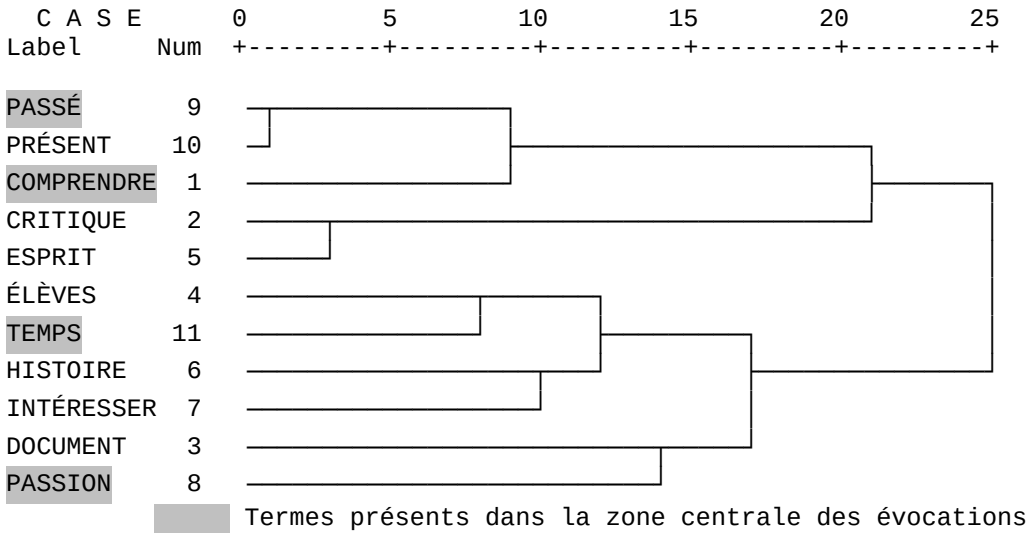
Zone de seconde périphérie		
	Fr.	Rg.
Découverte	24	2,9
Culture	23	3,5
Matériel	23	2,9
Connaissances	22	3,3
Apprendre	21	3,0
Donner	17	2,9
Développer	17	2,9
Travail	17	3,4

Fr. : fréquence ; Rg. : rang moyen d'importance

Les tables de concordance [268] montrent que les deux termes les plus fréquents et jugés très importants par les enseignants, « comprendre » (rang de 2,1) et « passé », sont proches l'un de l'autre. Elles indiquent aussi que « comprendre » est souvent cité avec « présent », « monde » ou « société actuelle », ce que confirment la classification hiérarchique (figure 21) et l'analyse de correspondance (figure 22).

[268] Cf. annexe III.

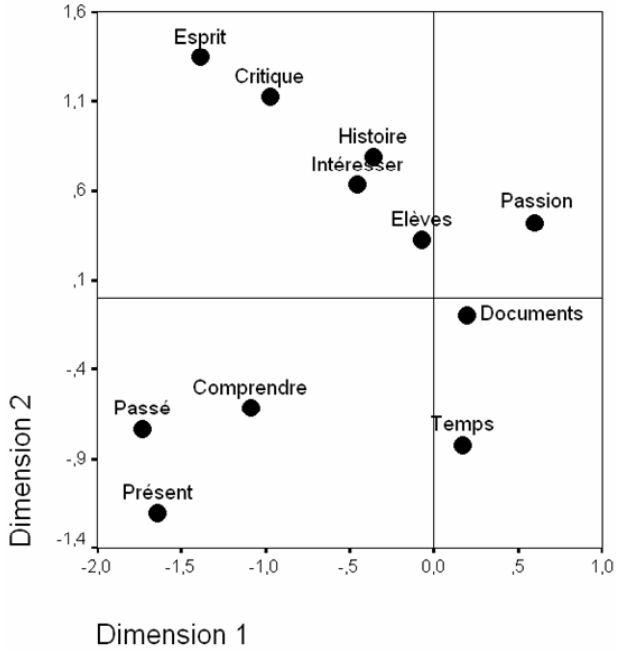
Figure 21 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (tous les sujets)
Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques (tous les sujets)



Opposé à ce premier groupe de termes sur le graphique de l'AFC [269], figure le terme » passion » qui doit se comprendre, si l'on consulte la table de concordance, comme la passion de travailler avec des élèves. L'arbre de classification montre que ce terme est relativement isolé des autres. C'est le cas également pour « temps », le quatrième élément figurant dans la zone centrale. Cet élément, comme l'indique la table de concordance, renvoie au manque de temps, au fait d'avoir besoin de temps pour enseigner aux élèves. Dans la zone périphérique, on retrouve des éléments qui, mis en relation avec les données de la figure 21, peuvent être classés en deux séries : l'esprit critique, d'une part, le fait de chercher à intéresser les élèves à l'histoire, de l'autre. Ces éléments périphériques ne sont pas associés ensemble dans l'arbre de classification mais viennent se regrouper autour de termes figurant dans la zone centrale.

[269] Pour une présentation de l'AFC, cf. chapitre VI, p. 120.

Figure 22 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (tous les sujets)
AFC sur les termes centraux et périphériques



Valeurs propres

Dimension	Valeur propre
1	,19
2	,14

Nous pourrions donc interpréter provisoirement la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire comme un contenu structuré autour de deux ensembles : d'une part, une zone centrale comprenant deux finalités — comprendre le présent en fonction du passé, partager sa passion de l'histoire — et une contrainte — le manque chronique de temps —, et, d'autre part, une zone périphérique comprenant deux autres finalités — développer l'esprit critique et intéresser les élèves —.

2.1.2 Les éléments caractérisés

Ces premiers résultats peuvent être mis en relation avec les données issues des questionnaires de caractérisation. Ceux-ci ont été construits en fonction des trois dimensions de l'enseignement de l'histoire présentées dans notre cadre théorique : les finalités, les méthodes d'enseignement ou d'apprentissage et les logiques de présentation ou d'agencement des contenus. Pour chacune de ces dimensions, six ou neuf items de caractérisation ont été présentés deux fois de suite aux enseignants : une première fois en précisant qu'il s'agissait de répondre en se situant sur le plan idéal, en ne tenant pas compte des contraintes de l'environnement de travail, des nouveaux programmes, des nouveaux manuels ou des évolutions didactiques ou épistémologiques en cours, et une deuxième fois, étant donné la « réalité », c'est-à-dire en tenant compte de la réalité de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui [270]. La présentation des résultats, dans les lignes qui suivent, se limite à l'examen des réponses produites sur le plan idéal. Nous ferons précéder chaque étape d'une présentation des raisons théoriques qui nous ont incité à choisir les items soumis aux participants à la recherche.

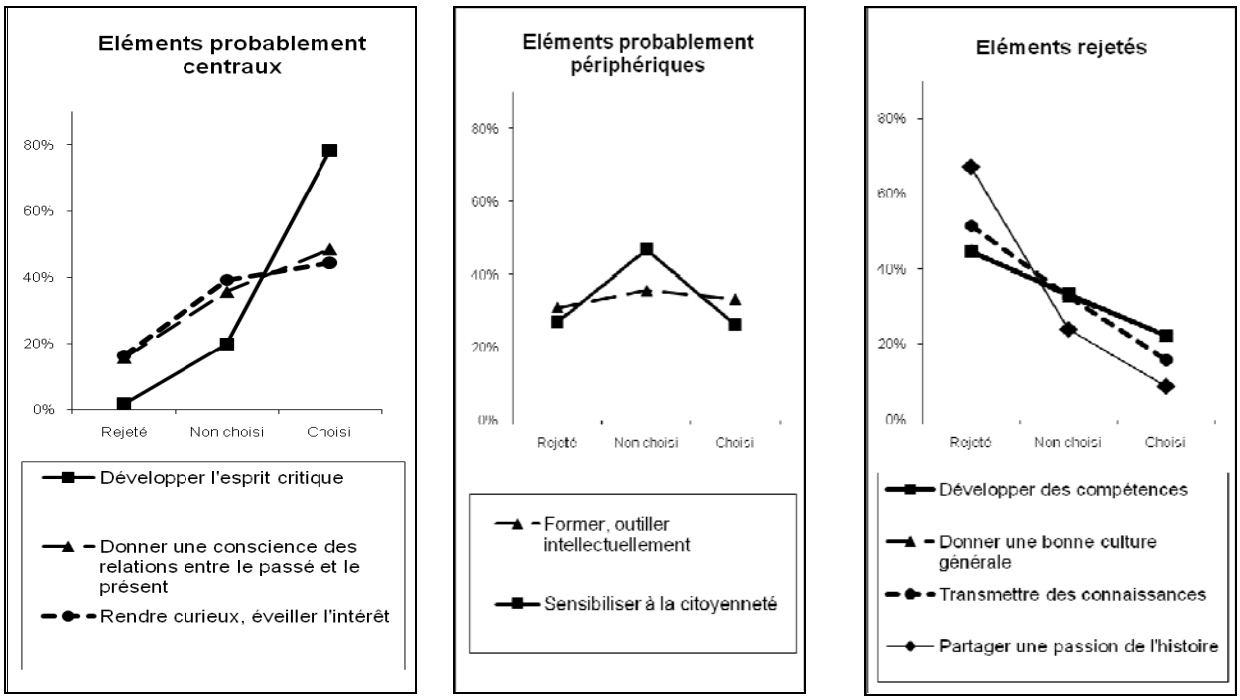
2.1.2.1 Les finalités

Les neuf items proposés aux enseignants ont été énoncés soit à partir du cadre théorique soit à partir des données de la préenquête. Deux items caractérisent les finalités de l'« exposé-récit » : « donner une bonne culture générale » et « transmettre des connaissances ». L'item « rendre curieux, éveiller l'intérêt » correspond davantage à une finalité du « discours-découverte » et « développer

[270] Pour une justification théorique de ce double plan, cf. chapitre III, p. 35.

des compétences » à une finalité de l'« apprentissage-recherche ». Les finalités « donner une conscience des relations entre le passé et le présent », « former, outiller intellectuellement », « sensibiliser à la citoyenneté » sont des éléments apparus dans les années 70-80, soit l'âge d'or du « discours-découverte », mais elles restent d'actualité pour l'« apprentissage-recherche ». La finalité « partager une passion de l'histoire » n'est pas spécifique de l'un des trois modèles, mais a été ajoutée par nous à partir de l'analyse des données de la préenquête [271].

Figure 23 – Les « finalités » (tous les sujets)



Il ressort de la lecture des trois graphiques que les finalités associées à l'« exposé-récit » sont largement rejetées, au profit de celles apparues dans les années 70, à l'époque du « discours-découverte » et reprises par l'« apprentissage-recherche ». L'élément qui se détache le plus visiblement dans la zone centrale est le développement de l'esprit critique, un élément que nous avons déjà repéré dans les termes évoqués, bien qu'à titre d'élément périphérique. La curiosité ou l'intérêt des élèves pour l'histoire et leur conscience des relations entre le passé et le présent sont deux finalités qui présentent également un profil central bien que de façon moins marquée que l'esprit critique.

La dimension formative du cours d'histoire et la sensibilisation à la citoyenneté, deux finalités également affichées dans les programmes en Communauté française de Belgique, à partir des années 70 [272], sont considérées comme secondaires. Enfin, on constate que « transmettre des connaissances » et « développer des compétences », deux éléments souvent considérés comme antinomiques dans les débats actuels sur l'enseignement de l'histoire (Jadoulle & Bouhon, 2001) et supposés partager les enseignants en deux camps, sont tous deux rejetés par les enseignants. Sont également rejetés de la représentation la « culture générale » [273] et le « partager une passion ». Le rejet de ce dernier élément est en contradiction avec le terme « passion » figurant dans la zone centrale des évocations. Nous reviendrons sur cette contradiction dans la discussion des résultats.

[271] Cf. p. 109.
[272] Le terme « formation historique » figure d'ailleurs dans le titre du programme de la FESEC de 1994 et de 2000 (FESEC, 1994; 2000).
[273] Le profil de l'item se confond avec celui de l'item « développer des compétences ».

La représentation de l'enseignement de l'histoire, dans sa dimension axiologique, semble donc structurer son noyau central autour des finalités qui prédominent à partir des années 70. Il s'agit de rendre l'élève curieux, de développer son intérêt pour cette matière, de lui faire découvrir les relations entre passé et présent et surtout de développer son esprit critique. L'insistance sur la dimension spécifiquement formative du cours, pourtant déjà présente à partir des années 70, semble reléguée à la périphérie — « former, outiller intellectuellement » — quand elle n'est pas simplement rejetée de la représentation — » développer des compétences » —. Nous reviendrons également, dans la discussion des résultats, sur l'absence de cette dimension formative dans zone du noyau central de la représentation.

2.1.2.2 Les méthodes

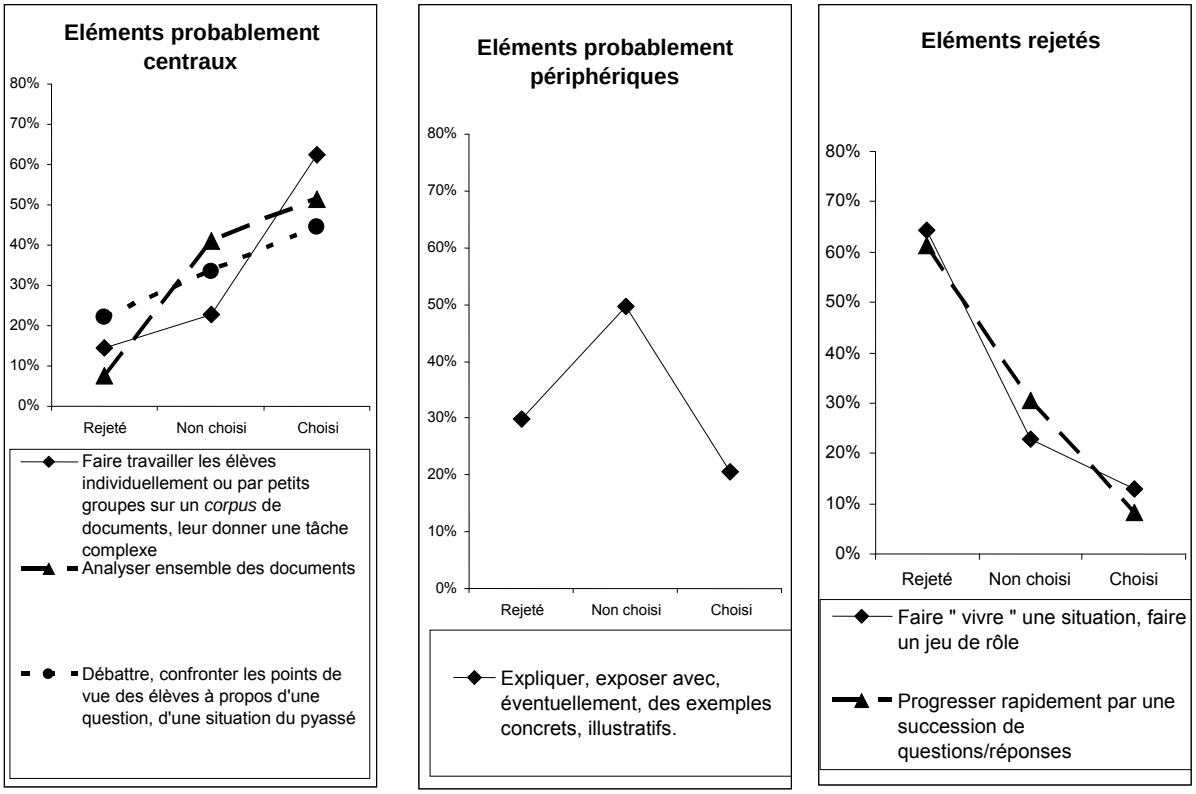
La figure 24 permet d'explorer la représentation sociale des enseignants à propos des méthodes d'enseignement et d'apprentissage spécifiques de leur discipline. L'item « expliquer, exposer avec, le cas échéant, des exemples concrets, illustratifs » est représentatif de l'« exposé-récit ». Les items « analyser ensemble des documents », « progresser rapidement par une succession de questions-réponses » renvoient au « discours-découverte ». Enfin, les items « faire travailler les élèves individuellement ou par petits groupes sur un *corpus* de documents, leur donner une tâche complexe » et « débattre, confronter les points de vue des élèves à propos d'une question, d'une situation du passé » sont supposés rendre compte de l'« apprentissage-recherche ». Comme précisé dans le chapitre méthodologique, l'item « faire vivre une situation, faire un jeu de rôle » a été ajouté en fonction des données issues dans la phase préliminaire de l'étude [274].

Les graphiques montrent que deux éléments, qui semblent appartenir au noyau central de la représentation sociale, correspondent aux présupposés socioconstructivistes des référentiels et des discours pédagogiques actuels en histoire. L'apprentissage par « tâche complexe » s'inspire de la théorie constructiviste et la « confrontation de points de vue » traduirait la dimension sociale de l'apprentissage. Toutefois, l'analyse en commun de documents, un élément bien spécifique du « discours-découverte », présente également un profil central.

On constate également que les techniques de mise en situation et le jeu des « questions-réponses » sont majoritairement rejetés par les enseignants. Pour rappel, il s'agit de stratégies stimulant la motivation des élèves ou permettant de progresser rapidement dans la matière [275]. Les « questions-réponses » nous semblent particulièrement bien représenter le « discours-découverte ». On relèvera, enfin, que l'exposé oral, ni systématiquement choisi ni majoritairement rejeté, semble jouer un rôle secondaire pour les enseignants. Nous reviendrons, dans la discussion des résultats, sur l'interprétation de son statut périphérique.

[274] Cf. chapitre VI, p. 109.
[275] Cf. chapitre V, p. 86.

Figure 24 – Les « méthodes » (tous les sujets)

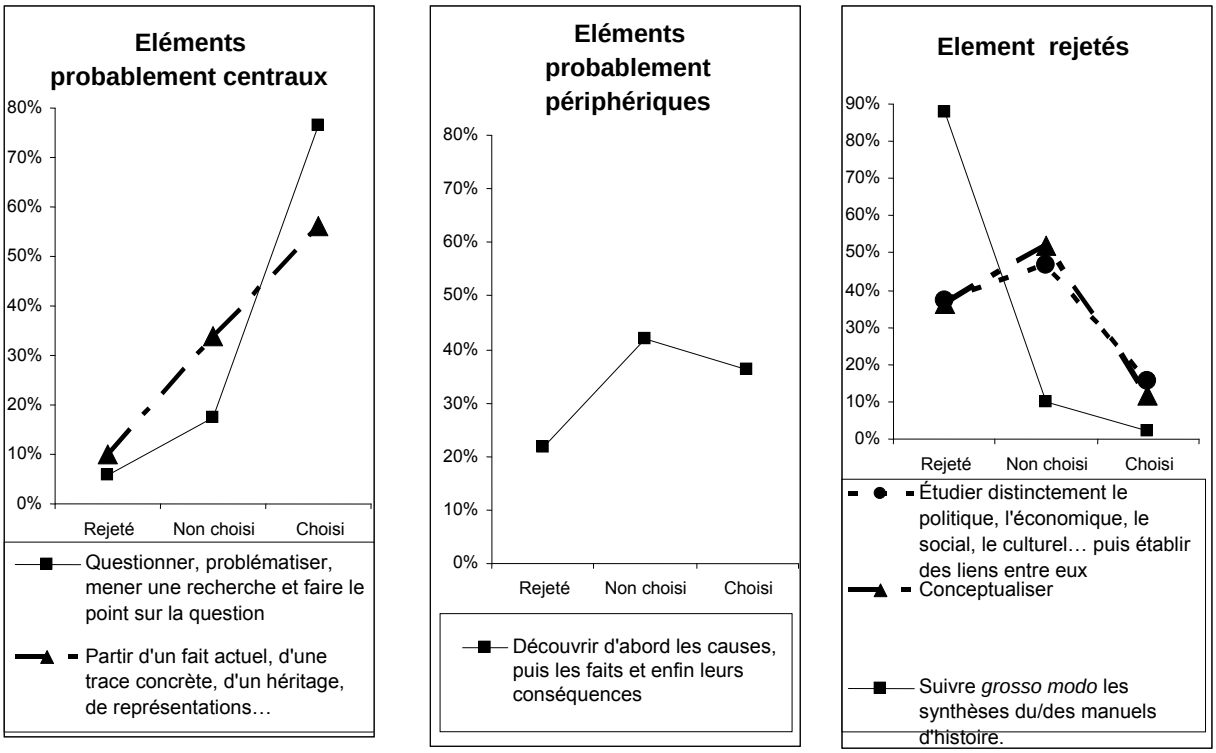


Contrairement à la représentation des finalités encore très imprégnées du « discours-découverte », ces premiers résultats relatifs aux méthodes d'apprentissage font donc état d'une certaine homogénéité entre les représentations sociales des enseignants et les injonctions didactiques inscrites au cœur des programmes et des manuels scolaires d'histoire de ces dernières décennies.

2.1.2.3 Les logiques d'enseignement des contenus

Un dernier questionnaire de caractérisation a été soumis aux participants à notre étude pour mieux saisir la représentation sociale d'une troisième dimension de l'enseignement de l'histoire : le fil conducteur des séquences ou la logique qui sous-tend l'agencement des contenus d'enseignement en histoire. Les items « suivre *grosso modo* les synthèses du/des manuel(s) d'histoire », « découvrir d'abord les causes, puis les faits et enfin leurs conséquences » et « étudier distinctement le politique, l'économique, le social, le culturel, puis établir des liens entre eux » sont censés représenter une logique linéaire ou encyclopédique. Les items « partir d'un fait actuel, d'une trace concrète, d'un héritage, de représentations… », « questionner, problématiser, mener une recherche et faire le point sur la question » et « conceptualiser » correspondent, au contraire, à la logique de recherche ou heuristique.

Figure 25 – Les « logiques » (tous les sujets)



Les graphiques de la figure 25 permettent de poser un constat similaire à celui relatif aux méthodes d'apprentissage. Les éléments qui semblent appartenir au « noyau central » de la représentation sociale correspondent également aux présupposés didactiques des référentiels actuels et des discours pédagogiques qui relèvent de l'« apprentissage-recherche » : un fil conducteur bâti sur une problématique ou sur une introduction articulant le présent et le passé, une progression par enquête… On constate également que la logique strictement linéaire — le recours au texte de synthèse d'un manuel — ou une variante, la logique thématique — étudier distinctement le politique, l'économique, le social… — sont rejetées par les enseignants. On relèvera, enfin, que l'ordre chronologique — découvrir les causes, puis les faits et enfin les conséquences —, qui illustre une facette de la logique linéaire, n'est ni systématiquement choisi ni majoritairement rejeté. Il semble jouer un rôle plus périphérique.

2.1.3 Mise en relation des deux types de données

Le tableau 15 et le tableau 16 donnent une vue d'ensemble des zones centrales et périphériques de la représentation sociale de l'histoire, telles que les ont mis en évidence les traitements appliqués aux données d'évocation et de caractérisation.

Tableau 15 – L'« enseignement de l'histoire » : zones centrale et périphérique (tous les sujets)
Évocations hiérarchisées

Zone centrale	Zone périphérique
Comprendre le présent en fonction du passé	*Esprit critique*
Partager une passion	*Travail sur document*
Manque de temps	*Intéresser les élèves à l'histoire*

Tableau 16 – L'« enseignement de l'histoire » : zones centrale et périphérique (tous les sujets)
Questionnaire de caractérisation

	Zone centrale	Zone périphérique
Finalités	*Développer l'esprit critique* *Donner une conscience des relations entre le passé et le présent* *Rendre curieux, éveiller l'intérêt*	*Former, outiller intellectuellement* *Sensibiliser à la citoyenneté*
Méthodes	*Travail par tâche complexe* *Analyse collective de documents* *Confrontation de points de vue*	*Exposé magistral*
Logiques	*Problématiser, mener une recherche, faire le point* *Partir de faits actuels, traces, héritages, représentations*	*Causes – conséquences*

N. B. : Grisés = termes centraux ou périphériques communs aux évocations et aux caractérisations

Quels sont les points communs aux deux tableaux ? On constate, à l'exception de « documents », que les termes les plus fréquents des évocations de l'enseignement de l'histoire ne concernent qu'une seule dimension des questionnaires de caractérisation de la discipline, les finalités, et qu'une seule zone des finalités, la zone centrale. Les méthodes ou les logiques, dont nous avons dit qu'elles semblaient surtout influencées par l'« apprentissage-recherche », ne sont pas spontanément évoquées par les enseignants, hormis le travail sur documents. On peut donc faire l'hypothèse que la signification centrale de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire auprès des enseignants trouve surtout sa signification dans ce qui constitue les finalités mises en place par le « discours-découverte » : l'histoire à l'école est une matière scolaire qui étudie le passé pour mieux comprendre le présent. Cette finalité se réalise en cherchant à intéresser les élèves à ce passé et à stimuler leur sens critique par le recours au document. Le statut périphérique conféré aux finalités formatrices et civiques de l'histoire dans le tableau 16, renforce également l'idée que le « discours-découverte » a été bien intégré par les enseignants.

2.2 De l'idéal à la réalité

Cette deuxième partie traite de notre troisième question de recherche [276] : dans quelle mesure les enseignants redistribuent-ils les éléments de la représentation sociale lorsqu'ils répondent non plus sur le plan idéal, mais sur le plan de la réalité ?

Elle vise à mieux comprendre la manière dont les éléments qui composent la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire réagissent devant l'environnement de travail, les réformes pédagogiques actuelles ou plus largement les transformations des référents didactiques et épistémologiques de la discipline historique, telles que décrites dans le cadre théorique. Qu'en est-il de la représentation de l'enseignement de l'histoire lorsque les participants à cette recherche abandonnent le plan de l'« idéal » et prennent en compte les contraintes actuelles de leur environnement pédagogique et les évolutions didactiques ou épistémologiques en cours ?

La présentation des résultats suivra un ordre similaire aux présentations précédentes : d'abord les données d'évocation, ensuite celles de caractérisation et enfin une mise en relation des données issues des deux sources. Pour mieux mesurer l'impact du contexte pédagogique sur les représentations, les tableaux et figures disposeront en vis-à-vis les données lorsque les enseignants se sont placés sur un plan « idéal » et sur un plan « réel ».

2.2.1 Les termes évoqués

2177 mots ont été associés à l'enseignement de l'histoire lorsque les enseignants répondent sur le plan de la réalité, soit une moyenne de 12,5 mots par sujet. Parmi ces mots, on relève 801 types (15 % de plus que les réponses au plan « idéal ») dont 530 hapax (16 % de plus que les réponses au plan « idéal »). Les termes les plus fréquents sont « élèves » (88), « motivation » (50) et « programme » (44). L'indice de diversité est de 0,37, soit un indice équivalent à celui de la représentation sur le plan idéal.

Aucun des termes fréquents n'obtient un rang d'importance strictement inférieur à 2,5 (tableau 17). Nous avons toutefois placé l'expression « manque de temps » dans la zone centrale étant donné son rang moyen égal à 2,5. Cette expression est en fait une des rares catégories que nous nous sommes autorisé à créer pour regrouper toutes les expressions associées à l'idée de « manque de temps », de « temps trop court » pour « préparer », « enseigner », « faire apprendre »… Elle n'est pas à confondre avec le terme « manque » qui, lui, est associé soit au « manque de connaissances ou de culture » des élèves soit au manque de « moyens » pour enseigner.

[276] Cf. chapitre VI, p. 103.

Tableau 17 – L'évocation de l'« enseignement de l'histoire » (tous les sujets)

Dans l'« idéal »

Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Comprendre	39	2,1
Passé	33	2,5
Passion	30	2,0
Temps	25	2,4

Zone de première périphérie		
	Fr.	Rg,
Élèves	53	3,5
Critique	40	2,8
Histoire	37	3,2
Documents-sources	35	2,8
Intéresser	31	2,9
Esprit	27	2,6
Présent	27	2,6

Éléments contrastés		
	Fr.	Rg.
Curiosité	17	2,4

Dans la « réalité »

Zone centrale		
	Fr.	Rg,
Manque de temps	39	2,5

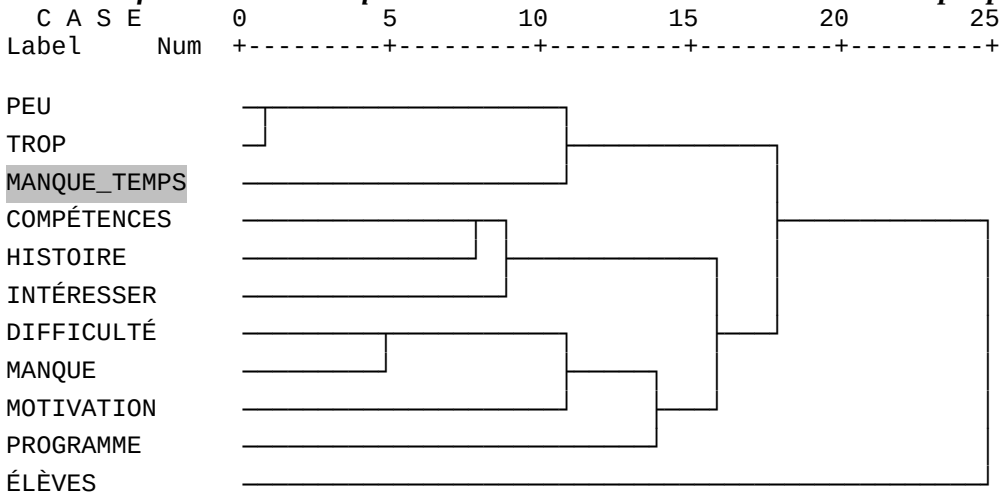
Zone de seconde périphérie		
	Fr.	Rg,
Élèves	88	3,0
Motivation	50	3,1
Programme	44	2,8
Compétences	39	3,0
Difficultés	30	3,0
Histoire	30	3,0
Peu	30	3,4
Intéresser	29	2,7
Trop	28	3,0
Manque	27	3,5

Éléments contrastés		
	Fr.	Rg,
Comprendre	22	2,2
Passion	18	1,9

= *éléments communs aux deux tableaux*

Fr. : fréquence ; Rg. : rang moyen d'importance

Figure 26 – « Enseigner l'histoire » dans la réalité (tous les sujets)
Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques



Termes présents dans la zone centrale des évocations

Le manque de temps est donc le seul élément qui, déjà présent dans la représentation idéale, se maintient dans la zone centrale. Il devient même plus saillant sur le plan de la « réalité ». Pour

recourir au vocable utilisé dans l'analyse des représentations sociales, on dira qu'il est suractivé par le pôle « réel ». Le tableau 18 donne quatre exemples d'évocation où cet élément est présent.

Tableau 18 – Evocations du « manque de temps »

	N° 16
1	« Trop peu de leçons »
2	« Programmes parfois trop rigides »
3	« Temps qui manque pour projets para-scolaires »
4	« problèmes linguistiques ici au Luxembourg »
5	« Moyens financiers réduits »

	N° 89
1	« Corrections »
2	« Contraintes »
3	« Consommation intellectuelle »
4	« Aucun temps pour le professeur pour apprendre »
5	« Lassitude »

	N° 94
1	« Contraintes (compétences) »
2	« Difficultés pour la correction »
3	« Trop d 'élèves dans les classes »
4	« Peu de matériel »
5	« Trop peu de temps (par rapport au programme) »

	N° 136
1	« Tenir compte du programme »
2	« Tenir compte du nombre d ' élèves »
3	« Manque de temps (2h semaine) »
4	« Pas de matériel adéquat »
5	« Inspection »

Les autres éléments présents dans la zone centrale des évocations « idéales » disparaissent ou sont désactivés. « Comprendre », qui signifie de manière générale, selon la table de concordance, « comprendre le passé et le présent », et partager une « passion », deviennent des éléments contrastés, c'est-à-dire des éléments qui restent importants, mais seulement aux yeux d'une minorité d'enseignants. Nous reviendrons sur ces déplacements lorsque sera abordée la question de l'existence de sous-groupes d'enseignants au sein de la population ayant participé à la recherche.

L'arbre de classification (figure 26, p. 152) montre une subdivision en deux ensembles. D'un côté les « élèves », le terme le plus saillant [277] de la représentation, et de l'autre, toutes les contraintes dont la plus importante est le « manque de temps ». Celle-ci est proche de deux adverbes, « trop » ou « peu », qui illustrent la trop grande charge de travail et le peu de moyens. Les autres contraintes sont :

- la « motivation » des élèves, un terme cité plutôt de manière isolée, bien que parfois avec le terme « élèves », qui sont « motivés », qu'« il faut motiver » ou, plus souvent, qui « manquent de motivation » ;
- le « programme » qu'il s'agit de « respecter », qui est une « contrainte », qui est « difficile » à appliquer, qui est trop lourd, voire « inadapté » ou « irréaliste » ;
- les « compétences » qu'il s'agit d'« appliquer », d'« enseigner », mais qui sont aussi « difficiles » à évaluer, « frustrantes », « démotivantes »… et qui entrent en concurrence avec un élément déjà présent dans la représentation idéale, le terme « intéresser », qui revêt le même sens que celui qu'il avait sur le plan « idéal », c'est-à-dire « intéresser » les « élèves » à l'« histoire » ;
- la « difficulté » d'exercer son métier dans le cadre de la classe.

[277] Pour rappel, la saillance d'un élément se mesure par sa fréquence, tandis que l'importance se mesure par le rang moyen. Un terme très saillant n'est pas forcément jugé important et inversement.

Tableau 19 - Evocations de la « difficulté » d'enseigner et de faire apprendre

	N° 43
1	« Décalage par rapport aux attentes des élèves »
2	« Difficultés de compréhension »
3	« Ne suis plus en phase avec les méthodes imposées »
4	« Programme trop lourd »
5	« Parties inintéressantes »

	N° 123
1	« La complexité difficulté des 4 compétences »
2	« (Chez les élèves) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les compétences !) ou à l'opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques »
3	« Manque de maturité »
4	« Difficultés liées au manque de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) »
5	« Les contraintes horaires »

	Nº 94
1	« Contraintes (compétences) »
2	« Difficultés pour la correction »
3	« Trop d'élèves dans les classes »
4	« Peu de matériel »
5	« Trop peu de temps (par rapport au programme) »

	Nº 127
1	« Métier qui reste passionnant, malgré... »
2	« Lacunes des élèves en français »
3	« Elèves peu soucieux du passé »
4	« Difficultés pour organiser excursions »
5	« Manque de temps d'où survol, d'où frustration »

2.2.2 Les éléments caractérisés

Qu'en est-il des écarts entre l'« idéal » et la « réalité » lorsqu'on observe la distribution des items de caractérisation concernant les finalités, les méthodes d'enseignement ou d'apprentissage et les logiques de présentation ou d'agencement des contenus ?

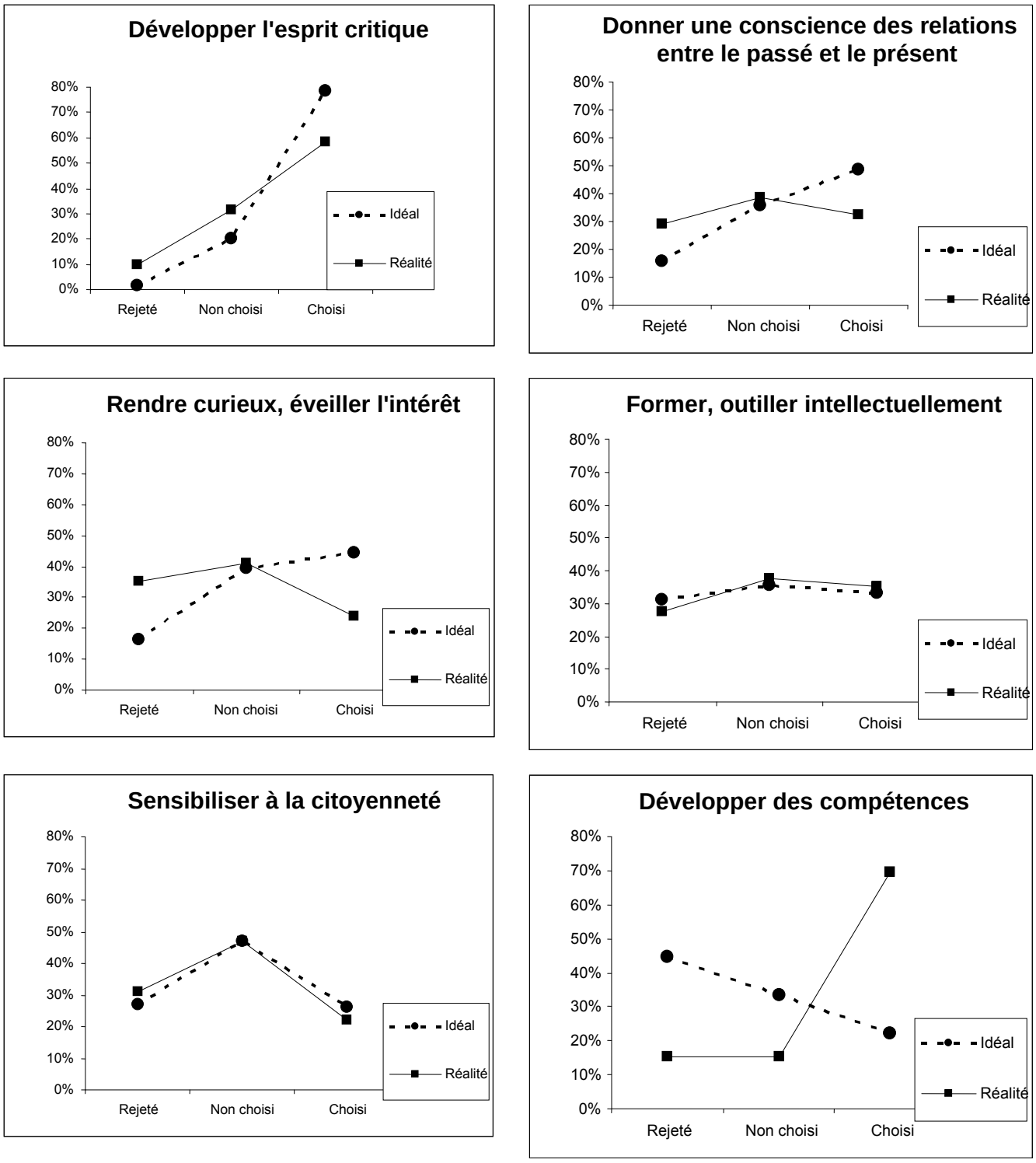
2.2.2.1 Les finalités

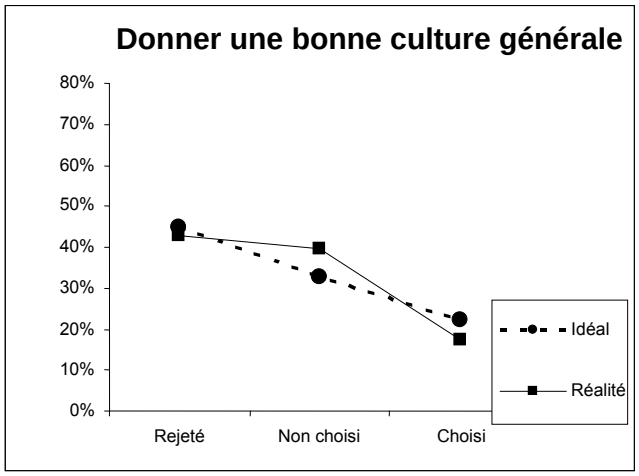
Les graphiques de la figure 27 présentent les différentes finalités selon les deux plans. Le plan de l'« idéal » est représenté par les pointillés et le plan de la « réalité » par les traits continus.

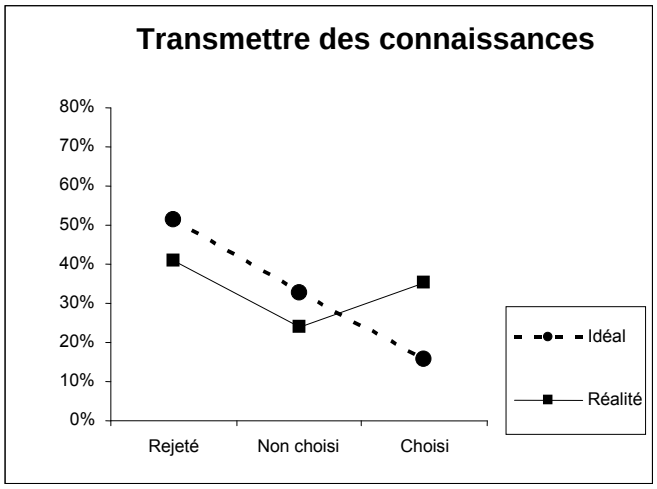
On constate que certaines finalités résistent malgré le passage d'un plan à l'autre. « Développer l'esprit critique », qui formait l'élément le plus caractéristique de la zone centrale « idéale », reste quasi inchangé. Cette résistance renforce l'hypothèse de sa centralité. « Partager une passion » continue à être rejeté par les enseignants, de même que « donner une culture générale ». « Former, outiller intellectuellement » et « sensibiliser à la citoyenneté » conservent le profil qui fait de ces finalités des éléments périphériques.

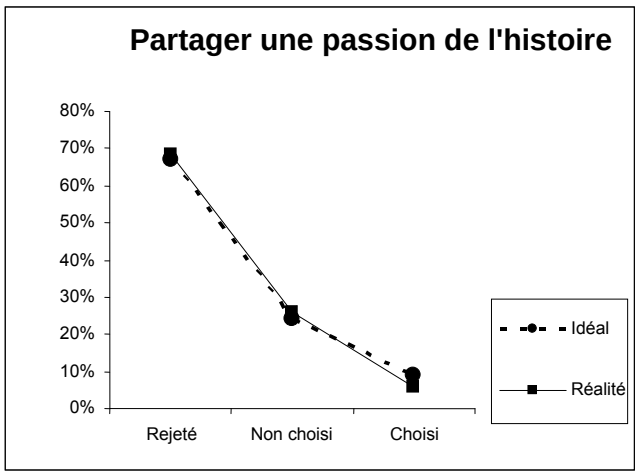
Les principaux changements se jouent entre quatre éléments qui, sur le plan « idéal », soit appartiennent à la zone centrale soit sont largement rejetés par les enseignants. Deux éléments « donner une conscience des relations entre passé et présent » et « rendre curieux, éveiller l'intérêt » perdent leur caractère central pour adopter un profil périphérique, au profit de « développer des compétences » qui, d'élément rejeté, adopte un profil tout à fait central.

Figure 27 – Les « finalités » entre idéal et réalité (tous les sujets)









Ce changement de statut de l'item « Développer des compétences » entre le plan de l'« idéal » et de la « réalité » est peut-être l'indice d'une redistribution en cours des éléments du noyau central. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'aspect formatif des « compétences » semble en partie absorbé dans le système périphérique à travers l'item « former, outiller intellectuellement » qui, d'ailleurs, reste stable entre le pôle « idéal » et « réel ». Nous reviendrons dans la discussion des résultats sur cette question.

Le quatrième élément qui subit une modification sur le plan de la « réalité » est « transmettre des connaissances ». Curieusement, alors que cet élément est rejeté par la plupart des enseignants au plan « idéal », il présente un profil contrasté sur le plan de la « réalité ». Environ 40 % des enseignants continuent à la rejeter, mais environ 35 % d'entre eux le choisissent désormais comme finalité caractéristique. La redistribution contrastée de cet item constitue un indice supplémentaire de l'existence de deux sous-groupes d'enseignants, voire même de trois si l'on prend en compte les 25% d'enseignants restants qui ne le choisissent et ne le rejettent pas.

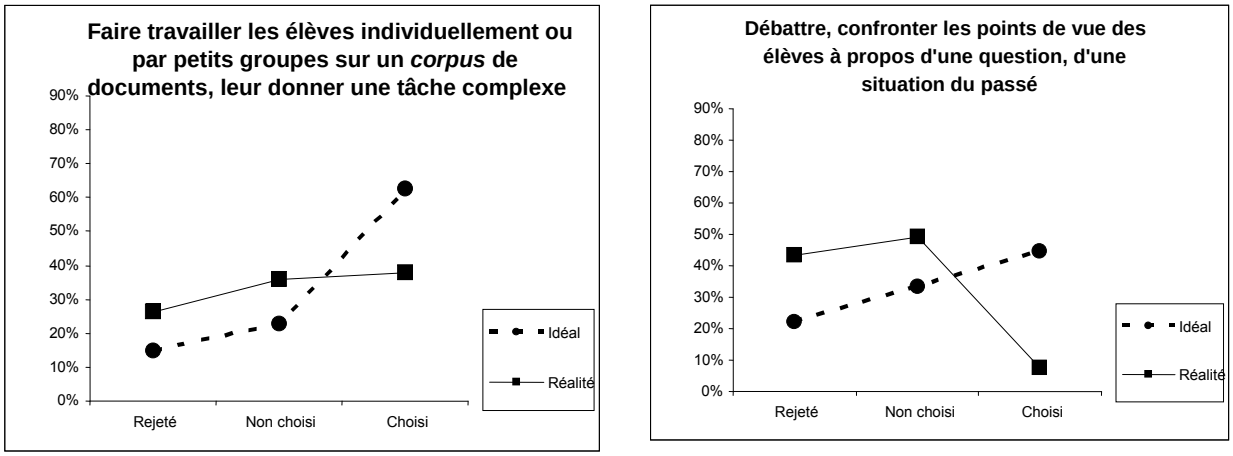
2.2.2.2 Les méthodes

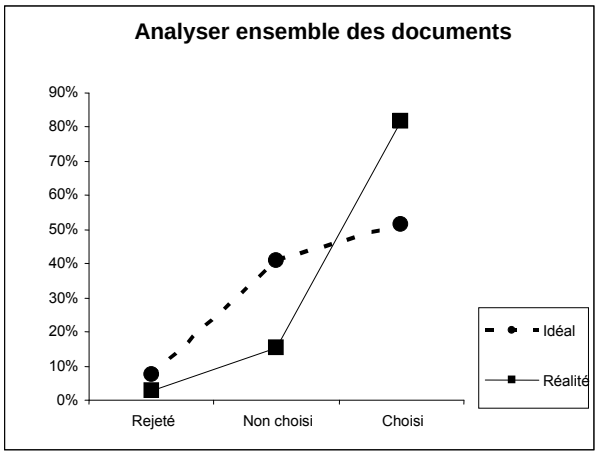
La figure 28 présente la distribution des items caractéristiques des méthodes en classe d'histoire, tels que choisis, rejetés ou non choisis par les enseignants lorsque ceux-ci doivent se prononcer en se plaçant sur le plan de l'« idéal » et de la « réalité ».

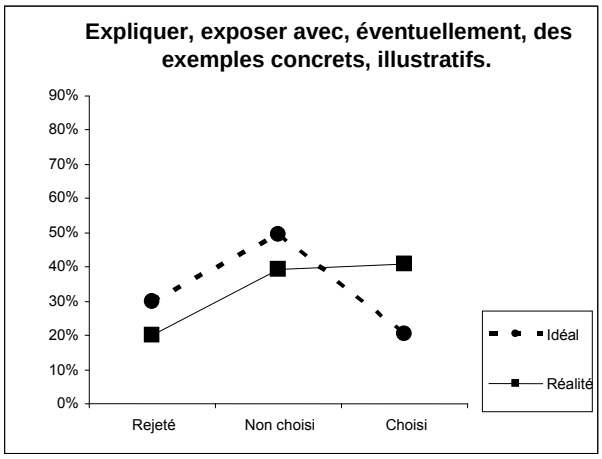
Il ressort que le « travail par tâche complexe » et la « confrontation de points de vue » perdent leur caractère central. 60 % des enseignants rejettent le « travail par tâche complexe » ou ne le choisissent plus lorsqu'il s'agit de tenir compte des contraintes de l'environnement actuel. Quant à la « confrontation des points de vue », elle devient très secondaire, voire rejetée de la représentation sociale, puisque moins de 10 % des enseignants choisissent cet item. Ces déplacements semblent se faire au profit de trois autres items : l'« analyse en commun de documents », dont le profil central s'accentue, l'« exposé », qui d'élément périphérique devient plus ou moins central, et la progression par « questions-réponses », qui d'élément rejeté devient périphérique.

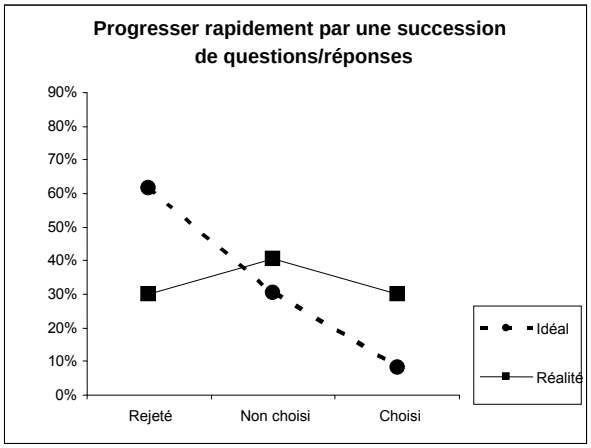
Ces déplacements entre les pôles « idéal » et « réel » semblent indiquer un renforcement des méthodes valorisées par le « discours-découverte » et, dans une moindre mesure, par l'« exposé-récit », au détriment de l'« apprentissage-recherche ». Ce déplacement se fait donc dans un sens quelque peu contradictoire avec celui que nous venons de constater à propos des finalités. Alors que la redistribution des éléments centraux et périphériques relatifs aux finalités se faisait dans un sens conformes aux injonctions didactiques actuellement préconisées par l'institution scolaire, la redistribution des éléments relatifs aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage s'effectue, au contraire, dans une direction qui s'éloigne des méthodes privilégiées par ces mêmes prescrits.

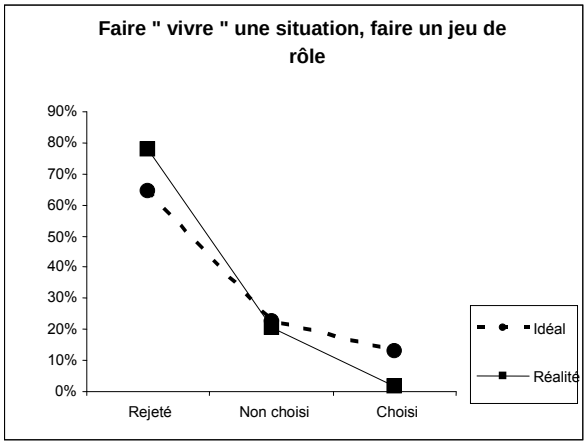
Figure 28 – Les « méthodes » entre idéal et réalité (tous les sujets)











2.2.2.3 Les logiques d'enseignement des contenus

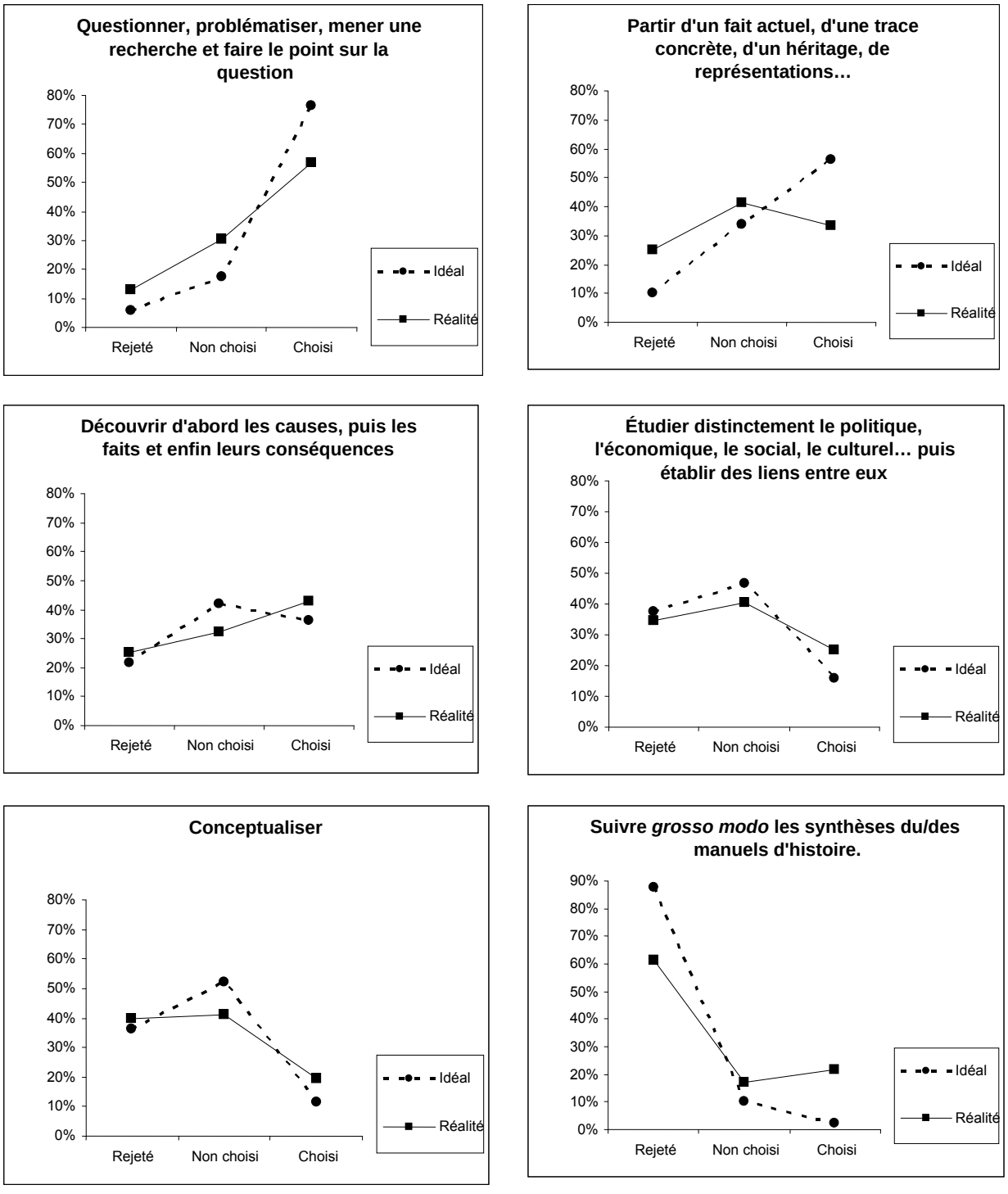
Qu'en est-il des logiques d'enseignement lorsque les enseignants prennent en compte les transformations didactiques et épistémologiques en cours et les contraintes propres à l'exercice de leur métier ?

Les graphiques de la figure 29 nous permettent de constater une redistribution des éléments relativement similaire à celle concernant les méthodes d'apprentissage. Les items qui correspondent à une logique de recherche tendent à perdre de leur importance au profit d'éléments correspondant davantage à la logique linéaire. La logique de problématisation et d'enquête est moins choisie par les enseignants. Son profil perd la forme en « J », caractéristique d'un élément central, qu'elle avait précédemment. « Partir d'un fait, d'une trace matérielle, d'un héritage… » se déplace de la zone centrale vers la zone périphérique au profit de la logique chronologique « causes/faits/conséquences » qui se déplace de la zone périphérique vers la zone centrale. La logique strictement linéaire — le recours au texte de « synthèse d'un manuel » — ou sa variante, la logique thématique — « étudier distinctement le politique, l'économique, le social… » —, ne sont plus catégoriquement rejetées par les enseignants.

La prise en compte de la « réalité » entraîne donc une redistribution des éléments de la représentation au profit des logiques linéaires, une orientation similaire, bien que moins marquée, à celle prise par les méthodes d'enseignement. Cette orientation reste néanmoins contradictoire avec les déplacements constatés à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et à propos desquels

nous nous demandions s'ils n'étaient pas la conséquence de pratiques nouvelles, contradictoires avec le noyau central de la représentation, mais plus en phase avec les prescrits didactiques actuellement préconisés par l'institution scolaire.

Figure 29 – Les « logiques » entre idéal et réalité (tous les sujets)



2.2.3 Mise en relation des deux types de données

Le tableau 20 et le tableau 21 permettent de comparer la manière dont les données d'évocation et de caractérisation se redistribuent quand les enseignants passent du pôle « idéal » au pôle « réel ». Pour faciliter leur lecture, les éléments communs aux types de données, pour chacun des pôles, ont été mis en évidence. Un élément évoqué de la colonne « idéal » sur fond grisé implique la présence de ce même élément dans la colonne « idéal » des données de caractérisation.

Le seul élément commun aux deux types de données est le terme « compétences ». À l'instar de ce que nous avons constaté précédemment au plan « idéal », cet élément commun ne concerne, lui aussi, que la dimension des finalités. Les autres dimensions des questionnaires de caractérisation n'apparaissent pas dans les évocations. On constate aussi que ce qui est signifié par les autres termes évoqués renvoie au système de contraintes qui pèsent sur la profession. Ces contraintes sont absentes des questionnaires de caractérisation pour la simple raison qu'elles n'y figuraient pas et qu'elles n'ont pu être choisies par les enseignants. Mai s elles sont à mettre en relation avec les déplacements que nous avons évoqués à propos des deux dimensions non abordées dans les évocations : les méthodes et les logiques. Nous avons en effet souligné que ces déplacements indiquaient un renforcement des logiques linéaires et des méthodes du « discours-découverte » ou de l'« exposé-récit » au détriment des logiques heuristiques et des méthodes de l'« apprentissage-recherche ».

Tableau 20 – L'« enseignement de l'histoire » sur le plan de la réalité (tous les sujets)
Évocations hiérarchisées

Zone centrale	Zone périphérique
Manque de temps	*Motivation des élèves* *Programme « compétences »* *Intéresser les élèves à l'histoire* *Manque de moyens, charge trop lourde*

N. B. : Grisés = termes centraux ou périphériques communs aux évocations et caractérisations

Tableau 21 – L'« enseignement de l'histoire » de l'idéal à la réalité (tous les sujets)
Questionnaires de caractérisation

	Zone centrale	Zone périphérique
Finalités	*Développer des compétences* *Développer l'esprit critique*	*Former, outiller intellectuellement* *Sensibiliser à la citoyenneté*
Méthodes	*Analyse collective de documents* *Exposé magistral*	*Confrontation points de vue* *Travail par tâche complexe*
Logiques	*Problématiser, mener une recherche, faire le point* *Causes – faits – conséquences*	*Partir de faits actuels, traces, héritages, représentations* *Logique thématique* *Conceptualiser*

N. B. : Grisés = termes centraux ou périphériques communs aux évocations et caractérisations

3. L'enseignement de l'histoire, une représentation sociale « non-autonome » ?

Avant de conclure cette première étude sur les représentations sociales de l'histoire et de son enseignement, il nous reste à répondre à notre quatrième question de recherche [278] : dans quelle mesure la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire est-elle dépendante de la représentation de l'histoire ? Dans quelle mesure trouve-t-elle une partie de sa cohérence dans cette dernière représentation ?

Cette question repose sur l'hypothèse que la représentation sociale de l'« histoire » est autonome et celle de l'« enseignement de l'histoire » non-autonome ou dépendante de cette dernière. Nous avons souligné, dans le cadre théorique [279], qu'une représentation sociale est dite autonome à partir du moment où le principe qui organise la cohérence de son « champ représentatif », c'est-à-dire les éléments discursifs les plus saillants, les plus communs à l'ensemble de la population étudiée, se situe entièrement dans le noyau central de la représentation. Ce principe organisateur unique se confond, à ce moment-là, avec l'objet de la représentation qui est lui-même totalement construit par le noyau central.

Le noyau central de la représentation sociale de l'histoire, par exemple, nous semble formé par un seul principe organisateur qui est l'histoire telle que l'École méthodique la concevait. L'histoire serait recherche de sources et traitement rigoureux de ces sources grâce à la méthode critique. C'est très probablement cette définition de l'histoire qui organise et donne sens à l'ensemble des éléments de la représentation.

Par contre, une représentation est dite non-autonome à partir du moment où le principe qui donne cohérence à ses éléments ne se trouve pas dans son noyau central mais procède d'une ou plusieurs autres représentations. Nous avons donc émis l'hypothèse que tel devait être le cas pour la représentation de l'« enseignement de l'histoire », que celle-ci pourrait trouver sa cohérence dans la représentation des deux termes qui en forment l'expression : l'« enseignement », d'une part, l'« histoire », de l'autre.

3.1 Comparaison entre le contenu et la structure de deux représentations

Le tableau 22 nous permet de traiter partiellement cette question.

[278] Cf. chapitre VI, p. 103.
[279] Cf. chapitre III, p. 28.

Tableau 22 – « Histoire » et « Enseignement de l'histoire »
Zones centrale et périphérique des évocations hiérarchisées des termes évoqués (tous les sujets)

« Histoire »

Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Critique	75	2,4
Rigueur	72	2,5
Recherches	42	2,4
Documents-Sources	40	2,5
Esprit	29	2,4

Zone de première périphérie		
	Fr.	Rg.
Comprendre	42	2,8
Analyse	36	2,8
Passé	36	2,6
Présent	27	2,6

« Enseignement de l'histoire »

Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Comprendre	39	2,1
Passé	33	2,5
Passion	30	2,0
Manque de temps	25	2,4

Zone de première périphérie		
	Fr.	Rg.
Élèves	53	3,5
Critique	40	2,8
Histoire	37	3,2
Documents-sources	35	2,8
Intéresser	31	2,9
Esprit	27	2,6
Présent	27	2,6

= éléments communs aux deux tableaux

Fr. : fréquence ; Rg. : rang moyen d'importance

On constate que le seul élément central de la représentation de l'enseignement de l'histoire qui pourrait être dérivé de la représentation de la discipline est la compréhension des rapports passé/présent, une finalité sociale de l'histoire qui ne figure pas dans la zone centrale de la représentation de la discipline, mais dans sa zone périphérique. On constate, d'autre part, que la « méthode critique », qui forme très probablement le noyau central de la représentation de l'histoire, se retrouve, à l'exception du terme rigueur, dans la zone périphérique de la représentation de l'enseignement de l'histoire. Assez curieusement, donc, l'influence de la représentation de l'histoire sur celle de son enseignement s'effectue du noyau central de la première vers le système périphérique de la seconde ou du système périphérique de la première vers le noyau central de la seconde [280]. Il s'agit là d'un cas de figure que nous n'avons pas pu retrouver dans la littérature sur les représentations sociales. Les interprétations que nous en faisons ne peuvent avoir, dès lors, qu'un statut très hypothétique.

Si le noyau central de la représentation de l'enseignement de l'histoire trouve son origine dans la représentation sociale de l'histoire, c'est par le biais du système périphérique de cette dernière, lequel système met en évidence la fonction sociale de la discipline. Les professeurs d'histoire seraient donc des personnes qui ont en charge la mission de faire comprendre le présent en fonction du passé, non celui de faire progresser l'histoire. La manière de remplir ce mandat enseignant est donc de donner du sens au présent en fonction ce qu'on sait du passé [281]. Nous reviendrons, dans la discussion des résultats, sur cette question des rapports entre la fonction sociale de la discipline historique et la signification partagée par les enseignants d'histoire à propos de l'enseignement de l'histoire. On peut cependant compléter cette interprétation provisoire en émettant l'hypothèse que le noyau central de la représentation de l'enseignement de l'histoire ne trouve pas son sens exclusivement dans la fonction sociale de la discipline. Il est probablement dépendant d'autres représentations. Les termes « passion » et « manque de temps » en sont des indicateurs probables.

[280] C'est ce qu'exprime le sens des flèches placées au centre du tableau 22.

[281] Pour rappel, Flament (2003) voit dans les éléments périphériques des prescripteurs de conduite qui indiquent ce qu'il est normal de faire ou de dire, compte tenu de la signification et de la finalité de la situation.

3.2 La force de la relation entre les deux représentations sociales

La comparaison entre les noyaux centraux de la représentation de l'histoire et de son enseignement nous donne une première idée de la relation entre les deux représentations. Cette relation qui unit les deux représentations peut aussi être étudiée du point de vue de sa force. Pour estimer cette force, nous avons procédé à une analyse de régression [282] avec, comme variable dépendante, la position des enseignants sur la première dimension factorielle [283] de la représentation de l'enseignement de l'histoire, et, comme variables indépendantes, la position des enseignants sur les deux premières dimensions factorielles de la représentation de l'histoire.

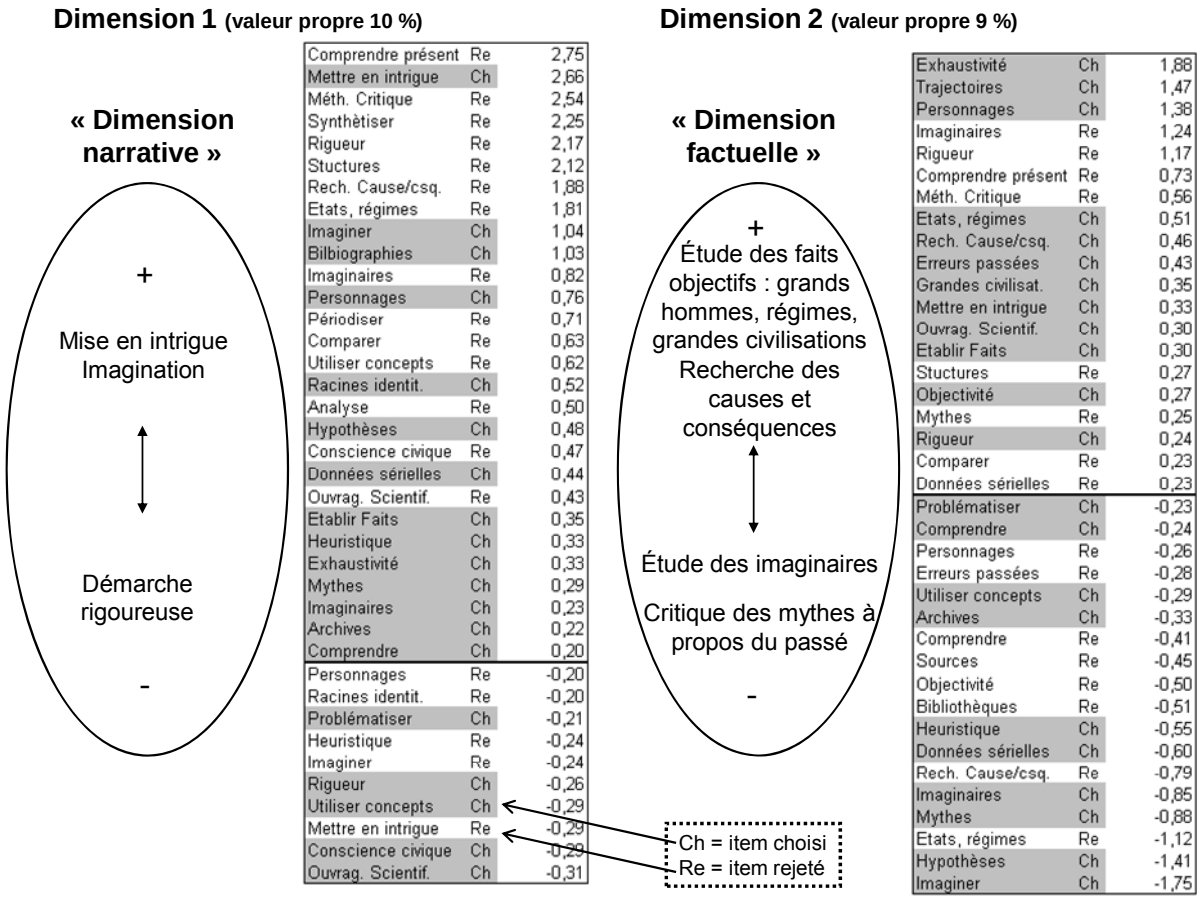
Il est nécessaire de s'arrêter préalablement à ces dimensions factorielles avant d'aborder la question des relations entre elles.

La figure 30 présente les deux dimensions issues de l'AFC des items de caractérisation de l'histoire. Elle doit se lire comme suit : les deux dimensions sont représentées par deux rectangles au centre qui ordonnent les items que les enseignants ont choisis ou rejetés. Les items sur fond grisés suivis d'un « Ch » sont les items choisis et ceux sur fond blanc, suivi d'un « Re » sont les items rejetés. Les items sont représentés par des étiquettes telles que « Comprendre présent », « Mettre en intrigue », « Méth. Critique »… Le tableau 23, à la page suivante, permet de retrouver les items complets correspondants aux étiquettes. Les valeurs positives ou négatives à droite des items indiquent la position de l'item sur la dimension. Ceux du haut sont positifs et ceux de bas sont négatifs. Les items avec les plus grandes valeurs, positives ou négatives, sont les plus utiles pour interpréter la dimension.

On peut constater que la première dimension oppose la démarche rigoureuse, scientifique de l'histoire (-) [284] à la mise en intrigue et l'imagination (+). Nous lui avons donné l'étiquette de « dimension narrative », en fonction de son pôle positif. La deuxième dimension oppose le raisonnement analogique, la formulation d'hypothèse, l'étude des représentations ou imaginaires (-) à l'étude des faits objectifs de l'histoire biographique et politique traditionnelle (+). Nous l'avons étiquetée de « dimension factuelle », également en fonction de son pôle positif.

[282] Pour une explication des modèles de régressions multiples, cf. p. 130.
[283] Il s'agit des dimensions ou facteurs obtenus par l'analyse de correspondance multiple des items de caractérisation. Il est ensuite possible d'enregistrer les « coordonnées » de chaque enseignant sur chaque dimension factorielle. Pour rappel, les coordonnées sont à l'analyse factorielle de correspondance ce que les scores factoriels sont à l'analyse factorielle en composante principale (Cibois, 2000). Pour une présentation de l'analyse factorielle de correspondance multiple (AFC), cf. p. 120.
[284] Ce signe « - » indique le pôle des valeurs négatives. De même, le signe « + », ci-après, indique le pôle des valeurs positives.

Figure 30 – AFC des items de caractérisation de l'histoire
Interprétation des deux premières dimensions



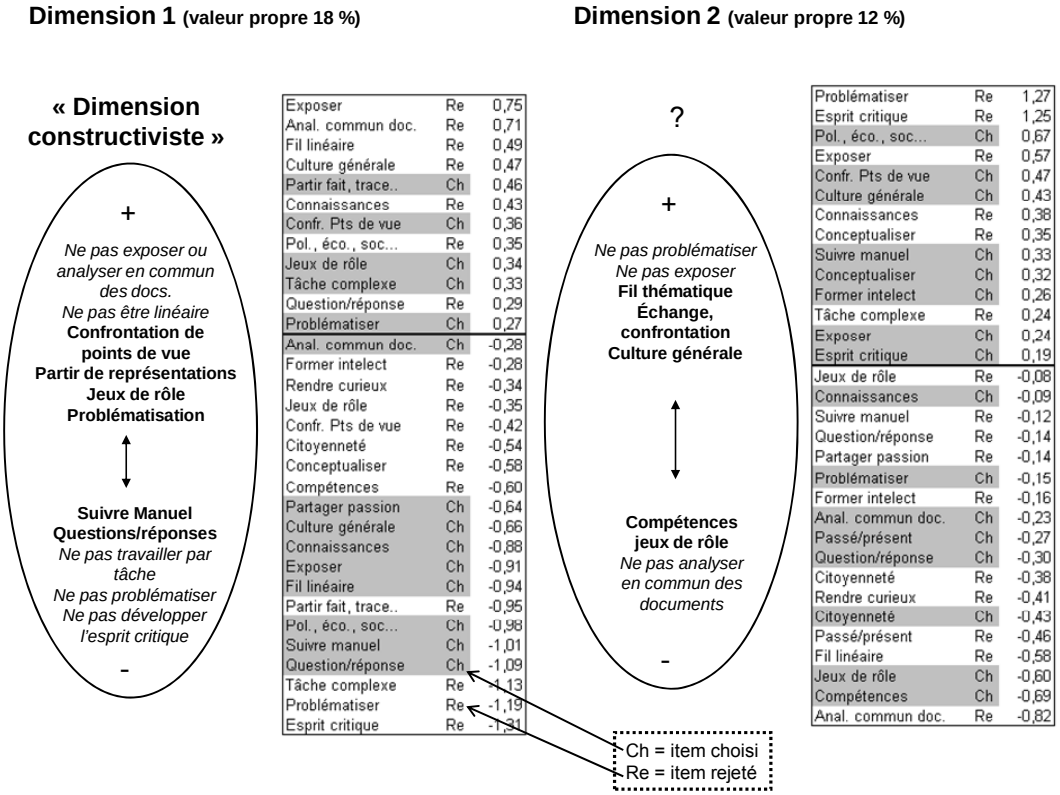
NB : Pour comprendre la signification des items, cf. tableau 23, page suivante.

Tableau 23 – Etiquetage des items de caractérisation de l'histoire

Items de caractérisation	Étiquettes
Les objets	
Structures économiques, sociales, politiques et mentales.	Structures
Grandes civilisations	Grandes civilisat.
États, des régimes politiques	États, régimes
Croyances, des imaginaires, des comportements collectifs	Imaginaires
Grands personnages	Personnages
Trajectoires, des parcours individuels	Trajectoires
Les matériaux	
Sources	Sources
Ouvrages scientifiques	Ouvrag. Scientif.
Centres d'archives	Archives
Bibliothèques	Bibliothèques
Séries de données	Données sérielles
Bibliographies	Bibliographies
Les démarches	
La méthode critique	Méth. Critique
La rigueur	Rigueur
L'analyse	Analyse
L'objectivité	Objectivité
Le souci d'établir les faits	Établir Faits
La problématique	Problématiser
L'heuristique	Heuristique
Les hypothèses	Hypothèses
L'exhaustivité	Exhaustivité
Les modes de raisonnement	
Synthétiser, mettre en relation les faits du passé	Synthétiser
Comprendre les expériences humaines passées	Comprendre
Périodiser, repérer des continuités et des changements	Périodiser
Établir les causes et les conséquences	Rech. Cause/csq.
Comparer les faits et situations du passé	Comparer
Utiliser des concepts	Utiliser concepts
Imaginer là où les sources restent muettes	Imaginer
Mettre en récit, en intrigue	Mettre en intrigue
Prédire, pronostiquer	Pronostiquer
La fonction sociale	
Aider à comprendre le présent en fonction du passé	Comprendre présent
Montrer les héritages	Héritages
Donner une conscience civique	Conscience civique
Donner des racines identitaires	Racines identit.
Rappeler les erreurs du passé	Erreurs passées
Démonter les mythes actuels à propos du passé	Mythes

En ce qui concerne la représentation de l'enseignement de l'histoire, nous avons également interprété les dimensions des AFC des items de caractérisation choisis ou rejetés sur le plan de l'idéal et sur le plan de la réalité. La figure 31 présente les dimensions sur le plan de l'idéal. Le tableau 24, à la page suivante, permet également de retrouver les items complets correspondants aux étiquettes de la figure 31. Celle-ci montre une première dimension qui oppose le refus de travailler par tâche complexe, de problématiser les contenus, de développer l'esprit critique ou le choix de se limiter à suivre le manuel (-) au refus d'exposer, d'être linéaire, et au choix de confronter les points de vue, de tenir compte des représentations, de problématiser (+) [285]. Nous donnons à cette dimension le nom de « dimension constructiviste », dans le sens où le fait de prendre en compte les représentations préalables des élèves et de confronter les points de vue dans les dispositifs d'apprentissage relèvent des présupposés du socioconstructivisme et également dans le sens où le choix de problématiser et le refus de la linéarité illustrent la dimension constructiviste de l'enseignement de l'histoire. La deuxième dimension de l'AFC de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire nous est plus difficile à interpréter. Nous ne lui avons pas donné d'étiquette car nous ne l'avons pas retenue dans notre analyse. Seule la première dimension, la dimension constructiviste, a été conservée pour représenter la variable dépendante.

Figure 31 – AFC des items de caractérisation de l'enseignement de l'histoire (dans l'idéal) Interprétation des deux premières dimensions



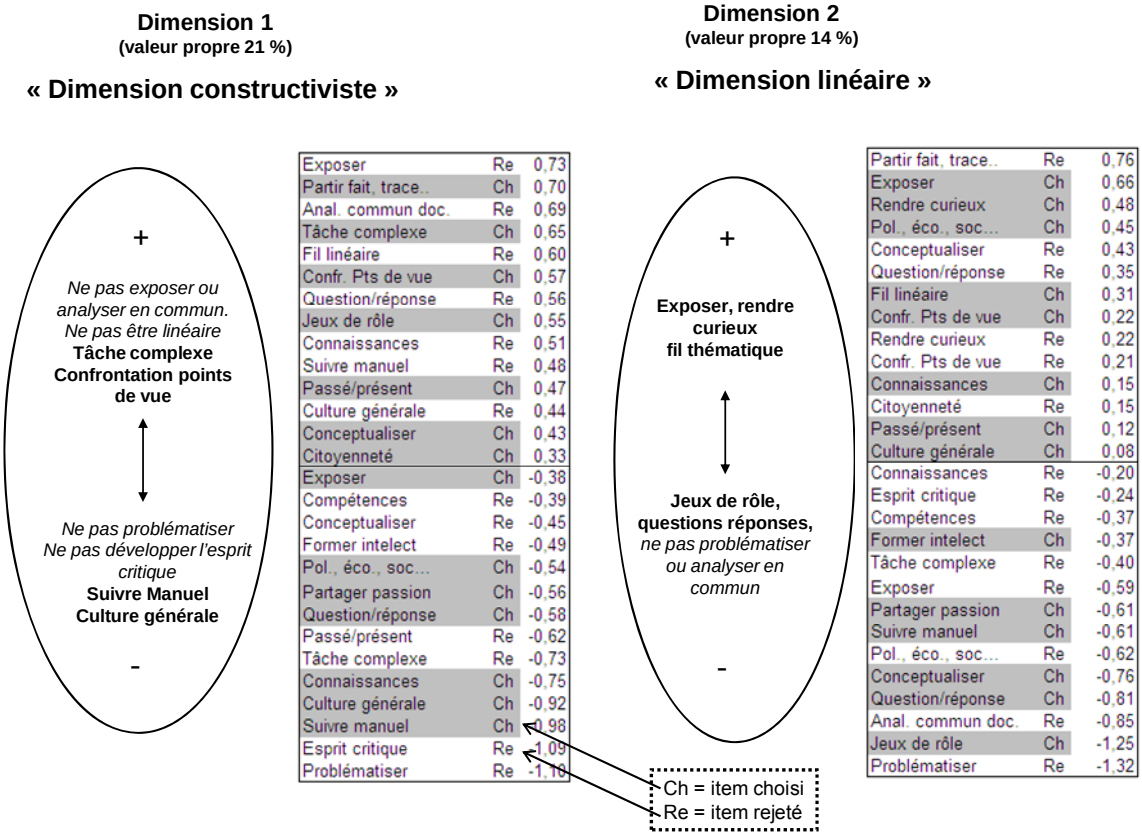
285

Tableau 24 – Etiquetage des items de caractérisation de l'histoire

Finalités de l'enseignement de l'histoire	
Développer l'esprit critique	Esprit critique
Donner une conscience des relations entre le passé et le présent	Passé/présent
Rendre curieux, éveiller l'intérêt	Rendre curieux
Former, outiller intellectuellement	Former intelect.
Sensibiliser à la citoyenneté	Citoyenneté
Développer des compétences	Compétences
Donner une bonne culture générale	Culture générale
Transmettre des connaissances	Connaissances
Partager une passion de l'histoire	Partager passion
Méthodes en classe d'histoire	
Faire travailler les élèves individuellement ou par petits groupes sur un *corpus* de documents, leur donner une tâche complexe	Tâche complexe
Analyser ensemble des documents	Anal. commun doc.
Débattre, confronter les points de vue des élèves à propos d'une question, d'une situation du passé	Confr. Pts de vue
Expliquer, exposer avec, éventuellement, des exemples concrets, illustratifs.	Exposer
Faire " vivre " une situation, faire un jeu de rôle	Jeux de rôle
Progresser rapidement par une succession de questions/réponses	Question/réponse
Logiques en classe d'histoire	
Questionner, problématiser, mener une recherche et faire le point sur la question	Problématiser
Partir d'un fait actuel, d'une trace concrète, d'un héritage, de représentations…	Partir fait, trace..
Découvrir d'abord les causes, puis les faits et enfin leurs conséquences	Fil linéaire
Étudier distinctement le politique, l'économique, le social, le culturel… puis établir des liens entre eux	Pol., éco., soc…
Conceptualiser	Conceptualiser
Suivre *grosso modo* les synthèses du/des manuels d'histoire.	Suivre manuel

En ce qui concerne la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire dans la réalité (figure 32), on retrouve une première dimension très similaire à celle déjà découverte sur le plan de l'idéal. Nous lui avons également donné le nom de « dimension constructiviste ». La deuxième dimension nous semble par contre différente de celle observée sur le plan de l'idéal. Elle oppose, du côté positif, la méthode expositive, la finalité « rendre curieux », la logique linéaire, au refus de problématiser, aux choix des jeux de rôle et des questions-réponses. Nous lui avons donné l'étiquette de « dimension linéaire » par référence à la logique linéaire qui semble bien représentée sur le pôle positif.

Figure 32 - AFC des items de caractérisation de l'enseignement de l'histoire (dans la réalité) Interprétation des deux premières dimensions



Pour mesurer la relation entre les représentations sociales de l'histoire et celle de son enseignement, nous avons effectué deux régressions linaires multiples, avec comme variable dépendante la dimension constructiviste de l'enseignement de l'histoire, dans l'idéal ou dans la réalité, et, comme variables indépendantes, les dimensions narrative et factuelle de l'histoire. Le tableau 25, ci-après, permet de constater que les deux premières dimensions de la représentation sociale de l'histoire prédisent 22 % (R^2) [286] de la variance de la dimension constructiviste de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal et seulement 7 % (R^2) de la variance de la dimension constructiviste de l'enseignement de l'histoire dans la réalité. On peut donc affirmer que c'est surtout au niveau idéal que la représentation de l'enseignement de l'histoire trouve une partie de sa cohérence dans la représentation de l'histoire. On constate également que c'est la deuxième dimension de la représentation de l'histoire, la dimension factuelle, qui constitue le meilleur

[286] Pour une explication du R^2, cf. chapitre VI, p. 130.

« prédicteur » — avec un coefficient de régression standardisé [287] de -0,42 — de la dimension constructiviste de la représentation idéale de l'enseignement de l'histoire.

Tableau 25 – Effet de la RS de l'histoire sur la RS de l'enseignement de l'histoire

Variable dépendante RS de l'ens. de l'hist.	Variables indépendantes RS de l'histoire	Coefficient standardisé	P-valeur
Dimension constructiviste dans l'idéal	**Dimension narrative**	-0,22	0,002
	Dimension factuelle	-0,42	0,000
	R² ajusté	**0,22**	
Dimension constructiviste dans la réalité	**Dimension narrative**	-0,18	0,018
	Dimension factuelle	-0,23	0,003
	R² ajusté	**0,07**	

Nous pouvons donc conclure que, s'il y a dépendance de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire par rapport à celle de la discipline, comme déjà montré en comparant les contenus et la structure des deux représentations, la force de cette dépendance est importante. Cette force peut s'interpréter de la sorte : plus un enseignant aura une représentation narrative et factuelle de l'histoire, plaçant l'accent sur le récit, l'étude des régimes politiques, des grands personnages, cherchant à établir des causes et des conséquences objectives, moins [288] il aura une représentation constructiviste de l'enseignement de sa discipline d'enseignement.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté répondre à trois questions de recherche en analysant les données recueillies à partir de deux sources : l'évocation hiérarchisée et le questionnaire de caractérisation. Quel bilan pouvons-nous en tirer ?

La première question portait sur le contenu et l'organisation de la représentation de l'histoire. Les données d'évocation montrent que la représentation de la discipline semble s'organiser autour d'un noyau central composé de trois éléments : une méthode fondée sur la recherche et l'analyse de documents, la rigueur et l'esprit critique. Le système périphérique se compose, pour sa part, d'un élément faisant référence à la fonction sociale de l'histoire : comprendre le présent en fonction du passé. Nous avons également découvert que cette fonction sociale de l'histoire semble jouer un rôle primordial dans le noyau central de la représentation de l'enseignement de l'histoire. Le noyau central de la représentation sociale de l'histoire, par contre, ne semble pas directement intervenir dans la signification de la représentation de l'enseignement de l'histoire.

Les données tirées des questionnaires de caractérisation relatifs aux différentes dimensions de l'histoire et de son enseignement ont permis de confirmer ces premières observations et d'apporter des éléments supplémentaires de compréhension. Nous avons constaté, en effet, que les points communs entre les termes associés spontanément à l'histoire par les enseignants et les données de caractérisation concernent trois des cinq dimensions de la discipline : les matériaux, les démarches et la fonction sociale. Les objets ou les modes de raisonnement spécifiques de l'histoire n'en font pas partie. Les données relatives aux matériaux et aux démarches renforcent l'hypothèse que la

[287] Pour rappel (cf. p. 130), les coefficients de régression standardisés mesurent le lien entre la variable dépendante et la variable indépendante en termes d'écart-type : un coefficient de 0,5 signifie donc que chaque fois qu'il y a un déplacement d'un écart-type sur la variable indépendante, on observera un déplacement d'un demi écart-type sur la variable dépendante, si l'on maintient stable la valeur de toutes les autres variables.

[288] « Au moins » parce que les coefficients sont négatifs.

signification centrale de la représentation sociale de l'histoire auprès des enseignants trouve probablement sa signification dans ce qui constitue le cœur même de l'École méthodique : une discipline qui se fait avec des « sources », sur lesquelles s'exercent la méthode « critique » et l'analyse « rigoureuse ». Cependant, cette prégnance de l'École méthodique sur la représentation de l'histoire n'est pas absolue. Les éléments centraux relatifs à la fonction sociale de l'histoire, à ses objets ou ses modes de raisonnement, indiquent que la représentation semble également, bien que de manière moins manifeste, imprégnée par les modèles historiographiques et épistémologiques postérieurs à l'École méthodique.

Nous avons également mis en évidence la présence probable, au sein du système périphérique de la représentation de l'histoire, d'un élément se référant à la fonction sociale de l'histoire : « aider à comprendre le présent par le passé ». Ce dernier élément pourrait renvoyer au contexte professionnel des professeurs d'histoire. Ceux-ci se considèreraient comme des historiens dont la mission n'est pas de faire progresser la discipline mais de l'enseigner.

Notre deuxième question de recherche portait sur le contenu et l'organisation de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire. Sur base des évocations, nous avons découvert que le contenu de la représentation semble structuré autour de trois éléments. Le premier est « comprendre le présent en fonction du passé », une finalité centrale, qui nous semble dériver, comme déjà souligné, de la représentation de la fonction sociale de l'histoire. Les deux autres éléments sont plus complexes à interpréter et semblent provenir d'une source différente de celle de la représentation sociale de la discipline. Ces éléments sont « partager sa passion pour l'histoire » qui renvoie peut-être à la représentation de l'enseignant et le « manque de temps » qui pourrait rappeler le système de contraintes qui pèsent sur l'organisation du métier.

La mise en relation des données de caractérisation aux évocations nous a permis de constater qu'à l'exception du terme « documents », les expressions les plus fréquentes des évocations de l'enseignement de l'histoire ne concernent qu'une seule dimension des questionnaires de caractérisation de la discipline, celle des finalités, et qu'une seule zone des finalités, la zone centrale. Les méthodes ou les logiques ne semblent pas spontanément évoquées par les enseignants, hormis le travail sur documents. Nous avons alors formulé l'hypothèse que la représentation de l'enseignement de l'histoire trouve sa signification dans ce qui constitue une finalité de la discipline scolaire proclamée par les programmes depuis les années 70 : l'histoire à l'école sert à mieux faire comprendre le présent à la lumière du passé. Cette finalité se réaliserait en cherchant à intéresser les élèves à ce passé et à les initier à la critique de document.

Notre troisième question de recherche portait sur la redistribution possible des éléments de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire lorsque les enseignants ne répondent plus en se plaçant sur le plan de l'« idéal » mais sur le plan de la « réalité ». Cette question trouve sa justification dans la problématique de cette recherche concernant le contexte spécifique du travail des enseignants d'histoire : des contraintes liées à l'environnement scolaire, d'une part, des transformations de leurs référents didactiques et épistémologiques, de l'autre.

Le traitement des évocations entre les plans « idéal » et « réel » nous a permis de constater que parmi les trois éléments présents dans la zone centrale, seul l'élément « manque de temps » se maintient. Il devient même plus important, alors que les deux autres éléments, « comprendre le passé/présent » et « partager sa passion » deviennent des éléments contrastés, c'est-à-dire importants pour une partie des enseignants et rejetés par l'autre partie. Nous avons également pu observer l'apparition d'une série de nouveaux éléments dans la zone périphérique, qui accentuent la perception du caractère contraignant du métier donné par l'élément central « manque de temps ». Ces éléments concernent principalement le programme par « compétences », la question de la « motivation » des élèves et la « difficulté » d'enseigner étant donné les moyens actuels.

La mise en commun des données d'évocation et de caractérisation nous a permis d'affiner ces constats. Nous avons d'abord remarqué que le seul élément commun aux deux sources de données

est « développer des compétences », un élément central et ne concernant que la seule dimension des finalités. Cette finalité totalement rejetée sur le plan « idéal » devient donc tout à fait centrale sur le plan des « réalités », au détriment de finalités spécifiques du « discours-découverte » : la « compréhension du passé et du présent » et la « curiosité ou l'intérêt pour l'histoire ».

Ce changement à propos de l'item « développer des compétences » pose question. Serait-il l'indice d'une transformation en cours au sein de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire sous l'effet de modifications intervenues au sein des pratiques pédagogiques ? L'obligation de « développer des compétences », qui se traduit dans de nouveaux programmes, de nouveaux outils d'enseignement, des visites d'inspection ou l'imposition de nouveaux modes d'évaluation, entraînerait-elle l'adoption de nouvelles pratiques, cependant encore trop contradictoires avec le noyau central de la représentation pour apparaître lorsque les enseignants se placent sur un plan idéal ? Nous nous demandons d'ailleurs dans quelles mesures ces nouvelles pratiques ne sont-elles pas absorbées au sein du système périphérique de la représentation « idéale », non par l'item « développer des compétences », mais celui relatif à la formation et l'outillage intellectuel, ce dernier élément montrant, d'ailleurs, une grande stabilité entre les deux pôles du *thêma* « idéal/réel ».

Cette hypothèse relative à l'absorption au sein du système périphérique d'éléments reflétant de nouvelles pratiques en cours pose cependant problème au regard des déplacements qui s'opèrent au niveau des méthodes et des logiques d'apprentissage lorsque les enseignants passent du plan « idéal » sur le plan de la « réalité ». En effet, la redistribution des éléments relatifs à ces deux dimensions didactiques semble davantage commandée par un retour aux présupposés du « discours-découverte » et de l'« exposé-récit ». Nous reviendrons plus longuement, dans la discussion des résultats, sur ce paradoxe entre des finalités qui se rapprochent des modèles didactiques actuellement en vigueur et des méthodes ou des logiques d'enseignement qui s'en écartent, lorsque les enseignants passent du plan « idéal » à celui de la « réalité ».

Après avoir traité séparément de la question des représentations de l'histoire et de son enseignement, nous nous sommes ensuite penchés sur leurs relations mutuelles. Cette dernière étape correspond à notre quatrième question de recherche : la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire est-elle autonome ou dépendante de la représentation sociale de l'histoire ? Nous avons pu observer, d'une part, une relation très forte entre les deux représentations et, d'autre part, que la représentation de l'enseignement de l'histoire trouve probablement une partie de sa signification, non pas dans le noyau central de l'histoire, c'est-à-dire la « méthode critique », mais dans son système périphérique, soit sa fonction sociale. La signification de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire découlerait, en partie, de la représentation du rôle que la discipline historique joue à l'égard de la société. Autrement dit, les professeurs d'histoire, étant donné l'environnement particulier de leur profession, la dimension sociale de leur métier, se considèrent comme investis de la « mission éducative » de la discipline : celle d'aider les jeunes à mieux comprendre, par la découverte du passé, le monde dans lequel ils vivent. Nous reviendrons, dans la discussion des résultats, sur cette question des rapports entre disciplines savantes et scolaires.

Enfin, pour clôturer la conclusion de cette première étude, nous revenons sur l'hypothèse fondamentale qui la fonde. Cette hypothèse est celle d'un champ de représentation commun aux sujets interrogés. Les résultats présentés jusqu'ici reposent en effet sur l'idée que l'ensemble des participants à notre recherche, par leur fonction sociale et leur pratique professionnelle, forme un groupe social en soi, partage une représentation relativement consensuelle de la discipline historique et de son enseignement. C'est donc le consensus, le caractère commun, partagé des représentations sociales que nous avons cherché jusqu'ici dans les données d'évocation et de caractérisation. Cependant, la mise en évidence de profils contrastés (figure 27) pour l' item « Transmettre des connaissances » ou la présence d'éléments évoqués jugés très importants par une minorité d'enseignants — ceux présents dans la troisième case des tableaux de distribution des termes selon leur fréquence et leur rang moyen d'importance (tableau 11, p. 134 ; tableau 14, p. 143 et tableau 17,

p. 152) — nous conduisent, maintenant, à envisager, non plus le caractère consensuel, commun et partagé des éléments de la représentation, mais, *a contrario*, ce qui différencie les enseignants entre eux en termes de significations données à l'histoire ou à son enseignement. Nous reviendrons sur cette hypothèse alternative — il n'y aurait non pas une signification consensuelle, mais plusieurs significations de l'histoire et de son enseignement — plus tard, dans le chapitre IX.

CHAPITRE VIII
PRISES DE POSITION EPISTEMOLOGIQUES ET DIDACTIQUES ?

Ce chapitre est consacré au deuxième objectif de cette recherche qui est de décrire et expliquer les prises de position des enseignants à l'égard des modèles épistémologiques qui ont traversé la discipline savante au XX^{e} siècle et des modèles didactiques inscrits au cœur des évolutions de la discipline scolaire depuis la fin des années 60. Nous chercherons à savoir dans quelle mesure ces modèles peuvent être considérés comme des enjeux, objets des prises de position contrastées entre les enseignants.

Pourquoi considérer ces modèles comme des enjeux face auxquels les enseignants prennent position ? Dans les chapitres IV et V, nous avons montré comment les définitions de l'histoire ou de son enseignement avaient évolué selon les contextes historiographiques et didactiques qui les ont portées. Or nous partons de l'idée que les enseignants d'histoire ont eu connaissance, souvent même ont connu ces différents contextes, que ce soit au cours de leur formation initiale ou de leur carrière professionnelle, et qu'il est très probable que ces contextes ont joué un rôle important dans la construction de leur représentation sociale de la discipline et de celle de son enseignement.

Cependant, pour saisir ce rôle, il est nécessaire de parler en termes de prises de position et non de représentations sociales. En effet, il ne peut être question de représentations sociales à l'égard de ces modèles dans le sens où nous avons défini ce concept dans le chapitre III. Il serait, par exemple, imprudent de parler de représentation sociale du modèle historiographique des *Annales* ou du modèle didactique du « discours-découverte » alors que nous avons précisé que la récurrence de l'objet dans les rapports de communication était une des conditions nécessaires à l'existence d'une représentation sociale. Il n'existe pas de discussions dans les médias autour de ces deux modèles, comme il existe, par contre, de fréquentes discussions sur l'histoire ou sur son enseignement. Nous pouvons, par contre, parler de prises de position à l'égard de ces modèles dans la mesure où, dans la phase de recueil de données, nous avons demandé aux enseignants de choisir entre différentes affirmations relevant de tel ou tel modèle épistémologique ou tel ou tel modèle didactique. La consigne précisait que ce choix devait se faire en fonction de leur « conviction ». Ce terme de « conviction » renvoie, selon nous, à l'idée que les prises de position sont générées par les représentations sociales que nous avons étudiées dans le chapitre précédent.

Ce chapitre s'attachera donc à mieux comprendre ces prises de position épistémologiques et didactiques et leurs relations aux représentations sociales de l'histoire et de son enseignement. Il est organisé autour de deux questions de recherche [289] :

> 2.1. Dans quelle mesure les modèles épistémologiques et didactiques décrits dans notre cadre théorique sont-ils des objets de prises de position épistémologiques ou didactiques par les enseignants ?
>
> 2.2. Les prises de position épistémologiques et didactiques à l'égard de ces modèles peuvent-elles être reliées aux représentations sociales des enseignants ?

[289] Cf. chapitre VI, p. 103.

1. Les prises de position épistémologiques

Nous avons conçu deux questionnaires pour recueillir les prises de position épistémologiques des enseignants, le premier à l'égard de deux paradigmes positiviste et constructiviste de l'histoire et le deuxième à l'égard des trois modèles historiographiques qui ont marqué la discipline historique au XX^{e} siècle : celui de l'École méthodique, celui des Annales et celui de l'historiographie poststructuraliste.

1.1 Épistémologie positiviste ou constructiviste

Le premier questionnaire [290] destiné à rendre compte des positions des enseignants par rapport aux deux paradigmes épistémologiques de l'histoire [291] a été construit en fonction de 11 facettes [292]. Chaque facette comportait deux affirmations, chacune correspondant à un des deux paradigmes. Les enseignants devaient choisir, à chaque série, l'affirmation la plus proche de leur conviction. Le tableau 26 montre la distribution des choix effectués par les enseignants. On constate que six fois sur 11, les items positivistes ont été choisis par une légère majorité des répondants et que cinq fois sur 11, ce sont les items constructivistes qui sont choisis.

Tableau 26 – Prise de position par rapport aux paradigmes épistémologiques de l'histoire

Fréquence des items choisis

Facettes	Items à choisir	Fréquence	%
Objet	**Faits passés**	112	64,0
	Dimension temporelle (changement)	55	31,4
Science	**Science cumulative**	93	53,1
	Récit de faits vrais	74	42,3
Place du fait	**Fait objectif à retrouver**	100	57,1
	Fait, résultat d'un construit	67	38,3
Choix des faits	**Fait qui existe en soi**	70	40,0
	Faits choisis selon le problème	97	55,4
Point de départ	**Partir du document**	51	29,1
	Partir de questions	116	66,3
Position historien	**Document > historien**	119	68,0
	Historien >document	48	27,4
Raisonnement hist.	**Articuler les faits établis**	95	54,3
	Comprendre les hommes	72	41,1
Objectivité	**Objectivité de l'historien**	75	42,9
	Point de vue de l'historien	92	52,6
Concepts historiques	**Absence de concepts**	68	38,9
	Concept utiles	98	56,0
Place parmi Sc. Hum.	**Critique historique**	114	65,1
	Étude du changement	52	29,7
Rôle social	**Identité**	61	34,9
	Critique des mythes	105	60,0

Les items sur fond grisé représentent le paradigme positiviste, les autres le paradigme constructiviste. Pour une vue complète des items, cf. tableau 28, p. 177.

Nous avons également créé un score d'adhésion à chaque paradigme sur une échelle de 11 points. Ce score représente la somme des affirmations choisies parmi les 11 possibles relatives à un des deux paradigmes. Si l'on constate, à la lecture du tableau 27, que les enseignants prennent légèrement plus position en faveur des affirmations relevant de l'épistémologie positiviste, cette différence est cependant très légère.

[290] Cf. annexe I.
[291] Cf. chapitre IV, p. 81 et tableau 28, p. 177.
[292] Cf. tableau 3, p. 82.

Tableau 27 – Scores d'adhésion aux paradigmes épistémologiques (échelle de 11 points)

	Moyenne	Ecart-type
Score adhésion positivisme	5,7	2,2
Score adhésion constructivisme	5,2	2,3

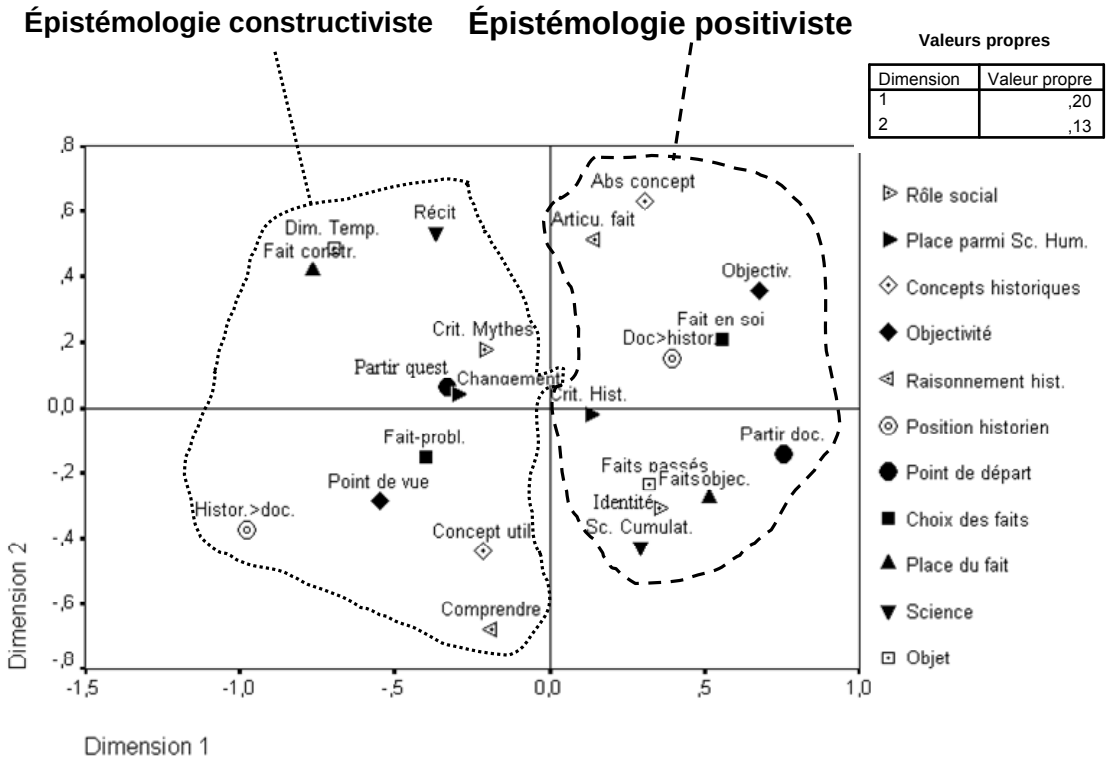
N = 165

Ces deux premiers résultats semblent donc plutôt indiquer que les enseignants n'ont pas de préférence significative à l'égard d'un des deux paradigmes. Cependant, cette première description ne nous renseigne pas sur la structure de ces prises de position. Pour mieux comprendre cette structure, nous avons effectué des analyses factorielles de correspondance multiple [293]. La figure 33, page suivante, présente le graphique de correspondance selon un axe horizontal et un axe vertical correspondant aux deux premières dimensions. Les propres de ces dimensions sont respectivement de 20 % et 13 %. Les formes géométriques (triangle, carré, cercle) renvoient aux différentes facettes épistémologiques. Chaque facette est composée de deux modalités correspondant aux deux paradigmes. Par exemple, la facette « Science », qui traite du caractère scientifique de l'histoire, représentée par un triangle noir renversé comprend deux modalités opposées sur un axe qui traverse l'origine des deux dimensions : « L'histoire est une discipline qui propose des récits de faits vrais » — étiqueté « Récit » dans le graphique — et « L'histoire est une science cumulative qui met au jour, une fois pour toutes, les différents pans du passé » — étiqueté « Sc. Cumulat. » dans le graphique — . Deux éléments proches sur le graphique signifient qu'ils s'attirent l'un l'autre, c'est-à-dire que le fait de choisir l'un est généralement associé avec le fait de choisir l'autre. À l'inverse, deux éléments situés aux extrémités d'un axe passant par l'origine des deux dimensions signifient qu'ils se repoussent mutuellement, l'occurrence de l'un étant généralement associée avec la non-occurrence de l'autre. Enfin, plus un élément est éloigné de l'origine des deux dimensions, plus il est important pour expliquer la variance des réponses. Par exemple, les items « Récit » et « Fait constr. » — c'est-à-dire qui considère le fait du passé, non pas comme une donnée première, mais comme le résultat d'un raisonnement construit à partir de traces suivant les règles de la critique — sont des items qui s'attirent l'un l'autre. Ils ont donc tendance à être choisis fréquemment ensemble. De même, ils sont excentrés par rapport au centre du graphique. On peut donc les considérer comme très explicatifs de la variance globale.

De manière globale, ce graphique nous permet de constater que la première dimension factorielle oppose de chaque côté de l'axe vertical les affirmations correspondant aux deux paradigmes épistémologiques. Les traits en pointillés ont été ajoutés par nos soins pour mieux faire ressortir les regroupements des items en deux ensembles, renvoyant aux paradigmes positiviste et constructiviste de l'histoire. Un enseignant qui choisit une affirmation correspondant à un des paradigmes aura donc tendance à choisir les autres affirmations associées à ce paradigme. Nous pouvons conclure que les deux paradigmes décrits dans notre cadre théorique structurent effectivement les prises de position épistémologiques des enseignants et que le score factoriel calculé pour chaque enseignant sur cette première dimension constitue un indicateur valide pour situer la position des enseignants sur l'axe paradigmatique. Nous nommerons cette première dimension épistémologique, la dimension positiviste étant donné l'orientation des items positivistes du côté droit de la dimension, c'est-à-dire du côté positif [294].

[293] Pour une présentation des AFC, cf. chapitre VI, p. 120.
[294] Cf. également la figure 34 pour une interprétation des dimensions en fonction de l'orientation des items.

Figure 33 – Graphique de l'AFC des prises de position épistémologies



NB : Pour comprendre la signification des items, cf. le tableau 28, page suivante.

La deuxième dimension est moins aisée à interpréter. L'examen des items avec les saturations les plus élevées sur cette dimension (figure 34) permet de mettre en évidence une opposition entre un pôle qui privilégierait la construction d'un récit de faits articulés et rejetterait l'usage de concept à un pôle qui porterait davantage l'accent sur la compréhension et la conceptualisation comme mode de raisonnement spécifique de l'histoire. Étant donné la difficulté à interpréter cette dimension et la part moins importante qu'elle joue dans la solution factorielle (13 %), nous n'en tiendrons pas compte dans la suite de notre recherche.

Tableau 28 – Prises de position par rapport aux paradigmes épistémologiques

Facette	Histoire « positiviste »	Histoire « constructiviste »
Objet	**Faits passés *** L'objet de l'histoire, ce sont avant tout les faits du passé, qu'ils soient politiques, économiques, sociaux, culturels, mentaux, idéologiques, qu'ils soient collectifs ou individuels, qu'ils appartiennent au temps long ou à l'événementiel…	**Dim. Temp. *** À la différence des autres sciences humaines, le champ de l'histoire est complètement indéterminé. L'histoire se définit par sa façon d'étudier ses objets, de les situer dans leur dimension temporelle, dans leur évolution.
Science	**Sc. Cumulat. *** L'histoire est une science chargée de mettre au jour les différents pans du passé en fonction des documents conservés. Les historiens successifs en écrivent les divers chapitres pour former des ensembles de plus en plus complets et définitifs.	**Récit *** L'histoire n'est pas une science, mais une discipline intellectuelle qui propose des récits de faits qui se sont réellement passés. Ces récits n'ont pas la prétention d'être « vrais » au sens où ils diraient ce qui s'est réellement passé, mais seulement d'être « véridiques », c'est-à-dire de rapporter des faits attestés par des documents.
Place du fait	**Fait objec. *** Un « fait du passé » est un événement objectif et accessible grâce aux traces du passé en les soumettant à l'exercice de la critique historique.	**Fait constr. *** Un « fait du passé » est le résultat d'un raisonnement construit à partir de traces suivant les règles de la critique.
Choix des faits	**Fait en soi *** En histoire, certains faits sont plus importants, d'autres plus anecdotiques. Un rhume de Louis XIV, bien que royal, est anecdotique alors que l'invention de la machine à vapeur est un fait important.	**Fait-probl. *** En histoire, il n'y a pas de faits historiques en soi plus importants que d'autres. Leur importance dépend de la problématique choisie, du point de vue adopté par l'historien, du récit qui en rend compte. C'est l'historien qui donne au fait son importance historique.
Point de départ	**Partir doc. *** En histoire, le point de départ, c'est le document tel qu'il nous est connu aujourd'hui et le point d'arrivée, le passé. Un renouvellement des documents, par exemple l'accès à de nouveaux centres d'archives inaccessibles jusque-là, est le principal facteur de renouvellement de notre connaissance du passé.	**Partir quest. *** En histoire, le point de départ est la question ou le problème. S'il n'y a pas de faits sans documents, il n'y a pas non plus de documents sans questions préalables. Le principal facteur de renouvellement de notre connaissance du passé est le renouvellement des questions qui amène l'historien à renouveler ses sources et sa manière de les traiter.
Position historien	**Doc > histor. *** L'historien doit s'effacer devant le document. Il doit éviter à tout prix d'injecter ses propres conceptions et questions et éviter ainsi les anachronismes	**Histor.> doc. *** L'historien ne peut s'effacer devant le document. C'est lui qui décide ce qui peut être considéré comme témoignage en fonction de ses conceptions et des questions qui l'animent.
Raisonnement hist.	**Articu. fait *** Raisonner en histoire consiste à réinsérer soigneusement les événements dans leur chronologie, les articuler les uns aux autres, et là où les données sont manquantes, procéder par analogies avec d'autres situations mieux documentées ; enfin constituer de prudentes synthèses.	**Comprendre *** Raisonner en histoire consiste à comprendre une situation passée, c'est-à-dire reconstituer les intentions des acteurs du passé, le contexte et les conditions dans lesquels les hommes d'autrefois ont dû agir. Cette compréhension d'homme à homme, l'historien l'effectue naturellement, par analogie avec son expérience et sa situation actuelle.
Objectivité	**Objectivité *** L'historien doit s'en tenir aux faits, rien qu'aux faits, le plus objectivement et impartialement possible.	**Point de vue *** L'historien a toujours un point de vue, même implicite, qu'il adopte parmi d'autres. L'essentiel est qu'il explicite ce point de vue.
Concepts historiques	**Abs concept *** L'historien se méfie des théories spéculatives et préfère se tenir au contact des seuls faits. S'il utilise des termes ou des notions comme « Renaissance », « Ancien Régime » ou « Révolution », l'application sur le passé de concepts des sciences humaines présente un risque d'anachronisme	**Concept util *** L'historien formule ses questions avec des concepts des sciences humaines. Son travail commence précisément par une vérification de la validité historique des concepts grâce auxquels ses questions sont pensées.
Place parmi Sciences humaines	**Crit. Hist. *** Ce qui distingue l'histoire des autres sciences sociales est sa méthode : la critique historique.	**Changement *** Ce qui distingue l'histoire des autres sciences sociales est de l'ordre de l'interrogation : celle qui porte sur le changement dans le temps.
Rôle social	**Identité *** Le rôle social de l'historien est de donner des racines identitaires, une conscience civique et historique de notre civilisation. L'historien doit nous montrer la continuité historique des sociétés, des nations, des civilisations par-delà les particularismes régionaux ou nationaux, les clivages sociaux, politiques, linguistiques, confessionnels ou idéologiques.	**Crit. Mythes *** Le rôle social de l'historien est de fournir un discours documenté, raisonné, critique qui démonte les mythes et les préjugés actuels. L'historien ne peut laisser l'interprétation du passé aux seuls médias, journalistes ou hommes politiques.

** Ces étiquettes correspondent aux items de la figure 33, p. 176 .*

Figure 34 – Dimensions de l'AFC des prises de position épistémologiques
Interprétation des deux premières dimensions

Dimension 1 (valeur propre 20 %)

« Dimension positiviste »

Dimension 2 (valeur propre 13 %)

?

« Épistémologie positiviste »

Facettes	Affirmations	Coordonnées
Point de départ	Partir doc.	0,76
Objectivité	Objectiv.	0,67
Choix des faits	Fait en soi	0,56
Place du fait	Fait objec.	0,52
Position historien	Doc>histor.	0,40
Rôle social	Identité	0,35
Objet	Faits passés	0,34
Concepts historiques	Abs concept	0,31
Science	Sc. Cumulat.	0,30
Raisonnement hist.	Articu. fait	0,14
Place parmi Sc. Hum.	Crit. Hist.	0,13
Raisonnement hist.	Comprendre	-0,19
Rôle social	Crit. Mythes	-0,21
Concepts historiques	Concept util	-0,22
Place parmi Sc. Hum.	Changement	-0,30
Point de départ	Partir quest	-0,33
Science	Récit	-0,37
Choix des faits	Fait-probl.	-0,40
Objectivité	Point de vue	-0,55
Objet	Dim. Temp.	-0,69
Place du fait	Fait constr.	-0,77
Position historien	Histor.>doc.	-0,98

« Épistémologie constructiviste »

Récit construit, faits articulés

Facettes	Affirmations	Coordonnées
Concepts historiques	Abs concept	0,63
Science	Récit	0,53
Raisonnement hist.	Articu. fait	0,51
Objet	Dim. Temp.	0,49
Place du fait	Fait constr.	0,42
Objectivité	Objectiv.	0,35
Choix des faits	Fait en soi	0,21
Rôle social	Crit. Mythes	0,18
Position historien	Doc>histor.	0,15
Point de départ	Partir quest	0,06
Place parmi Sc. Hum.	Changement	0,04
Place parmi Sc. Hum.	Crit. Hist.	-0,02
Point de départ	Partir doc.	-0,14
Choix des faits	Fait-probl.	-0,15
Objet	Faits passés	-0,24
Place du fait	Fait objec.	-0,28
Objectivité	Point de vue	-0,29
Rôle social	Identité	-0,31
Position historien	Histor.>doc.	-0,37
Science	Sc. Cumulat.	-0,42
Concepts historiques	Concept util	-0,44
Raisonnement hist.	Comprendre	-0,68

Comprendre Conceptualiser

N. B. Les items en grisés correspondent à l'épistémologie positiviste.

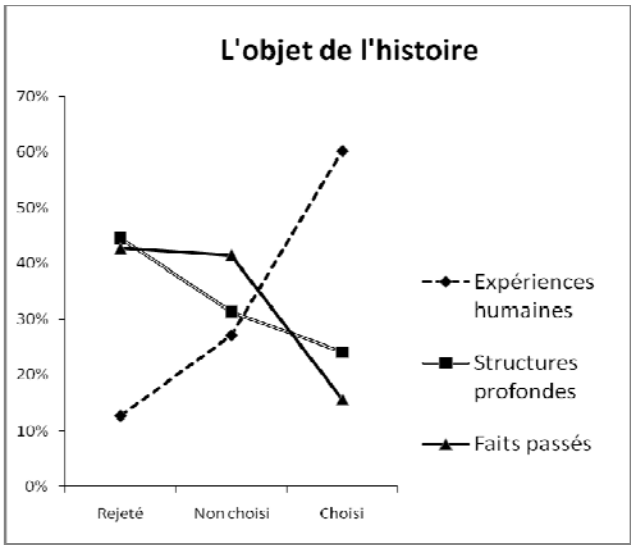
1.2 Modèles historiographiques

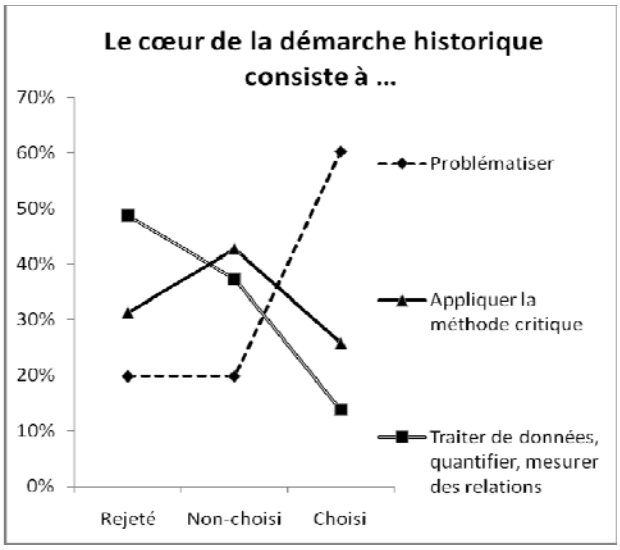
Un deuxième questionnaire [295] a été conçu pour recueillir les prises de position des enseignants par rapport aux trois modèles historiographiques qui ont traversé la discipline historique depuis le début du XX[e] siècle: celui de l'École méthodique, celui des *Annales* — plus particulièrement de l'histoire économique et sociale des années 50 — et celui de l'histoire poststructuraliste [296]. Le questionnaire a été construit en fonction de trois facettes [297] qui sont : l'objet de l'histoire, la démarche historique et la dimension temporelle. L'énoncé de ces items figure dans le tableau 30, ci-dessous p. 181. Le questionnaire comporte trois séries de trois affirmations, chaque affirmation correspondant à un des trois modèles historiographiques. Les enseignants ont dû, à chaque série, choisir l'affirmation la plus proche de leur conviction et rejeter la plus éloignée [298].

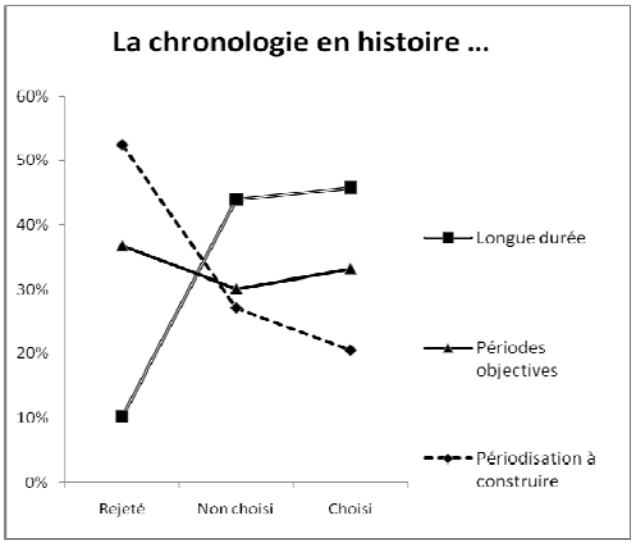
[295] Cf. annexe I.
[296] Cf. p. 80.
[297] Cf. tableau 2, p. 81.
[298] Cf. tableau 30.

La figure 35 permet de visualiser la manière dont les items se distribuent en fonction des trois catégories (item choisi, non choisi ou rejeté).

Figure 35- Profil de distribution des prises de position à l'égard des modèles historiographiques







On constate qu'aucun modèle historiographique ne semble prédominer de manière manifeste. Lorsqu'il s'agit de prendre position sur les objets et les démarches de l'histoire, la majorité des enseignants semblent privilégier la conception postructuraliste. Par contre, cette conception postructuraliste est largement rejetée en ce qui concerne le travail sur la chronologie au profit de la conception propre à l'historiographie des *Annales*. L'historiographie méthodique, quant à elle, présente un profil secondaire à en ce qui concerne les démarches et la conception du temps.

Comme indiqué dans le chapitre méthodologique [299], nous avons également construit un score d'adhésion à l'égard de chaque modèle historiographique, calculé à partir d'un score d'acceptation et d'un score de rejet. On constate également dans le tableau 29 qu'aucun modèle ne semble avoir la préférence des enseignants, au contraire, l'importance des écarts-types semble indiquer une grande variance dans les réponses.

[299] Cf. chapitre VI, p. 123.

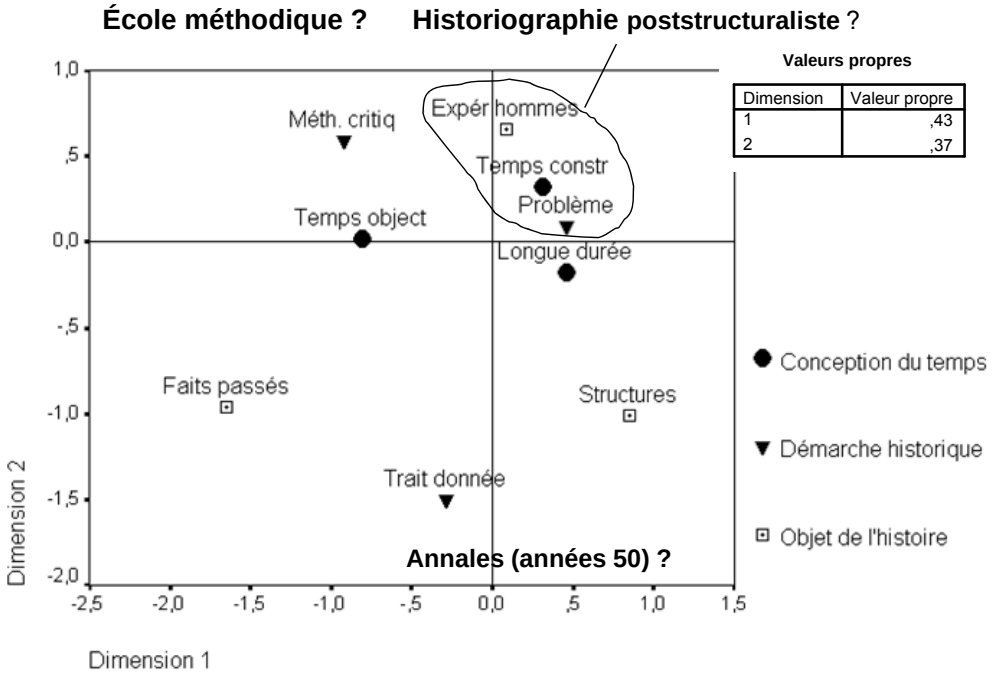
Tableau 29 – Scores d'adhésion aux modèles historiographiques (échelle de -3 à + 3 points)

	Moyenne	Ecart-type
Score d'adhésion à l'historiographie postructuraliste	-0,4	1,5
Score d'adhésion à l'historiographie des *Annales*	-0,2	1,3
Score d'adhésion à l'historiographie de l'Ecole méthodique	0,6	1,4

N = 165

Pour mieux comprendre la structure sous-jacente à ces prises de position, nous avons effectué une analyse de correspondance multiple sur les items de caractérisation. La figure 36 montre que la somme des valeurs propres des deux premières dimensions obtenues est de 80 %. Elle est donc très élevée.

Figure 36 – Graphique de l'AFC des prises de position historiographiques



NB : Pour comprendre la signification des items, cf. le tableau 30 page suivant.

Le graphique présente différentes formes géométriques qui représentent les trois facettes légendées à droite. Chaque forme figure à trois reprises sur le graphique. Elles correspondent aux trois affirmations relatives aux trois modèles historiographiques, telles qu'elles apparaissent dans le tableau 30 ci-dessous. Comme on peut le constater, le regroupement des modalités appartenant à un même courant historiographique n'est pas évident. Hormis les items relatifs à l'historiographie poststructuraliste, les autres items sont disséminés dans les différentes zones du graphique. Cette dispersion, à laquelle s'ajoutent les faibles scores d'adhésion aux trois modèles, nous pousse à conclure que les enseignants ne prennent pas position de manière cohérente face aux trois modèles historiographiques décrits dans le cadre théorique. Ces prises de position semblent mieux s'expliquer au regard des paradigmes positiviste et constructiviste de l'histoire.

Tableau 30 – Prises de position par rapport aux modèles historiographiques

	École méthodique	Annales (années 50)	Historiographie poststructuraliste
Conception du temps	**Temps object.** Le passé est fait d'une succession de grandes périodes, notamment l'Antiquité, le Moyen Âge, la Renaissance, les Temps modernes, l'Époque contemporaine… Les phénomènes du passé doivent être remis dans la temporalité qui est celle de la période à laquelle ils appartiennent.	**Longue durée** L'étude d'un événement, d'une époque, d'une société, d'un espace géographique doit se faire selon des temporalités différentes. Non seulement le temps des événements, mais aussi le temps des cycles économiques et sociaux, ou le temps long des conditions matérielles de vie, des cadres mentaux…	**Temps contr.** En histoire, chaque objet d'étude a sa propre temporalité. Il y a autant de chronologies qu'il y a d'objets d'étude.
Démarche historique	**Méth. critique** C'est déjouer les pièges de la documentation, garder soigneusement sa propre subjectivité à distance, évaluer scrupuleusement la fiabilité du témoignage, en extraire le fait, épuré de toute déformation, et atteindre la synthèse historique.	**Trait. données** C'est se consacrer au dépouillement de sources, établir des séries de données les plus complètes possible, les quantifier et mesurer des relations pour mieux rendre compte des structures profondes des sociétés passées.	**Problème** C'est cerner un problème, délimiter un objet d'étude, clarifier des concepts, formuler des hypothèses, identifier les documents qui ont valeur de témoignage au regard de l'objet d'étude et repérer les faits qu'ils établissent afin de répondre au problème de départ.
Objet de l'histoire	**Faits passés** L'histoire cherche à établir les principaux faits politiques, économiques, sociaux, culturels…, replacer dans leur chronologie la formation des civilisations, des États, des nations.	**Structures** L'histoire s'attache plus à l'analyse des tendances profondes qu'à celle des modifications de surface, à l'étude des comportements collectifs qu'à celle des volontés individuelles, à l'examen des structures économiques, sociales ou idéologiques qu'à celui des institutions ou des décisions gouvernementales.	**Expér. hommes** L'histoire cherche à comprendre les hommes du passé, acteurs collectifs ou individuels, leurs intentions, leurs actes, leur trajectoire, les conséquences de leurs actes, le contexte historique propre dans lequel ces acteurs ont été amenés à décider et agir.

2. Les prises de position didactiques

Nous avons également conçu deux questionnaires pour recueillir les prises de position didactiques des enseignants, le premier à l'égard de deux grandes logiques didactiques qui nous semblent s'opposer (la logique linéaire et la logique heuristique) et le deuxième à l'égard des trois modèles sous-jacents aux évolutions de la didactique de l'histoire depuis les années 60 (l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche »).

2.1 Logique linéaire ou logique heuristique

Le premier questionnaire [300] destiné à rendre compte des positions des enseignants en fonction d'un axe de tension qui oppose la logique linéaire à la logique heuristique a été construit en fonction de huit facettes [301] : le type de fil conducteur de leçon ; la fonction du démarrage dans la leçon ; le rôle de la chronologie ; le type de connaissances à privilégier ; le type de relation entre connaissances et compétences ; la place donnée à la dimension interprétative de l'histoire dans l'apprentissage ; le type de contenus historiques à découvrir et le type de définitions notionnelles à apprendre. Le questionnaire présentait huit séries de deux affirmations, chacune correspondant à une des deux logiques [302]. Les enseignants devaient choisir, à chaque série, l'affirmation la plus proche de leur conviction. Le tableau 31 montre la distribution des choix réalisés. On constate que cinq fois sur huit, les items relatifs à la logique linéaire ont été choisis par une légère majorité des répondants (généralement entre 50 et 65 %).

Tableau 31 – Prises de position didactiques

Fréquence des items choisis

Facettes	Items à choisir	Fréquence	%
Type de contenus	**Contenus classiques**	112	68%
	Contenus à jour	53	32%
Fil conducteur	**Fil linéaire**	74	45%
	Fil heuristique	91	55%
Fonction démarrage	**Démarrage accrocheur**	104	63%
	Démarrage problématisant	61	37%
Travailler la chronologie	**Situer par rapport aux grandes périodes**	62	38%
	Construire des périodisations	103	62%
Savoir essentiels	**Connaissances de premier rang**	137	83%
	Connaissances de second rang	28	17%
Vocabulaire	**Définitions simples**	100	61%
	Définitions précises	65	39%
Type de savoirs	**Connaissances factuelles**	92	56%
	Connaissances conceptuelles	73	44%
Compétences et savoirs	**Compétences >< Connaissances**	78	47%
	Mobilisation en situation	87	53%

Les items sur fond grisé représentent la logique linéaire, les autres la logique heuristique.
Pour une vue complète des items, cf. tableau 33, p. 184.

Nous avons également créé un score d'adhésion à chaque logique sur une échelle de huit points. Ce score représente la somme des affirmations choisies parmi les huit possibles relatives à une des deux logiques. On constate à la lecture du tableau 32 que les enseignants prennent position très légèrement en faveur des affirmations relevant de la logique linéaire.

[300] Cf. annexe I.
[301] Cf. tableau 5, p. 100.
[302] Cf. tableau 33.

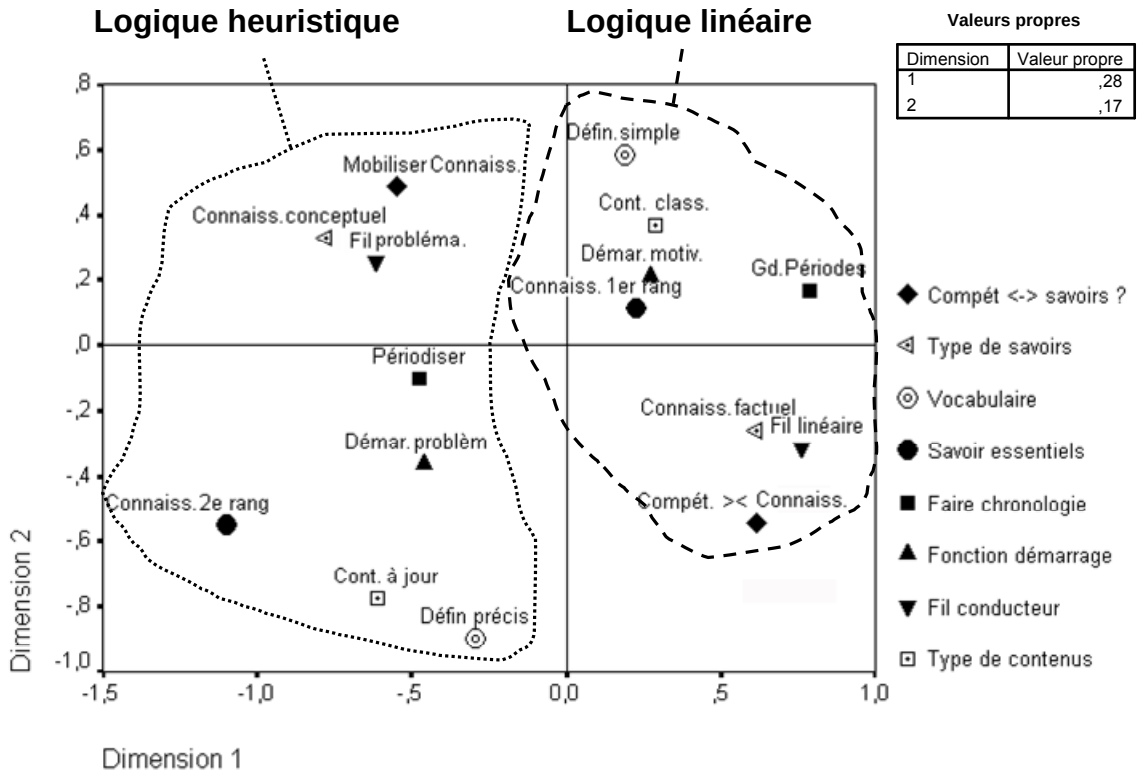
Tableau 32 – Scores d'adhésion aux logiques linéaire et heuristique (échelle de huit points)

	Moyenne	Ecart-type
Score d'adhésion à la logique linéaire	4,6	2,0
Score d'adhésion à la logique heuristique	3,4	2,0

N = 165

Nous avons enfin complété la démarche en effectuant des analyses factorielles de correspondance multiple sur les items choisis. La figure 37 présente le graphique de correspondance selon un axe horizontal et vertical représentant les deux premières dimensions. Les valeurs propres de ces deux dimensions sont respectivement 28 % et 17 % [303].

Figure 37 – Graphique de l'AFC des prises de position par rapport aux logiques didactique



NB : Pour comprendre la signification des items du graphique, cf. le tableau 33, page suivante.

A l'instar des graphiques précédents, relatifs aux prises de position épistémologiques, celui-ci aligne sur deux axes les items choisis par les enseignants selon différentes formes géométriques correspondant aux différentes facettes didactiques concernées par les deux logiques. Chaque facette est composée de deux modalités correspondant aux deux logiques. Par exemple, la facette « fil conducteur », représentée par un triangle noir renversé comprend deux modalités opposées sur un axe qui traverse l'origine des deux dimensions : « choisir un fil conducteur problématisant » — étiqueté « Fil probléma. » dans le graphique — et « choisir un fil conducteur linéaire » — étiqueté « Fil linéaire » dans le graphique — . De même, la proximité entre « choisir un fil conducteur linéaire » et l'« apprentissage de connaissances factuelles » — étiqueté « connaiss. factuel. » — signifie que que le fait de choisir l'un est très fréquemment associé avec le fait de choisir l'autre.

[303] Pour rappel, la valeur propre indique la part de variance expliquée par le facteur (ou la dimension). Elle donne donc une indication de l'importance du facteur dans la solution globale.

Tableau 33 - Prises de position par rapport aux logiques linéaire et heuristique

Facettes	Logique linéaire	Logique heuristique
Compétences >< savoirs ?	**Compét. >< Connaiss.*** Développer des compétences en histoire c'est bien, mais il ne faut pas oublier les connaissances. Elles sont aussi très importantes. À trop insister sur les compétences, on risque de dévaloriser la connaissance.	**Mobiliser connaiss. *** Développer des compétences en histoire c'est bien, mais il ne faut pas oublier de donner à l'élève l'occasion de les apprendre, c'est-à-dire l'amener à aller au-delà de la restitution, de la mémorisation. L'élève doit apprendre à utiliser ses connaissances dans des situations nouvelles.
Type de savoirs	**Connaiss. factuel. *** En histoire il vaut mieux apprendre des faits correctement situés et des notions correctement définies.	**Connaiss. conceptuel. *** En histoire il vaut mieux apprendre des concepts construits sur base des faits et progressivement organisés.
Vocabulaire	**Défin. simple*** Mieux vaut apprendre l'histoire avec des termes concrets, accessibles aux élèves plutôt que compliqués et abstraits.	**Défin. précis. *** Mieux vaut apprendre l'histoire avec des termes précis, pertinents sur le plan épistémologique et historiographique, plutôt que communs et simplificateurs.
Savoirs essentiels	**Connaiss. 1er rang*** Sur le plan de la connaissance historique, ce qui est vraiment essentiel, c'est de montrer aux élèves les grandes évolutions politiques, économiques, sociales, culturelles… qui ont mené à la constitution de nos sociétés actuelles.	**Connaiss. 2e rang*** Sur le plan de la connaissance historique, ce qui est vraiment essentiel, c'est de montrer aux élèves comment la connaissance du passé a été établie, comment un même fait a pu être problématisé, interprété de manière différente selon le contexte intellectuel, historiographique dans lequel il a été étudié.
Faire chronologie	**Gd. périodes*** Travailler la chronologie en classe signifie surtout pouvoir situer correctement les faits dans un cadre chronologique, d'abord et avant tout les grandes périodes telles que l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps modernes, l'Époque contemporaine.	**Périodiser*** Travailler la chronologie en classe signifie surtout pouvoir établir une chronologie adaptée aux faits étudiés, saisir la complexité temporelle, distinguer la longue durée et le temps court, repérer des continuités ou des ruptures.
Fonction démarrage	**Démar. motiv. *** L'introduction d'une problématique, d'une question constitue une porte d'entrée utile pour accrocher l'attention des élèves et leur montrer que les matières qu'ils vont apprendre ont du sens.	**Démar. problém. *** L'introduction d'une problématique, d'une question permet de mettre les élèves en situation de recherche et donc en situation de construction active de leurs connaissances.
Fil conducteur	**Fil linéaire*** Un fil conducteur adapté pour de jeunes élèves en classe d'histoire est un fil qui met clairement en évidence l'enchaînement des faits, leur articulation, les liens de causalité.	**Fil probléma. *** Un fil conducteur adapté pour de jeunes élèves en classe d'histoire est un fil qui problématise le passé, suscite la mise en question, favorise l'investigation, stimule la confrontation d'idées.
Type de contenus	**Cont. class. *** Je préfère enseigner des contenus simples, accessibles à la compréhension de mes élèves, quitte à ce qu'ils soient assez classiques, voire dépassés sur le plan historiographique.	**Cont. à jour*** Je préfère enseigner des contenus qui sont novateurs, à jour au regard de l'historiographie actuelle, quitte à ce que ces contenus soient assez peu accessibles à la compréhension de mes élèves.

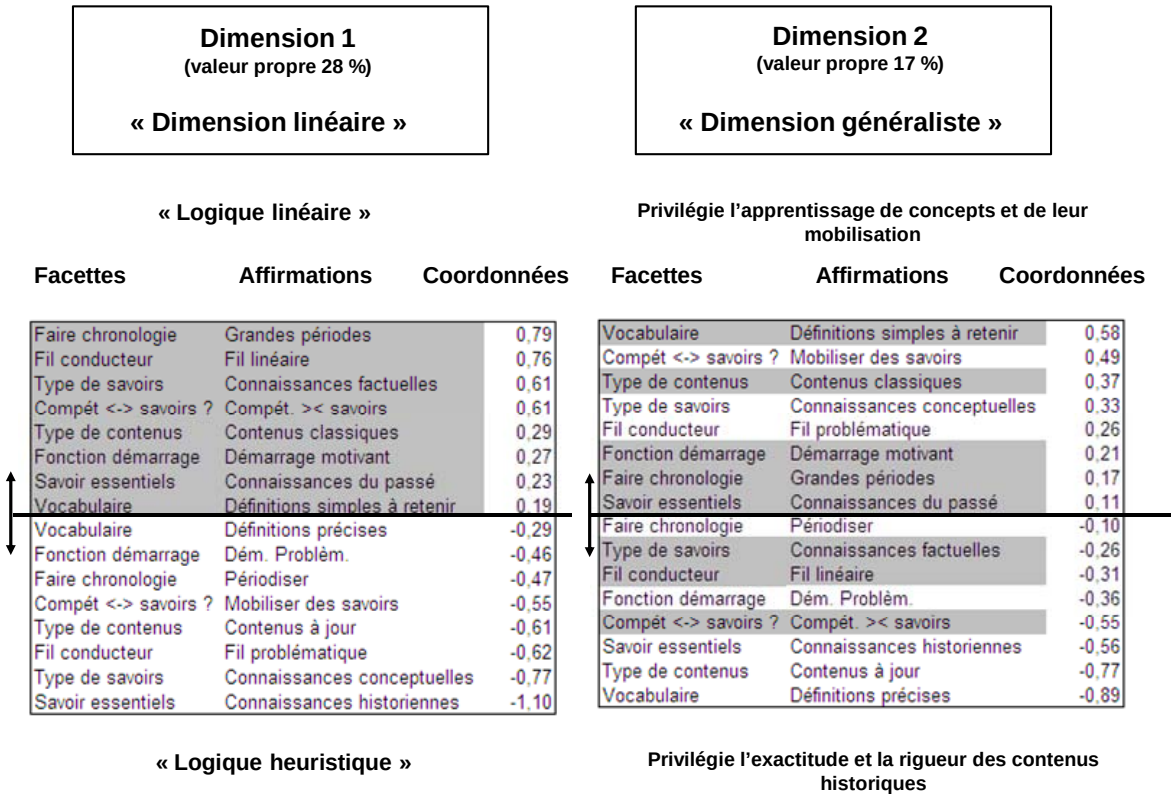
** Ces étiquettes correspondent aux items de la figure 37, page précédente.*

Ce graphique et la figure 38 nous permettent d'interpréter la première dimension sans aucune ambiguïté. On constate que les affirmations relatives à une logique se regroupent de manière cohérente à droite et à gauche du graphique. Les traits en pointillés ont été ajoutés par nos soins pour mieux faire ressortir les regroupements des items en deux ensembles, correspondant aux deux logiques de la dimension didactique : la logique heuristique et la logique linéaire. Un enseignant qui choisit une affirmation correspondant à une des logiques aura donc tendance à choisir les autres affirmations associées à cette logique. Nous pouvons donc conclure que le score factoriel obtenu par chaque enseignant sur la première dimension constitue un indicateur valide pour situer la position des enseignants par rapport aux logiques didactiques. De même, nous pouvons affirmer que les deux logiques décrites dans notre cadre théorique structurent, en partie, les prises de position didactiques des enseignants. Cette première dimension opposant les deux logiques a été étiquetée de « dimension linéaire » [304].

La deuxième dimension est moins aisée à interpréter. L'examen des items avec les saturations les plus élevées sur cette dimension (figure 38) semble indiquer une opposition entre un pôle « disciplinaire » (-) qui privilégie l'exactitude et la rigueur des contenus historiques à enseigner et un pôle « généraliste » (+) qui porte davantage sur l'appropriation de contenus simples ou classiques, mais mobilisables dans des situations nouvelles. Nous l'avons étiquetée de dimension « généraliste ».

[304] Étant donné que la logique linéaire se place du côté positif de la dimension.

Figure 38 -
Dimensions de l'AFC des prises de position par rapport aux logiques didactiques
Interprétation des deux premières dimensions



N. B. Les items en grisés correspondent à la logique linéaire.

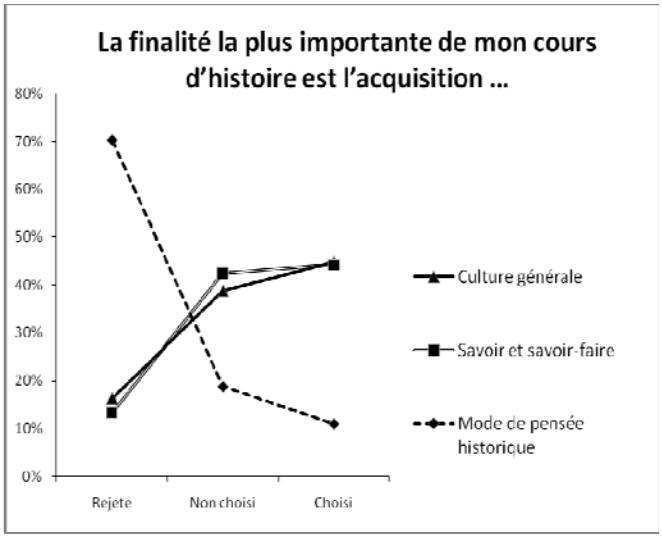
2.2 Modèles didactiques

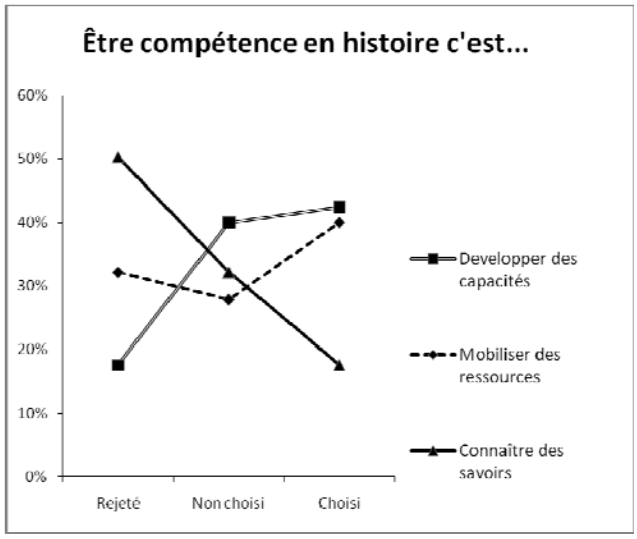
Un deuxième questionnaire [305] a été conçu pour recueillir les prises de position des enseignants par rapport aux trois modèles didactiques qui ont traversé les programmes et les manuels scolaires d'histoire depuis les années 60 : celui de l'« exposé-récit », celui du « discours-découverte » et celui de l'« apprentissage-recherche » [306]. L'énoncé de ces items figure dans le tableau 35 ci-dessous, p. 190. Ce questionnaire a été également construit en fonction de huit facettes didactiques (les finalités de l'histoire ; les relations entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences ; les méthodes ; la place du récit dans l'apprentissage ; le statut du document ; le rôle des connaissances préalables des élèves ; le cadre d'apprentissage et le statut de l'erreur dans l'apprentissage). Pour chaque facette il présentait trois affirmations, chacune correspondant à un des trois modèles didactiques. Les enseignants devaient choisir l'affirmation la plus proche de leur conviction et rejeter la plus éloignée [307].

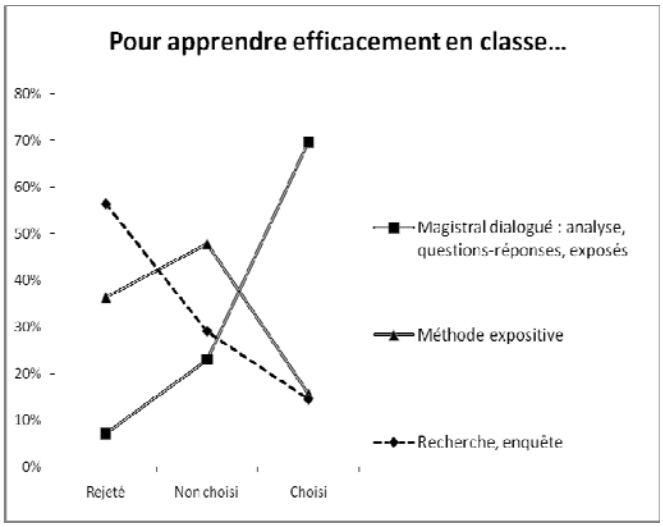
La Figure 39 permet de visualiser la manière dont les items se distribuent en fonction des trois catégories (item choisi, non choisi ou rejeté).

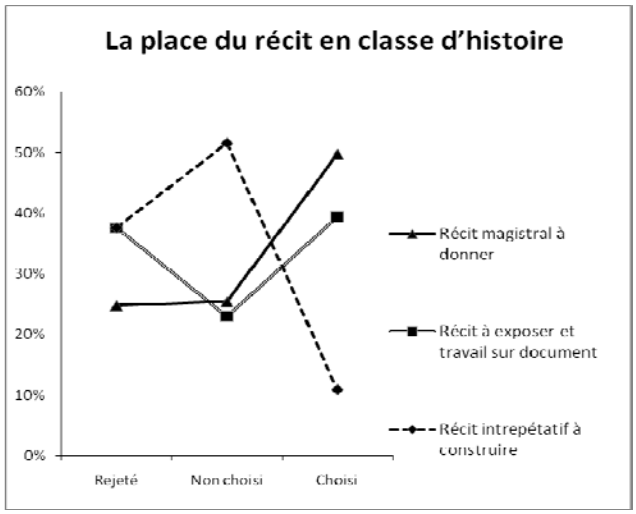
[305] Cf. annexe I.
[306] Cf. tableau 4, p. 99.
[307] Pour une justification de cette technique, cf. note 227, p. 122.

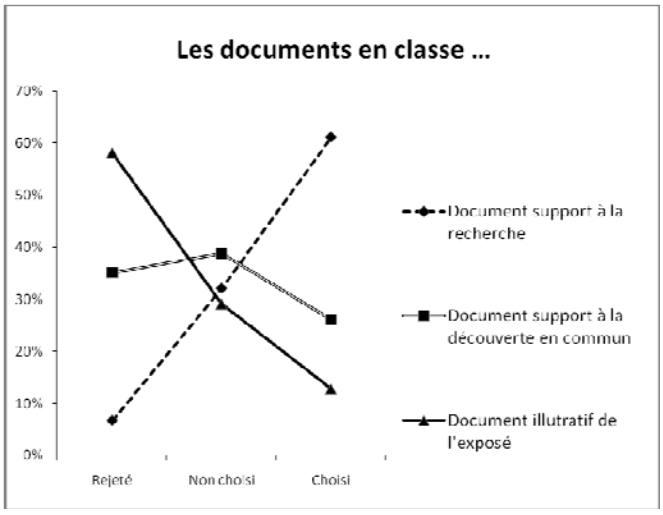
Figure 39- Profil de distribution des prises de position à l'égard des modèles didactiques

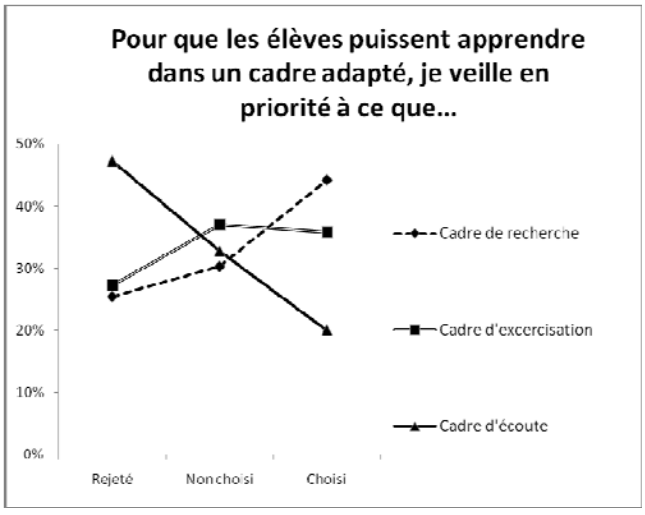


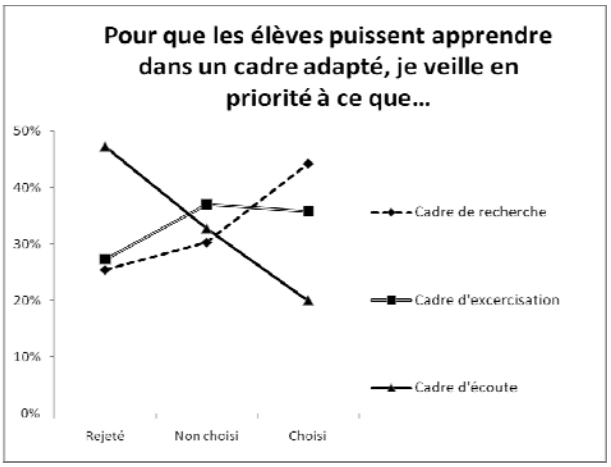


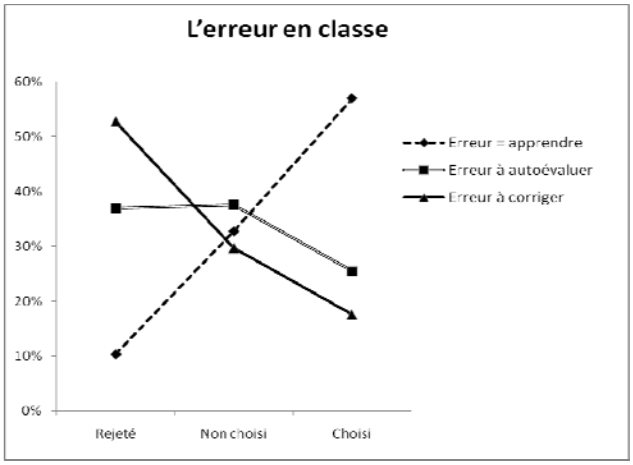












On constate que le « discours-découverte » est souvent choisi pour certaines facettes comme le sens à donner à la notion de compétence, la place des méthodes en classe d'histoire, les finalités à poursuivre. Il arrive en deuxième position pour d'autres facettes comme le cadre de travail à privilégier en classe, le statut à donner au document ou à l'erreur dans l'apprentissage. Cette prédominance dans les choix n'est en rien absolue. Certaines facettes montrent que l'« exposé-récit » semble avoir la prédilection, notamment lorsqu'il s'agit de la place du récit à donner en classe, le rôle des connaissances préalables dans l'apprentissage, les finalités de l'histoire… Dans certains cas, c'est l'« apprentissage-recherche » qui semble être valorisé, notamment pour les facettes relatives à la place du document ou de l'erreur dans l'apprentissage ou au cadre de travail à favoriser en classe.

Comme indiqué dans le chapitre méthodologique [308], nous avons également construit un score d'adhésion à l'égard de chaque modèle didactique, calculé à partir d'un score d'acceptation et d'un score de rejet. On constate dans le tableau 34 que le « discours-découverte » semble avoir la préférence et que l'« apprentissage-recherche » semble davantage rejeté. Les différences ne sont cependant pas significatives et l'importance des écarts-types indique une grande variance dans les réponses.

Tableau 34 – Scores d'adhésion aux modèles didactiques (échelle entre – 8 et +8)

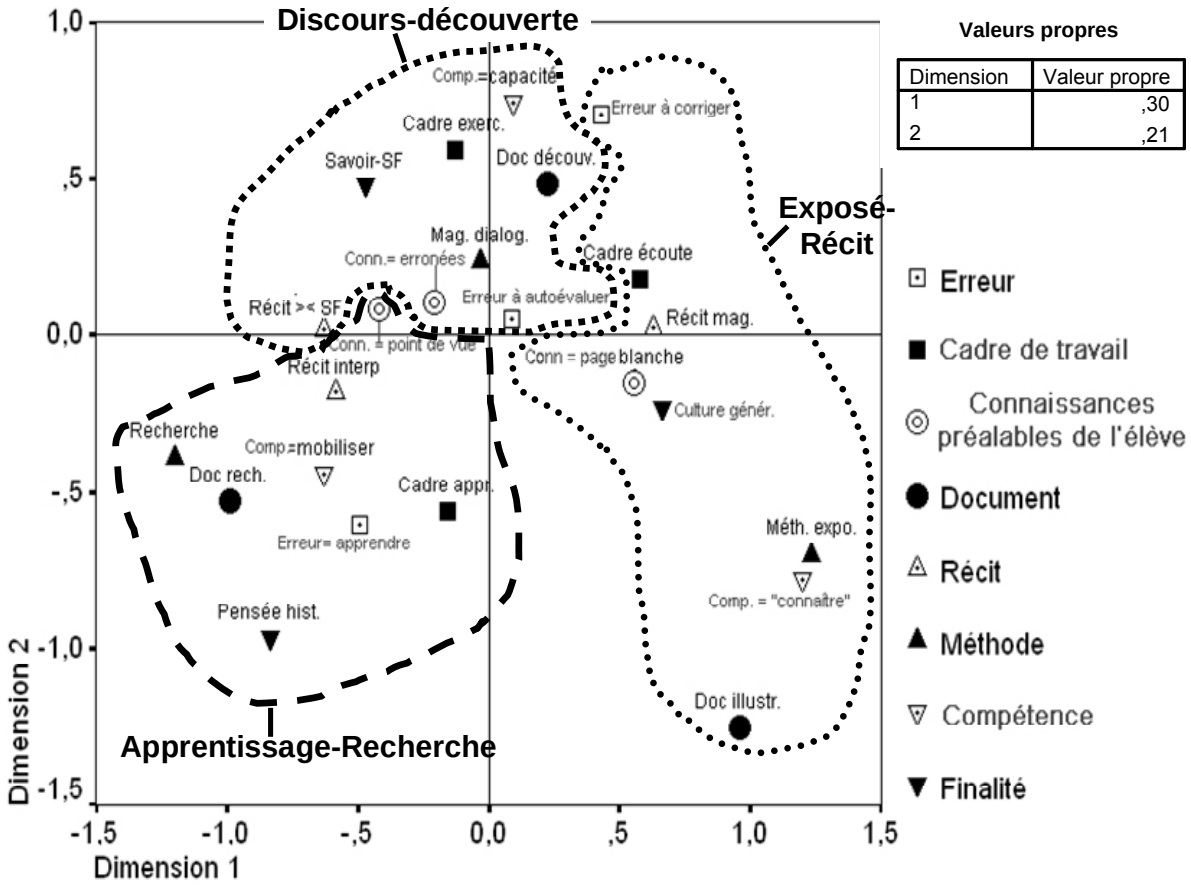
	Moyenne	Ecart-type
Score d'adhésion à l'"Exposé-Récit"	-0,3	3,2
Score d'adhésion au "Discours-Découverte"	1,5	2,4
Score d'adhésion à l'"Apprentissage-Recherche"	-1,3	3,2

N = 165

L'analyse de correspondance multiple nous permet de mieux comprendre la structure sous-jacente aux données. La figure 40 présente le graphique de correspondance sur les items. La somme des valeurs propres des deux premières dimensions est de 51 %. Ces dimensions jouent donc un rôle important dans la solution globale.

[308] Cf. chapitre VI, p. 123.

Figure 40 – Graphique de l'AFC des prises de position par rapport aux modèles didactiques



NB : Pour comprendre la signification des items du graphique, cf. le tableau 35, page suivante.

Chaque item présent dans le graphique de la figure 40 est composé de trois modalités correspondant aux trois modèles didactiques. Par exemple, la facette « finalité » représentée par un triangle noir renversé, comprend trois modalités formant les sommets d'un triangle sur le graphique : « apprendre des savoirs et des savoir-faire » — étiqueté « Savoir-SF » —, « acquérir une culture générale » — étiqueté « Cult. géné. » — et « développer un mode de pensée historique » — étiqueté « Pensée hist. » —, correspondant respectivement au « discours-découverte », à l'« exposé-récit » et à l'« apprentissage-recherche ».

Tableau 35 – Prises de position par rapport aux trois modèles didactiques

Facettes	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Finalité	**Culture génér.*** Elle est l'acquisition d'une culture générale, d'un bagage historique, d'ouverture d'esprit, de curiosité intellectuelle.	**Savoir-SF*** Elle est l'acquisition de savoirs, de savoir-faire critiques et d'aptitudes intellectuelles (analyse, synthèse, rigueur…).	**Pensée hist. *** Elle est l'acquisition du mode de pensée ou de connaissance historique et la prise de conscience de la dimension construite, interprétative de l'histoire.
Compétences	**Comp.= "connaître"*** Un élève compétent en histoire, c'est d'abord un élève qui maîtrise bien la chronologie, les savoirs, les notions fondamentales du cours d'histoire, est capable de faire par lui-même des liens entre les différents chapitres du cours.	**Comp.= capacité*** Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui développe de manière équilibrée des savoirs et des savoir-faire, est capable d'identifier, d'analyser, de critiquer un document.	**Comp.= mobiliser*** Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui est capable de traiter des données nouvelles, c'est-à-dire de répondre à une question de recherche sur base de l'analyse de documents et en recourant aux connaissances factuelles et notionnelles du cours.
Méthodes	**Méth. expo. *** Pour faire apprendre, il faut expliquer clairement, de manière structurée, les principaux faits et notions, en veillant à bien montrer les liens entre eux, notamment au plan chronologique.	**Mag. dialog.** Pour faire apprendre, il est important de bien encadrer la découverte des principaux faits et notions … en alternant efficacement, des temps d'analyse de documents et des temps de synthèse, des phases de dialogue, de questions-réponses et des moments d'explication.	**Recherche*** Pour faire apprendre, il faut donner le temps et l'occasion aux élèves d'observer, de découvrir, de se poser des questions à propos de ces faits, de ces notions… Ils doivent pouvoir se les approprier et, pour cela, les utiliser, les manipuler par eux-mêmes, les expérimenter, les confronter...
Récit	**Récit mag. *** Un récit passionnant et bien structuré permet à l'élève de comprendre une situation complexe, de saisir un contexte ou une évolution, d'identifier des causes ou des conséquences…	**Récit >< SF*** Le récit ne permet pas de développer des savoir-faire et ne rend pas l'élève actif. Or, celui-ci, pour s'approprier un savoir, doit d'abord être mis en activité avec des documents. Par contre, le récit permet de structurer les savoirs.	**Récit interp. *** L'étude de récits, que ce soit celui du professeur, du manuel ou celui d'historiens, doit permettre à la classe de construire le sien et de découvrir que tout récit est construit et porteur d'une interprétation du passé.
Document	**Doc illustr. *** Les documents en classe viennent en appui du cours, pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Les élèves ont besoin, de temps en temps, d'illustrations, d'exemples pour comprendre.	**Doc. découv. *** Les documents en classe permettent de travailler les savoir-faire et d'extraire les principaux savoirs. Leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien encadrée : le professeur doit poser des questions aux élèves, les guider dans l'analyse, et cela de façon à avancer sans perdre de temps dans le cours.	**Doc rech. *** Les documents en classe doivent être analysés en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes, en suscitant les échanges, les mises en question et en variant les points de vue. Cela nécessite évidemment d'y consacrer beaucoup de temps.
Connaissances préalables des élèves	**Conn. = page blanche*** Les élèves ont peu de connaissances en histoire, ce qui pose problème pour aborder une matière riche et complexe. À part l'un ou l'autre qui dispose d'un bon bagage culturel et notionnel en relation avec la matière abordée, on doit très souvent partir de zéro.	**Conn.= erronées*** Les élèves ont des représentations du passé. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Elles sont cependant souvent pauvres et erronées. Il faut donc leur enseigner des connaissances correctes.	**Conn. = point de vue*** Les élèves ont déjà des connaissances en ce qui concerne les matières abordées. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Il est indispensable de bien en tenir compte si l'on veut les faire progresser, les faire évoluer.
Cadre de travail	**Cadre écoute*** Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut qu'un climat d'écoute soit garanti, que les élèves soient calmes, concentrés, qu'ils disposent de leurs affaires, qu'ils soient attentifs et prêts à entrer dans la matière et à suivre le fil conducteur de l'exposé.	**Cadre exerc. *** Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que les élèves soient attentifs et bien actifs, fassent attention aux consignes de travail, exécutent les tâches, répondent aux questions, prennent note lorsque c'est le moment.	**Cadre appr. *** Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que le climat soit propice aux échanges, à l'expression, à l'implication de chacun. Il faut que l'élève n'ait crainte de prendre la parole pour avancer une réponse, une idée, une nouvelle explication, même si elle s'avère erronée.
Erreur	**Erreur à corriger*** L'élève a le droit de se tromper lorsqu'il apprend, mais une fois les corrections apportées, il est de son devoir de ne plus refaire les mêmes erreurs.	**Erreur à autoévaluer*** L'erreur peut être bénéfique à l'apprentissage si l'élève en devient conscient. Il faut apprendre aux élèves à repérer et corriger par eux-mêmes leurs erreurs.	**Erreur = apprendre*** L'erreur est le reflet d'une autre façon de comprendre, de raisonner, d'appréhender le monde. Elle permet à l'enseignant de mieux adapter son enseignement.

** Ces étiquettes correspondent aux items de la figure 40, p. 189.*

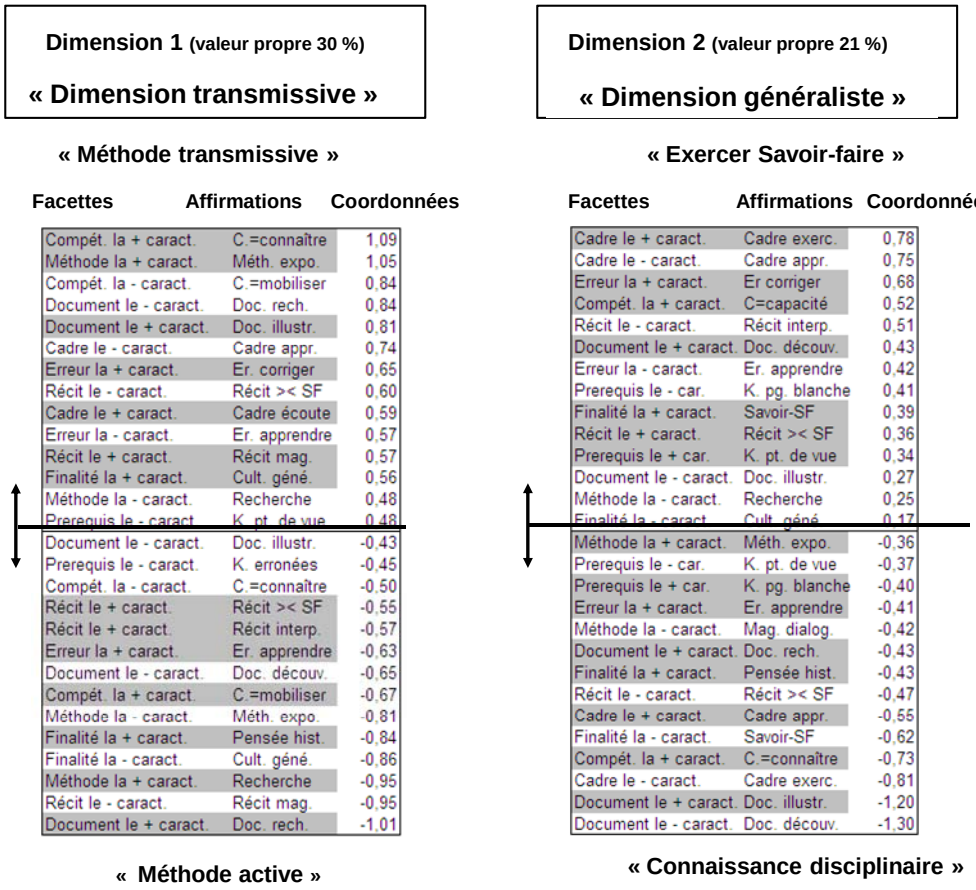
Ce deuxième graphique montre un premier résultat particulièrement intéressant. On constate que les affirmations relatives à un modèle didactique se regroupent de manière cohérente entre elles. Ce regroupement est mis en évidence pour les trois ensembles de traits en pointillés. Un enseignant qui choisit un item correspondant à un des trois modèles aura donc tendance à choisir les autres associés à ce modèle. Par exemple, être d'accord avec l'idée que les élèves arrivent vierges de connaissances en classe — item « Conn. = page blanche » sur le graphique —, c'est aussi marquer sa préférence pour l'acquisition d'une culture générale comme finalité de l'enseignement de l'histoire, l'instauration d'un cadre d'écoute attentive et le récit ou l'exposé magistral comme méthode de prédilection. De même, estimer qu'un élève compétent est avant tout un élève qui apprend des savoirs et savoir-faire et développe des capacités générales d'analyse, de synthèse ou de communication, c'est aussi choisir de préférence un cadre d'exercisation et une méthode d'enseignement de type « cours dialogué ». Nous pouvons donc prendre appui sur ce résultat pour affirmer que les trois modèles didactiques décrits dans notre cadre théorique structurent effectivement les prises de position didactiques des enseignants et que les coordonnées de chaque enseignant sur les deux dimensions qui organisent le graphique constituent un indicateur valide pour situer la position des enseignants par rapport aux trois modèles didactiques.

Un deuxième résultat retient également notre attention. Il a trait à l'interprétation des deux dimensions qui organisent le graphique (figure 41 ci-dessous). L'axe horizontal, le plus important — avec une valeur propre de 30% — semble représenter un enjeu lié aux méthodes d'enseignement en opposant les méthodes transmissives aux méthodes actives. Nous avons nommé cette dimension, la dimension « transmissive », étant donné l'orientation de ces méthodes du côté positif de l'axe. L'axe vertical — avec une valeur propre de 21% —, par contre, nous semble opposer un pôle généraliste à un pôle spécifiquement disciplinaire, celui de l'histoire. Cette dimension a reçu l'étiquette de dimension « généraliste ». Nous reviendrons plus loin sur l'interprétation de cette dimension.

Ces deux dimensions permettent de dégager un jeu d'oppositions entre les trois modèles didactiques décrits. Sur la première dimension, l'« exposé-récit » s'oppose à l'« apprentissage-recherche » et au « discours-découverte ». Sur la deuxième dimension, par contre, le « discours-découverte » s'oppose davantage à l'« apprentissage-recherche ».

La deuxième dimension, la dimension « généraliste », nous semble renvoyer davantage à la question de l'ancrage disciplinaire des apprentissages, une question sur laquelle nous reviendrons dans les conclusions de cette recherche. Notons, toutefois, qu'il n'est pas sans correspondance avec la deuxième dimension du questionnaire précédent et qui nous semblait plus difficile à interpréter. Le pôle qui portait sur l'exactitude et la rigueur des contenus historiques pourrait correspondre au pôle spécifiquement disciplinaire et le pôle qui portait davantage sur l'appropriation de contenus simples ou classiques, mais mobilisables pourrait correspondre au pôle généraliste.

Figure 41 – Dimension de l'AFC des prises de position par rapport aux modèles didactiques
Interprétation des deux premières dimensions



Facettes	Affirmations	Coordonnées
Compét. la + caract.	C.=connaître	1,09
Méthode la + caract.	Méth. expo.	1,05
Compét. la - caract.	C.=mobiliser	0,84
Document le - caract.	Doc. rech.	0,84
Document le + caract.	Doc. illustr.	0,81
Cadre le - caract.	Cadre appr.	0,74
Erreur la + caract.	Er. corriger	0,65
Récit le - caract.	Récit >< SF	0,60
Cadre le + caract.	Cadre écoute	0,59
Erreur la - caract.	Er. apprendre	0,57
Récit le + caract.	Récit mag.	0,57
Finalité la + caract.	Cult. géné.	0,56
Méthode la - caract.	Recherche	0,48
Prerequis le - caract.	K. pt. de vue	0,48
Document le - caract.	Doc. illustr.	-0,43
Prerequis le - caract.	K. erronées	-0,45
Compét. la - caract.	C.=connaître	-0,50
Récit le + caract.	Récit >< SF	-0,55
Récit le + caract.	Récit interp.	-0,57
Erreur la + caract.	Er. apprendre	-0,63
Document le - caract.	Doc. découv.	-0,65
Compét. la + caract.	C.=mobiliser	-0,67
Méthode la - caract.	Méth. expo.	-0,81
Finalité la + caract.	Pensée hist.	-0,84
Finalité la - caract.	Cult. géné.	-0,86
Méthode la + caract.	Recherche	-0,95
Récit le - caract.	Récit mag.	-0,95
Document le + caract.	Doc. rech.	-1,01

Facettes	Affirmations	Coordonnées
Cadre le + caract.	Cadre exerc.	0,78
Cadre le - caract.	Cadre appr.	0,75
Erreur la + caract.	Er corriger	0,68
Compét. la + caract.	C=capacité	0,52
Récit le - caract.	Récit interp.	0,51
Document le + caract.	Doc. découv.	0,43
Erreur la - caract.	Er. apprendre	0,42
Prerequis le - car.	K. pg. blanche	0,41
Finalité la + caract.	Savoir-SF	0,39
Récit le + caract.	Récit >< SF	0,36
Prerequis le + car.	K. pt. de vue	0,34
Document le - caract.	Doc. illustr.	0,27
Méthode la - caract.	Recherche	0,25
Finalité la - caract.	Cult. géné.	0,17
Méthode la + caract.	Méth. expo.	-0,36
Prerequis le - car.	K. pt. de vue	-0,37
Prerequis le + car.	K. pg. blanche	-0,40
Erreur la + caract.	Er. apprendre	-0,41
Méthode la - caract.	Mag. dialog.	-0,42
Document le + caract.	Doc. rech.	-0,43
Finalité la + caract.	Pensée hist.	-0,43
Récit le - caract.	Récit >< SF	-0,47
Cadre le + caract.	Cadre appr.	-0,55
Finalité la - caract.	Savoir-SF	-0,62
Compét. la + caract.	C.=connaître	-0,73
Cadre le - caract.	Cadre exerc.	-0,81
Document le + caract.	Doc. illustr.	-1,20
Document le - caract.	Doc. découv.	-1,30

NB : les items sur fond grisés sont les items choisis, les autres les items rejetés

3. Liens entre représentations sociales et prises de position

Dans ce point, nous abordons la question du lien entre la représentation sociale de l'histoire ou de son enseignement et les prises de position épistémologiques ou didactiques. Il s'agit de la deuxième question de recherche de ce chapitre. Nous considérons, en effet, que les positions prises par les enseignants sur le plan épistémologique ou didactique sont générées par leurs représentations sociales. Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique [309] et rappelé dans le chapitre méthodologique, les représentations sociales peuvent être considérées comme des instances psychologiques génératrices de prises de position. Elles forment le socle sur lequel prennent place les prises de position.

Pour étudier ce lien, nous avons examiné la corrélation entre les scores factoriels des dimensions extraites des analyses de correspondance multiple effectuées sur les représentations sociales et sur les prises de position. Pour la représentation sociale de l'histoire, nous avons retenu les deux premières dimensions, la dimension narrative et la dimension factuelle (figure 30, p. 164), pour la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire, nous avons pris en compte la dimension constructiviste (figure 31, p. 166). Pour les prises de position épistémologiques, nous avons retenu la dimension positiviste. Nous n'avons retenu aucune dimension pour les prises de position face aux modèles historiographiques puisque ces modèles ne semblent pas structurants des prises de position. Pour les prises de position didactique, nous avons pris en compte la dimension linéaire (figure 38, p. 186) et la dimension transmissive (figure 41, p. 192).

[309] Chapitre III, p. 24 et 30.

Le tableau 36 donne les corrélations entre ces dimensions. Si l'on laisse de côté la dimension narrative de la représentation sociale de l'histoire, on constate que les corrélations sont très fortes et très significatives entre certaines dimensions des représentations sociales, d'une part, et certaines dimensions des prises de position, d'autre part.

Tableau 36 – Corrélations entre représentation sociale et prises de position

	Dimension positiviste des prises de position épistémologiques
Dimension narrative de la RS de l'histoire	0,01
Dimension factuelle de la RS de l'histoire	0,43**
	Dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire
Dimension linéaire des prises de position didactiques	-0,58**
Dimension transmissive des prises de position didactiques	-0,60**

*** : significatif à .01 / * : significatif à .05*

On peut, par exemple, interpréter la force du lien entre la représentation sociale de l'histoire et les prises de position épistémologiques comme suit : plus un enseignant a une représentation factuelle de l'histoire, plus il prendra position en faveur d'énoncés positivistes. Il en va de même pour la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire et les prises de position didactique: moins un enseignant aura une représentation constructiviste de l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire une représentation qui rejette le travail par tâche complexe, la problématisation des contenus, la confrontation des points de vue ou la prise en compte des connaissances préalables des élèves (figure 31, p. 166), plus il prendra position en faveur d'une logique linéaire, encyclopédique (figure 38, p. 186), ou en faveur de modèles didactiques privilégiant les méthodes transmissives (figure 41, p. 192).

Pour compléter cet examen, nous avons voulu mesurer l'effet spécifique exercé par la représentation de l'histoire et par la représentation de l'enseignement de l'histoire sur les prises de position. Nous avons effectué quatre analyses de régressions multiples en prenant comme variable dépendante une dimension des prises de position et comme variable indépendante la dimension factuelle de la représentation de l'histoire [310] et la dimension constructiviste de la représentation de l'enseignement de l'histoire. Le tableau 37 affiche successivement les résultats obtenus pour les quatre régressions.

[310] La première dimension de la représentation sociale de l'histoire, la dimension narrative, a été écartée étant donné l'absence de corrélation avec les prises de position didactiques.

Tableau 37 – Effet des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement sur les prises de position épistémologiques ou didactiques

Variable dépendante Prises de position	Variables indépendantes Représentations sociales	Coefficient standardisé	P-valeur
Dimension positiviste des prises de p. % aux paradigmes épistémologiques[311]	**Dimension factuelle de la RS de l'histoire**	0,35	0,000
	Dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire	-0,20	0,010
	R^2 ajusté	**0,21**	
Dimension linéaire des prises de p. % aux logiques didactiques [312]	**Dimension factuelle de la RS de l'histoire**	0,18	0,013
	Dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire	-0,50	0,000
	R^2 ajusté	**0,35**	
Dimension transmissive des prises de p. % aux modèles didactiques [313]	**Dimension factuelle de la RS de l'histoire**	0,21	0,002
	Dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire	-0,51	0,000
	R^2 ajusté	**0,39**	
Dimension généraliste des prises de p. % aux modèles didactiques [314]	**Dimension factuelle de la RS de l'histoire**	0,09	0,310
	Dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire	0,16	0,068
	R^2 ajusté	**0,01**	

On constate que la représentation sociale de l'histoire et celle de son enseignement exercent un effet significatif sur la dimension épistémologique et sur deux des trois dimensions didactiques. Assez logiquement, la représentation sociale de l'histoire explique davantage les prises de position épistémologiques et la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire et les prises de position didactiques, mais l'effet spécifique de la représentation de l'histoire sur les prises de position didactiques ou celui de la représentation de l'enseignement de l'histoire sur les prises de position épistémologiques n'est pas à négliger non plus. Par exemple, en ce qui concerne les prises de position épistémologiques, on peut affirmer qu'à représentation égale de la dimension factuelle de l'histoire, un enseignant aura d'autant plus tendance à prendre parti en faveur du paradigme positiviste qu'il aura une représentation de l'enseignement de l'histoire peu constructiviste. De même, en ce qui concerne les prises de position didactiques, on peut dire qu'un enseignant, à représentation de l'enseignement de l'histoire équivalente, aura d'autant plus tendance à prendre parti en faveur d'une logique linéaire/encyclopédique ou d'un modèle didactique transmissif qu'il aura une représentation factuelle de la discipline historique. Les représentations sociales ne sont pas significativement explicatives de la dimension généraliste des prises de position à l'égard des modèles didactiques. Cette dimension de l'AFC, qui est deuxième par rapport à la dimension transmissive, nous était aussi plus difficile à interpréter.

L'examen de ces corrélations et des coefficients de régression renforce donc l'hypothèse que les représentations sociales de l'histoire et de son enseignement constituent des instances psychologiques génératrices de prises de position des enseignants face à des enjeux de nature épistémologiques ou didactiques.

[311] Cf. figure 34, p. 178.
[312] Cf. figure 38, p. 186.
[313] Cf. figure 41, p. 192.
[314] Cf. figure 41, p. 192.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il nous apparaît clairement que les paradigmes épistémologiques qui ont traversé la discipline savante au XX^{e} siècle et les modèles ou logiques didactiques inscrits au cœur des évolutions de la discipline scolaire depuis la fin des années 60 constituent des instances face auxquelles les enseignants prennent position de manière cohérente. L'analyse factorielle de correspondance a mis en évidence un positionnement sans ambiguïté des enseignants sur un axe paradigmatique qui oppose une conception positiviste et une conception constructiviste de l'histoire [315]. Sur le plan didactique, cette même analyse a révélé combien ces enseignants prennent également position de manière congruente sur un axe de tension opposant une logique encyclopédique à une logique heuristique. Elle a aussi permis de confirmer la validité des modèles didactiques de l'« exposé-récit », du « discours-découverte » et de l'« apprentissage-recherche » pour comprendre ces prises de position didactiques.

Les AFC ont également montré que derrière des moyennes de scores d'adhésion relativement peu élevées, se cachent des prises de position très contrastées entre enseignants. Or, comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre, ces prises de position sont, en théorie, générées par les représentations sociales. Nous pouvons dès lors nous demander dans quelle mesure ces différences en termes de prises de position ne renvoient pas à différentes représentations sociales de l'histoire et de son enseignement. C'est à l'examen de cette question que sera consacré le chapitre suivant.

[315] Par contre, nous avons découvert que les modèles historiographiques décrits dans le chapitre IV ne constituaient pas des enjeux, objets de prises de position cohérentes de la part des enseignants.

CHAPITRE IX DIFFERENTES REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'HISTOIRE ET DE SON ENSEIGNEMENT ?

Dans ce chapitre, nous nous attachons à mieux comprendre les représentations sociales de l'histoire et de son enseignement en cherchant à savoir s'il existe des significations différentes de ces deux objets lorsqu'on considère les enseignants interrogés comme faisant partie, non plus d'un groupe commun, mais de différents sous-groupes. Ce chapitre traite, en fait, à nouveau de notre premier objectif de recherche, mais avec une nouvelle question de recherche, différente de celles du chapitre VII. Cette question est :

> 1.5 : Existe-t-il d'importantes différences en termes de contenu et de structure des représentations sociales lorsqu'on considère les enseignants interrogés comme faisant partie de différents sous-groupes ?

L'examen des représentations sociales dans le chapitre VII reposait sur l'idée que l'ensemble des participants à notre recherche, par leur fonction sociale et leur pratique professionnelle, forme un groupe social en soi, partageant une représentation relativement consensuelle de la discipline historique et de son enseignement. C'était le consensus, le caractère commun, partagé des représentations sociales que nous cherchions dans les données d'évocations et de caractérisations. Cependant, la mise en évidence de profils contrastés (figure 27, p. 155) pour certains items de caractérisation ou la présence d'éléments évoqués jugés très importants par une minorité d'enseignants — ceux présents dans la troisième case des tableaux de distribution des termes selon leur fréquence et leur rang moyen d'importance (tableau 11, p. 134 ; tableau 14, p. 143 et tableau 17, p. 152) — nous avait conduit, dans la conclusion, à remettre en question le caractère consensuel, commun et partagé des éléments de la représentation, et à s'interroger sur ce qui différencie les enseignants entre eux en termes de significations données à l'histoire ou à son enseignement. De même, au terme du chapitre précédent, nous nous sommes demandé dans quelle mesure la variété des prises de position épistémologiques ou didactiques des enseignants ne pouvait pas s'expliquer par différentes représentations sociales de l'histoire et de son enseignement. C'est donc en fonction de ces éléments que nous nous proposons d'examiner cette hypothèse alternative — il n'y aurait non pas une signification consensuelle, mais plusieurs significations de l'histoire et de son enseignement —.

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre VI [316], cette recherche de différentes représentations sociales comporte un avantage sur le plan théorique. Pour des auteurs comme Flament et Rouquette (2003), par exemple, les représentations sociales se construisent et se mobilisent dans les rapports de communications et les relations intergroupes. Cette dimension sociale entraîne une conséquence importante sur le plan méthodologique : c'est en comparant les noyaux centraux de différents groupes que la signification spécifique d'une représentation sociale peut être saisie.

1. Construction des groupes d'enseignants

S'est alors posée la question du ou des critères à prendre en compte pour déterminer les sous-groupes d'enseignants au sein des participants à la recherche. Comme déjà expliqué et justifié dans le chapitre VI [317], nous ne sommes pas partis de critères relatifs aux positions ou aux contextes professionnels des enseignants, tels l'ancienneté, la formation initiale, le réseau d'enseignement ou

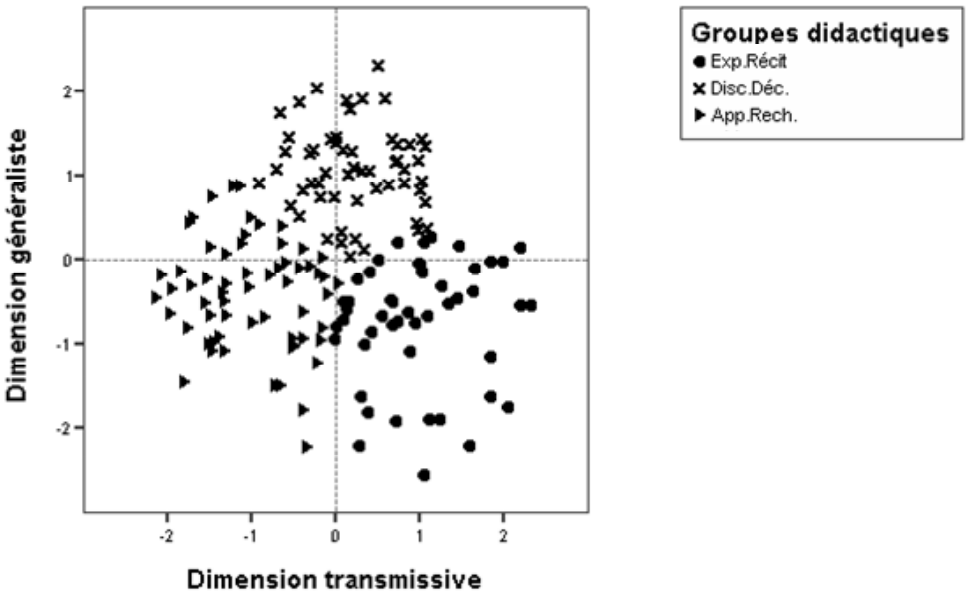
[316] Cf. p. 124.
[317] Cf. p. 125.

le niveau socio-économique moyen des élèves de l'établissement d'enseignement. Nous avons, au contraire, choisi de construire les sous-groupes à partir des positions prises par les enseignants face aux modèles épistémologiques ou didactiques, telles que nous venons de les découvrir dans le chapitre précédent. Il nous semble, en effet, que le partage d'idées, de valeurs, de représentations, d'opinions ou de prises de position entre individus contribue davantage à l'identification d'un groupe social que des critères d'ancienneté, de genre ou autres comme précédemment cités.

Pour créer des groupes à partir des prises de position, nous avons enregistré la position [318] des répondants sur les deux premières dimensions de l'AFC [319] des prises de position. Nous avons ensuite procédé à un classement des enseignants en différents groupes au moyen d'une analyse en *clusters* [320]. La question qui s'est alors posée était de choisir le type de prises de position nous permettant de procéder à ce classement. Trois possibilités s'offraient à nous : soit les positions prises à l'égard des paradigmes positiviste et constructiviste de l'histoire, soit les positions prises à l'égard des deux logiques didactiques (linéaire et heuristique), soit les positions prises à l'égard des trois modèles didactiques (« exposé-récit », « discours-découverte » et « apprentissage-recherche »). Nous avons choisi cette dernière possibilité parce qu'elle nous semblait plus riche sur le plan heuristique — trois groupes d'enseignants au lieu de deux —, plus justifié sur le plan empirique — la somme des valeurs propres des deux premières dimensions relatives aux modèles didactiques (56 %) est plus importante que celle des deux dimensions relatives aux paradigmes épistémologiques (33 %) ou aux logiques didactiques (45%). — et plus stimulant sur le plan théorique — il nous tenait davantage à cœur de comprendre les relations entre ces trois modèles didactiques et les représentations sociales des enseignants —. Les deux premières dimensions de l'AFC des prises de position à l'égard des modèles didactiques prises en compte pour classer les enseignants en sous-groupes sont les dimensions transmissive et généraliste (figure 40, p. 189 ou figure 41, p. 192).

[318] Cf. p. 127.
[319] La position est donnée par la projection des scores factoriels de chaque sujet sur un plan en deux dimensions.
[320] Méthode itérative — méthode des *K-means* — à partir des scores factoriels. Pour une présentation du traitement, cf. chapitre VI, p. 127.

Figure 42 - Clusters d'enseignants (K-means)
en fonction des deux dimensions didactiques de l'AFC



L'analyse en *cluster* a donc permis de constituer trois groupes d'enseignants [321]. On constate sur la figure 42 que les trois *clusters* d'enseignants se positionnent de la même manière que les trois modèles didactiques de la figure 40, page189. Nous avons donc étiqueté ces groupes selon le nom des modèles didactiques : 48 enseignants « exposé-récit », 56 « discours-découverte » et 61 « apprentissage-recherche » [322].

L'analyse des moyennes des scores d'adhésion [323] (tableau 38) aux trois modèles didactiques confirme la validité de cet étiquetage. On constate que les enseignants classés dans le groupe des « exposé-récit » sont, en effet, ceux qui obtiennent une moyenne de score d'adhésion la plus élevée pour ce modèle. Il en va de même pour les enseignants étiquetés de « discours-découverte » ou de ceux étiquetés de « apprentissage-recherche ». A chaque fois, ils obtiennent la plus haute moyenne pour le modèle qui leur correspond. De plus, on constate que les « exposé-récit » et les « apprentissage-recherche » obtiennent une moyenne de score négative en ce qui concerne l'adhésion au modèle didactique de l'autre groupe. Enfin, ces différences de moyennes entre groupes pour chacun des trois scores d'adhésion sont très significatives, ce qui confirme que ces groupes d'enseignants se positionnent de manière très contrastée sur chacun des modèles. De façon plus subtile, trois autres remarques peuvent être formulées à l'égard de ce tableau :

- les « discours-découverte » rejettent les deux autres modèles, surtout celui de l'« apprentissage-recherche » avec une moyenne de score équivalente à celle des « exposé-récit » ;

[321] Pour rappel, il incombe au chercheur de préciser le nombre de classes attendues en fonction de son cadre théorique.
[322] Pour éviter d'inutiles périphrases, nous utiliserons le nom du modèle didactique pour qualifier les enseignants regroupés dans l'un des trois clusters.
[323] Pour une présentation de ce score d'adhésion, cf. chapitre VI p. 123.

- le modèle du « discours-découverte » n'est ni rejeté ni accepté par les groupes des « exposé-récit » et des « apprentissage-recherche ». Les moyennes pour ces deux groupes sont très légèrement positives ;
- le groupe des « apprentissage-recherche », avec une moyenne légèrement inférieure à 2, ne semble pas adhérer pleinement au modèle didactique qui lui correspond. Il se caractérise davantage par son rejet de l'« exposé-récit »..

Le jeu de variations en termes d'adhésion ou de rejet des modèles didactiques qui se dégage à la lecture de ce tableau peut être mis en relation avec les différentes formes d'opposition entre les modèles didactiques constatées dans le chapitre précédent [324]. Nous avions souligné que l'« exposé-récit » s'opposait à l'« apprentissage-recherche » sur une première dimension, étiquetée de « transmissive » et que le « discours-découverte » s'opposait à l'« apprentissage-recherche » sur la deuxième dimension dite « généraliste ».

Tableau 38 – Moyennes des scores d'adhésion aux modèles didactiques selon les groupes didactiques (échelle entre -8 et +8)

Groupes didactiques	Score d'adhésion à l'"Exposé-Récit"	Score d'adhésion au "Discours-Découverte"	Score d'adhésion à l'"Apprentissage-Recherche"
Groupe des «exposé-récit»	3,0	0,1	-3,1
Groupe des «discours-découverte»	-0,6	3,7	-3,0
Groupe des «apprentissage-recherche»	-2,5	0,7	1,9
F	81,90	61,05	98,45
P-valeur	0,000	0,000	0,000

La répartition des 165 enseignants entre les groupes semble aussi assez équilibrée. Il se peut cependant qu'elle ne soit pas représentative de l'ensemble de la population, puisque, comme annoncé précédemment [325], nous estimons qu'il y a une surreprésentation, au sein de notre échantillon, d'enseignants proches collaborateurs de l'Unité de communication et de didactique de l'histoire de l'UCL. Nous avons en effet souligné que ces 39 enseignants proches collaborateurs et, dans une moindre mesure, les 58 enseignants ayant suivis une formation à l'UCL étaient davantage susceptibles d'adhérer aux présupposés didactiques de l'« apprentissage-recherche ». Ce modèle constitue, en effet, le cadre de référence des interventions de formation de l'Unité de communication et de didactique et il nous a semblé possible qu'un effet « formation » puisse jouer sur les représentations et les prises de position de ces enseignants. Cependant, le test du Chi2 effectué sur ces deux variables catégorielles n'est pas du tout significatif [326]. Rien ne permet donc d'affirmer, dans l'état actuel des choses, qu'il existe une relation entre la proximité avec l'Unité de didactique de l'UCL et l'adhésion à l'« apprentissage-recherche ».

Enfin, on constatera avec le tableau 39 ci-dessous de légères différences [327] en termes d'adhésion aux paradigmes positiviste et constructiviste de l'histoire, avec une légère préférence des « exposé-récit » et des « discours-découverte » pour l'épistémologie positiviste et des « apprentissage-recherche »pour l'épistémologie constructiviste.

[324] Cf. chapitre VIII, p. 191.
[325] Cf. chapitre VI, p. 103.
[326] Chi-carré = 5,15 ; ddl = 4 et P-valeur = 0,27.
[327] Non statistiquement significatives.

Tableau 39 – Moyennes des scores d'adhésion aux paradigmes épistémologiques selon les groupes didactiques (échelle de 11 points)

Groupes didactiques	Score d'adhésion Positivisme	Score d'adhésion Constructivisme
Groupe des «exposé-récit»	6,1	4,9
Groupe des «discours-découverte»	6,0	5,0
Groupe des «apprentissage-recherche»	5,2	5,8
F	2,88	2,88
P-valeur	0,059	0,059

2. Différentes significations de l'histoire et de son enseignement ?

Dans cette étape, nous viserons à comparer, pour mieux comprendre leur signification, les représentations sociales des trois groupes didactiques que nous venons de créer.

La démarche consiste à retrouver les significations données à l'histoire et à son enseignement par des groupes eux-mêmes constitués à partir de leurs prises de position didactiques. Nous savons, en effet, qu'il existe un lien fort entre les représentations sociales des enseignants et leurs prises de position didactiques. Plus particulièrement, nous avons constaté dans le chapitre précédent que 39 % de la variance de la dimension transmissive des prises de position didactique est expliquée par la représentation de l'histoire et surtout par celle de son enseignement (tableau 37, p. 194). En constituant des groupes à partir de cette dimension transmissive [328], nous pouvons donc supposer qu'il existe des différences en termes de représentations entre les trois groupes.

Ce retour vers les représentations sociales ne doit cependant pas être interprété comme reposant sur l'idée que ce sont les prises de position contrastées sur le plan didactique qui induisent des représentations sociales différentes. Comme nous l'avons déjà signalé dans le chapitre IV [329], ce serait commettre un contresens que d'affirmer que les enseignants ont des représentations sociales différentes parce que nous leur avons demandé de prendre position face à des énoncés de nature didactique. Au contraire, c'est le raisonnement inverse qui est tenu. Nous considérons que les positions contrastées que nous avons demandé aux enseignants de prendre à l'égard des modèles didactiques sont générées par des représentations sociales différentes [330]. Sur le plan méthodologique, nous partons de l'effet, c'est-à-dire des prises de position contrastées, pour en rechercher la cause, c'est-à-dire des représentations sociales différentes.

Toujours sur un plan méthodologique, chercher des significations différentes ne consiste pas à mettre au jour des contenus opposés, des significations contradictoires portées par ces groupes, mais d'établir si leurs noyaux [331] sont identiques, puisqu'au regard de la théorie du noyau central, c'est ce dernier qui donne à la représentation sa signification. C'est pour cette raison que nous nous limiterons à comparer les éléments entre les groupes et à relever les différences. Nous nous

[328] Pour rappel, cette dimension a été utilisée pour constituer les trois groupes didactiques.
[329] Cf. note 239, p. 126.
[330] Il est cependant probable que les modèles didactiques de l'enseignement de l'histoire inscrits au cœur des évolutions cirruculaires de l'enseignement de l'histoire depuis les années 60 ont eu un effet sur les représentations sociales des enseignants. Suivre cette évolution et identifier son effet sur les représentations sociales requiert une perspective sociohistorique qu'il nous est impossible d'adopter dans le cadre de cette recherche, puisque celle-ci s'est limitée à interroger les enseignants dans le courant de l'année 2008.
[331] Mieux vaudrait utiliser le terme de « zone centrale » plutôt que de « noyau » puisque, dans le cadre de cette recherche, il n'y a pas eu de contrôle de la centralité des éléments des zones centrales.

n'attarderons pas à relever les éléments communs aux trois groupes, une démarche qui ne ferait, d'ailleurs, que répéter les résultats obtenus dans le chapitre VII.

Parce que la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire explique davantage les prises de position didactiques [332], notre comparaison portera d'abord sur cette représentation, puis sur celle de la discipline de référence. Pour alléger la présentation des résultats, les tableaux et figures ont été simplifiés. Ainsi, en ce qui concerne les graphiques de distributions des items de caractérisation, nous n'avons retenu que ceux présentant des différences manifestes [333] entre les groupes didactiques.

2.1 La représentation sociale de l'enseignement de l'histoire

La comparaison des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire des trois groupes suivra un ordre similaire à celui mis en œuvre dans le chapitre VII. Nous comparerons les résultats tirés des données d'évocations hiérarchisées, pour terminer par ceux issus des questionnaires de caractérisation. Cependant et contrairement à ce qui a été fait dans le chapitre VII, nous traiterons directement des écarts de réponses lorsque les enseignants se situent sur un plan « idéal » ou lorsqu'ils se situent sur celui de la « réalité ».

2.1.1 Les termes évoqués dans l'idéal et dans la réalité

L'analyse des évocations hiérarchisées nous donne un premier aperçu des significations de l'enseignement de l'histoire portées par les groupes didactiques. Pour rappel, les enseignants ont dû associer cinq termes ou expressions brèves au terme inducteur « enseigner l'histoire », puis opérer un classement de ces termes ou expressions par ordre d'importance. Les termes et leur rang d'importance ont été à nouveau introduits dans le logiciel Évocation 2000 (Vergès) mais en veillant à ne prendre en compte que ceux évoqués par les enseignants d'un des trois groupes didactiques.

Le tableau 40 présente les zones centrale et périphérique des termes évoqués par chacun de trois groupes didactiques. La figure 43, page 203, permet de visualiser l'arbre des proximités entre les termes des zones centrale et périphérique.

Les trois groupes semblent porteurs de significations différentes de l'enseignement de l'histoire. Pour les « discours-découverte », le seul élément central serait la compréhension. Les deux autres groupes partagent cet élément mais ils le complètent par d'autres. Le partage d'une « passion », un terme qui leur est commun, le « temps » et « raconter », spécifiques des seuls « exposé-récit » et le « passé » et le « présent », spécifiques des « apprentissage-recherche ». Enseigner l'histoire, pour les « exposé-récit », serait la raconter. Pour les « apprentissage-recherche », par contre, c'est comprendre le présent par le passé.

[332] Cf. les coefficients de régression du tableau 37, p. 194.
[333] Notamment ceux avec un Chi-carré statistiquement significatif ($p \leq 0,05$)

Tableau 40 – Évocation de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal par profil didactique

Exposé Récit (N= 48)		
Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Comprendre	13	2,2
Temps	10	2,0
Passion	8	1,8
Raconter	8	2,1
Zone de première périphérie		
	Fr.	Rg.
Histoire	*13*	*2,8*
Élèves	*13*	*3,2*
Passé	*10*	*2,6*
Culture	*10*	*3,4*
Présent	*9*	*2,8*
Actualisation	*8*	*2,9*

Discours-Découverte (N= 56)		
Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Comprendre	10	2,0
Zone de première périphérie		
	Fr.	Rg.
Élèves	*25*	*2,8*
Intéresser	*18*	*2,7*
Documents-sources	*17*	*2,6*
Critique	*17*	*2,8*
Histoire	*15*	*2,9*
Esprit	*12*	*2,5*
Apprendre	*12*	*3,0*
Découverte	*11*	*2,8*
Passion	*10*	*2,6*

Apprentissage-Recherche (N= 61)		
Zone centrale		
	Fr.	Rg.
Comprendre	14	2,2
Passion	12	1,6
Passé	11	2,3
Présent	10	2,4
Zone de première périphérie		
	Fr.	Rg.
Critique	*15*	*2,9*
Matériel	*12*	*2,8*
Esprit	*11*	*2,9*
Documents-sources	*10*	*2,7*

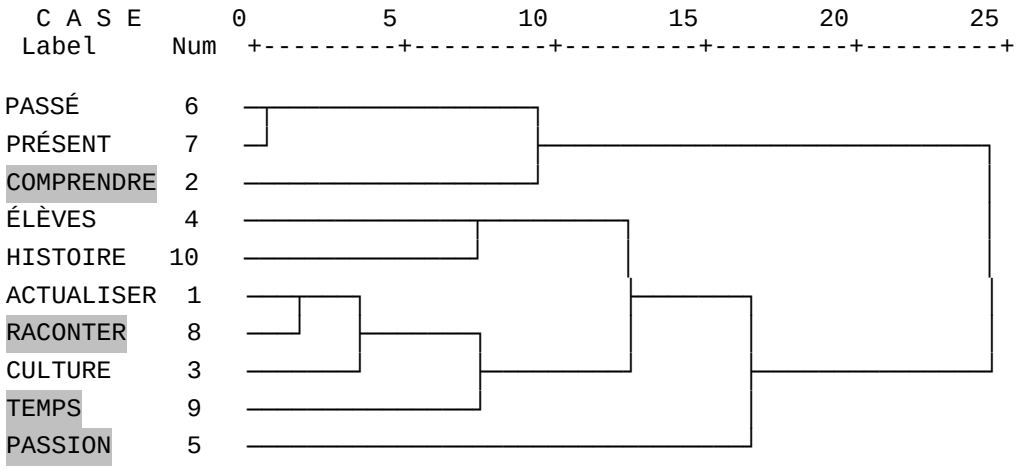
Les éléments présents dans la zone périphérique tendent à montrer que ces trois significations de l'enseignement de l'histoire, se réalisent [334] selon des modalités différentes. Pour les « exposé-récit », le récit serait vecteur d'une actualisation et d'une transmission culturelle. Pour les « apprentissage-recherche », par contre, l'arbre de classification semble nous indiquer que la centration sur ce que le passé peut apporter à la compréhension du présent et le développement d'aptitude critique se manifeste par l'exploitation de documents et l'usage de supports matériels variés. Pour les « discours-découverte », on constate que le terme « apprendre », utilisé fréquemment par ce seul groupe, est proche des termes « découverte » et « intéresser ». Autrement dit, pour ce groupe, apprendre l'histoire consisterait à la faire découvrir aux élèves avec des documents et à les y intéresser.

Ces termes spécifiques des trois groupes nous semblent aussi valider les trois modèles didactiques décrits dans le cadre théorique. « Raconter » et « culture », font écho aux présupposés de l'« exposé-récit », « présent », « matériel », « documents » à ceux de l'« apprentissage-recherche », « découverte » et « intéresser » à ceux du « discours-découverte ». Il est d'ailleurs frappant de relever la similarité entre l'étiquetage préalable des modèles didactiques énoncés dans notre cadre théorique et les mots les plus saillants évoqués par les enseignants pour qualifier l'enseignement de l'histoire. Nous y voyons là un indicateur supplémentaire de la pertinence de ces modèles didactiques, établis à partir de l'analyse des programmes et des manuels scolaires de ces quarante dernières années, pour comprendre les représentations sociales et les prises de position didactiques des enseignants.

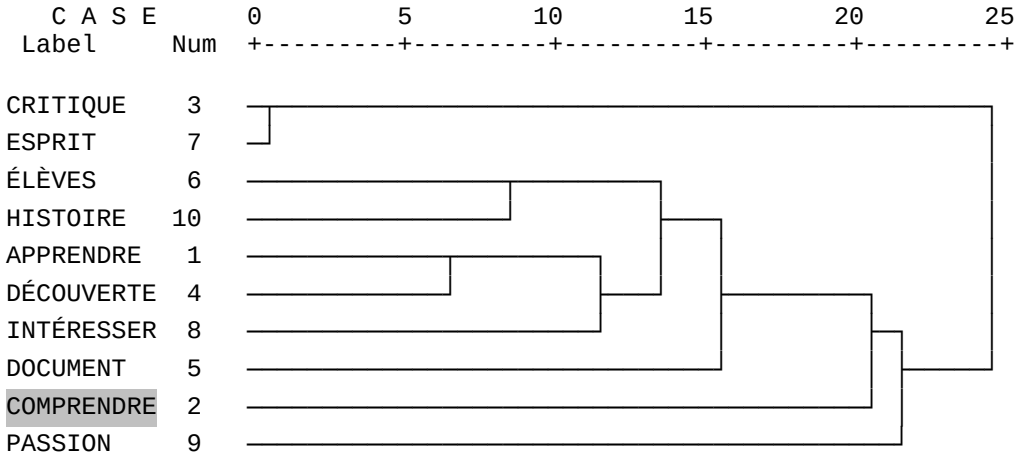
[334] Le verbe « réaliser » fait référence à la fonction de concrétisation des éléments périphériques. Cf. chapitre III, p. 27. Pour rappel, ces éléments ont aussi une fonction de prescripteurs de conduites. Ils indiquent ce qu'il est normal de faire compte tenu de la signification de la représentation sociale.

Figure 43 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal
Classification hiérarchique sur les rangs moyens des termes centraux et périphériques

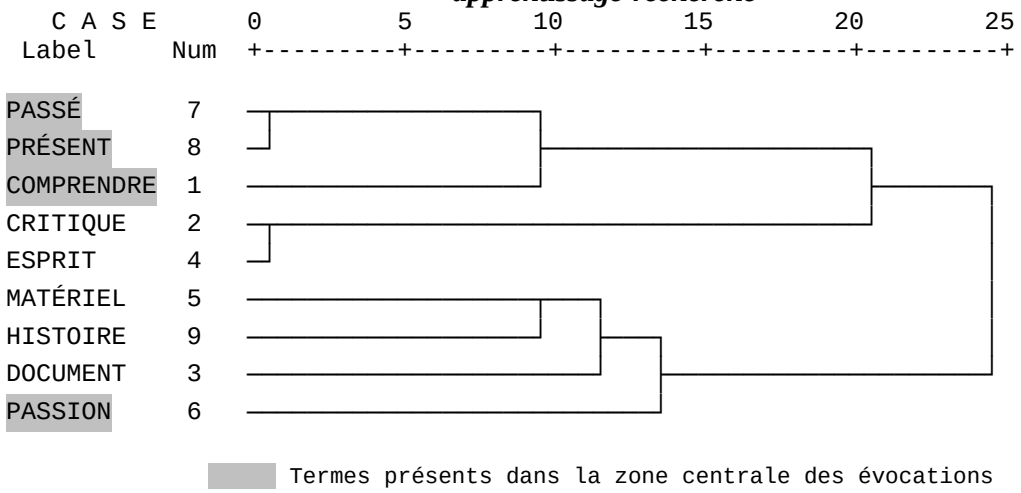
« exposé-récit »



« discours-découverte »



« apprentissage-recherche »

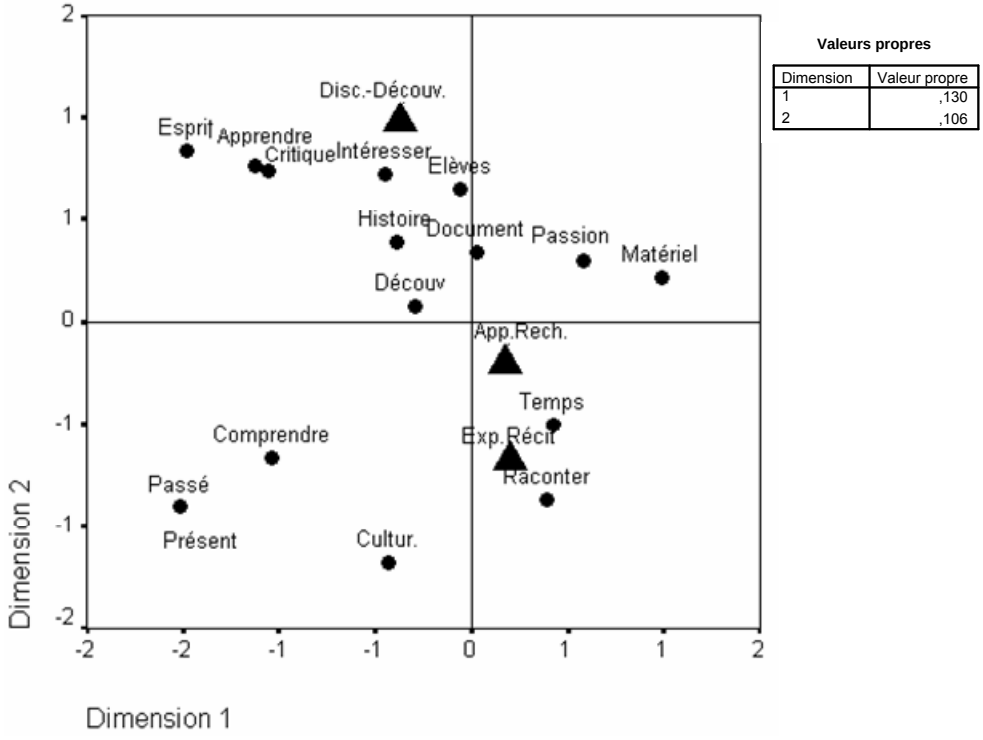


Termes présents dans la zone centrale des évocations

Nous pouvons donc avancer que les « discours-découverte » et les « apprentissage-recherche » sont assez proches l'un de l'autre, notamment dans la manière d'opérationnaliser la signification de

l'enseignement de l'histoire par la mise en activité des élèves à l'aide de documents et le développement d'aptitudes critiques.

Figure 44 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (par groupes didactiques)
AFC sur les termes centraux et périphériques



Pour compléter cette interprétation, nous avons effectué une analyse factorielle de correspondance sur les termes de zones centrales et périphériques des trois groupes, en y ajoutant les trois classes d'enseignants (figure 44). Le graphique ne confirme pas cette proximité entre l'« apprentissage-recherche » et le « discours-découverte » mais, par contre, il permet de mettre en évidence, sur la deuxième dimension, une opposition entre le « discours-découverte » et l'« exposé-récit ». Cette dimension doit se comprendre comme une tension entre une histoire qui se raconte pour acquérir une culture et comprendre le passé/présent, d'une part, et une histoire qui se découvre avec des documents à critiquer et qui vise à susciter l'intérêt des élèves, d'autre part. On constate également que le terme « raconter » est très proche des « exposé-récit ». Il en va de même du terme « intéresser » pour les « discours-découverte ». La place des « apprentissage-recherche » nous semble curieuse. Sa proximité avec l'origine des axes indique que ce groupe est peu explicatif de la variance des réponses. On notera toutefois que les valeurs propres de la solution factorielle sont peu élèvées. La prudence s'impose donc quant à la capacité de ce graphique à pouvoir rendre compte de cette variance.

En ce qui concerne la redistribution des éléments entre le pôle « idéal » et « réel », on constate également des différences entre les trois groupes (tableau 41).

Tableau 41 – Évocation de l'enseignement de l'histoire étant donné la réalité par profil didactique

Exposé Récit			Discours-Découverte			Apprentissage-Recherche		
Zone centrale			**Zone centrale**			**Zone centrale**		
	Fr.	Rg.		Fr.	Rg.		Fr.	Rg.
			Programme	16	2,4	Manque-de-temps	13	2,2
						Comprendre	10	2,4
Zone de première périphérie			**Zone de première périphérie**			**Zone de première périphérie**		
	Fr.	Rg.		Fr.	Rg.		Fr.	Rg.
Élèves	*19*	*2,6*	*Élèves*	*36*	*2,9*	*Élèves*	23	3,3
Motivation	*13*	*3,5*	*Motivation*	*20*	*2,9*	*Compétences*	*13*	*3,2*
Compétences	*12*	*3,2*	*Trop*	*14*	*3,4*	*Motivation*	*13*	*3,0*
Manque-de-temps	*12*	*2,5*	*Manque-de-temps*	*13*	*3,0*	*Contraintes*	*12*	*2,7*
Manque	*11*	*3,5*	*Compétences*	*12*	*2,8*	*Programme*	12	3,1
Peu	*11*	*3,8*	*Manque*	*12*	*3,8*	*Difficultés*	*11*	*3,5*
Programme	*11*	*3,2*	*Travail*	*12*	*3,3*	*Intéresser*	*10*	*2,6*
Histoire	*10*	*2,9*	*Cours*	*11*	*3,3*			
Difficultés	*9*	*2,9*	*Intéresser*	*11*	*3,1*			
Trop	*9*	*2,7*	*Peu*	*11*	*3,2*			
Contraintes	*8*	*3,0*	*Difficultés*	*10*	*2,6*			
			Histoire	*10*	*3,2*			
			Apprendre	*9*	*3,2*			

= éléments communs aux deux plans « idéal » et « réel »

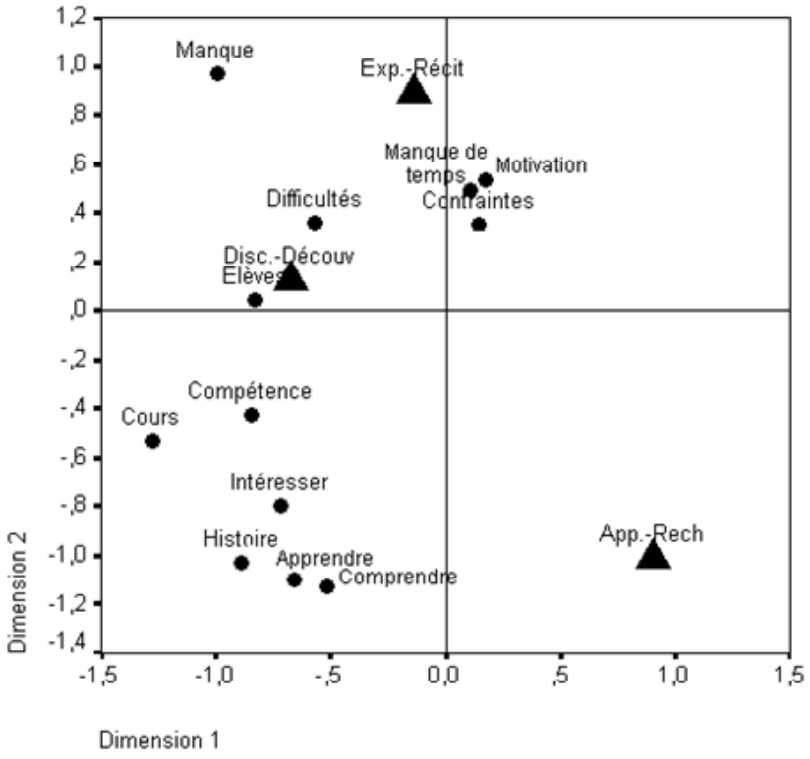
Fr. : fréquence ; Rg. : rang moyen d'importance

La zone centrale de l'« exposé-récit » se vide de tout contenu, comme si une signification commune aux membres de ce groupe à propos de l'enseignement de l'histoire disparaissait sous le poids de contraintes scolaires ou des nouveaux prescrits pédagogiques, signe peut-être d'une conception aux abois. Dans la zone périphérique, n'apparaissent que les éléments faisant référence à « trop » de « contraintes » : la « difficulté » de « motiver » les élèves face aux « compétences », le « manque » de moyens pour appliquer le « programme » et le « manque de temps » pour enseigner l'« histoire ».

La zone centrale du « discours-découverte » contient un seul terme, « programme ». Le référentiel semble devenir le seul élément significatif de la représentation. Le programme serait la préoccupation principale du métier, en fonction de laquelle toutes les autres contraintes prendraient sens : un « programme » qui entraîne beaucoup de « difficultés » vu le « manque de temps » ; des enseignants qui se trouvent pris entre ce « programme » d'un côté et des élèves qu'il faut « motiver », « intéresser », « faire travailler » ; un cours qui doit permettre d'« apprendre » des « compétences » en « histoire », malgré le « manque » de moyens…

La représentation de l'« apprentissage-recherche » semble mieux résister aux effets des contraintes. Enseigner l'histoire signifie toujours chercher à « comprendre » le passé et le présent, malgré le « manque de temps ». Cette finalité et cette contrainte centrale se concrétisent à travers d'autres « contraintes », notamment la « difficulté » de « motiver » les élèves et la nécessité de les former aux « compétences » du « programme ».

Figure 45 – « Enseigner l'histoire » dans la réalité (par groupes didactiques)
AFC sur les termes centraux et périphériques



Valeurs propres

Dimension	Valeur propre
1	,139
2	,120

Le graphique de l'AFC permet de mieux comprendre les dimensions qui structurent ces éléments. On constate que la deuxième dimension oppose le manque de temps et de moyens, la difficulté d'enseigner, de motiver les élèves, d'une part, aux finalités de l'enseignement de l'histoire de l'autre — comprendre, apprendre, intéresser…—. On remarque que l'opposition que nous avions constatée entre « exposé-récit » et « discours-découverte », au plan « idéal », disparaît au profit d'une nouvelle opposition entre « exposé-récit » et « apprentissage-recherche ». Le « discours-découverte » qui s'opposait si manifestement à l'« exposé-récit », sur le plan idéal, semble, au contraire, s'en rapprocher, sur le plan de la « réalité ».

2.1.2 Les éléments caractérisés dans l'idéal et dans la réalité

Ces résultats peuvent être confrontés aux données issues des questionnaires de caractérisation. Pour rappel, ceux-ci ont été construits selon trois dimensions spécifiques de l'enseignement de l'histoire : les finalités, les méthodes et les logiques d'agencement des contenus. Pour chacune de ces dimensions, une liste de six ou neuf items était proposée aux enseignants. Il leur a été demandé de choisir deux ou trois items et d'en rejeter un nombre équivalent.

Les graphiques présentés dans les lignes qui suivent ne reprennent que les items pour lesquels des différences sensibles entre les groupes ont été repérées [335].

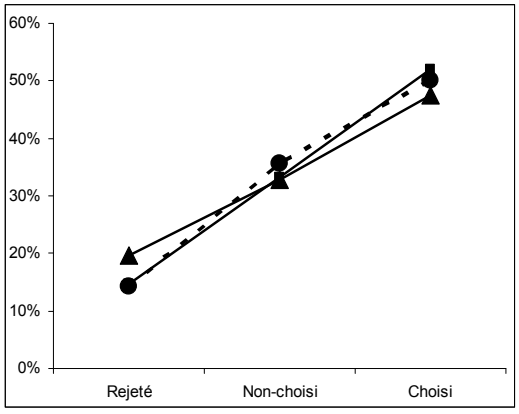
2.1.2.1 Les finalités : dans l'idéal et dans la réalité

Les figures suivantes permettent de poser un certain nombre de constats quant aux différences entre les trois groupes didactiques à propos de leur représentation des finalités de l'histoire à l'école. Les graphiques relatifs aux items « développer l'esprit critique », « éduquer à la citoyenneté » ou « partager une passion de l'histoire » ne sont pas repris, car ils ne présentent pas de différence entre les trois groupes, ni sur le plan idéal, ni sur le plan de la réalité [336].

On remarque tout d'abord que l'item « donner une conscience des relations entre le passé et le présent » reste tout à fait central pour les trois groupes, lorsque ceux-ci se placent sur un plan idéal. Par contre, dès qu'il s'agit de prendre en compte les conditions et le contexte de travail réels, l'élément devient périphérique auprès des deux groupes partisans des méthodes actives. Sa centralité se renforce au contraire auprès des « exposé-récit » [337].

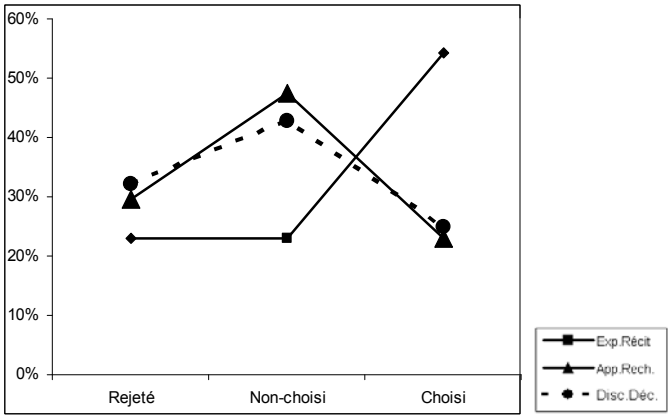
Figure 46 – Les finalités : « Donner une conscience des relations entre le passé et le présent »

Dans l'« idéal »



Chi-carré non significatif à $p \leq 0,05$

Dans la « réalité »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,01$

On constate également que l'item « rendre curieux, éveiller l'intérêt » des élèves est un élément central pour les trois groupes, pour autant qu'on se place sur le plan idéal ; sur le plan de la « réalité », cet élément devient secondaire pour les « exposé-récit » et les « apprentissage-recherche » et est pratiquement rejeté par les « discours-découverte ». Ce quasi rejet est assez intriguant étant donné que nous avons inscrit le projet d'intéresser les élèves au cœur des finalités du modèle du « discours-découverte ».

---

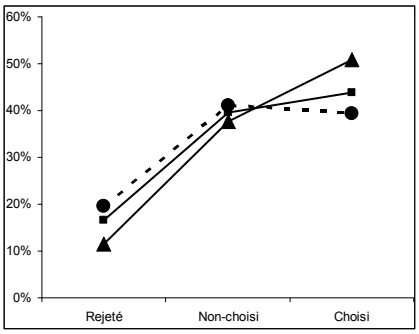
[335] Notamment à partir du test du Chi-carré.

[336] Ces trois items appartiennent respectivement aux zones centrale, périphérique et de rejet des trois groupes. Leur distribution est donc similaire à celle déjà présentée dans la figure 23, p. 146 et la figure 27, p. 155.

[337] On retrouve le profil en « J » caractéristique d'un élément central (Vergès, 2001).

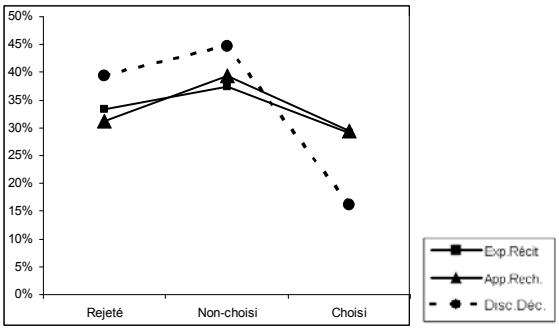
Figure 47 – Les finalités : « Rendre curieux, éveiller l'intérêt »

Dans l'« idéal »



Chi-carré non significatif à $p \leq 0,05$

Dans la « réalité »



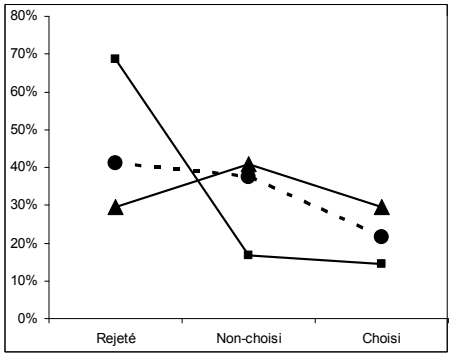
Chi-carré non significatif à $p \leq 0,05$ [338]

L'item « développer des compétences », une finalité hautement proclamée par les programmes d'enseignement en Belgique francophone, est intégré par les « apprentissage-recherche » sur le plan de l'idéal, bien qu'à titre périphérique seulement. Il est rejeté de la représentation sociale pour les deux autres groupes, particulièrement auprès des « exposé-récit ». Par contre, dès qu'il s'agit de prendre en compte le contexte de travail effectif, cet élément, initialement rejeté ou relégué à la périphérie, semble devenir central pour les trois groupes, y compris pour les « exposé-récit », groupe en théorie le plus réfractaire aux nouvelles réformes pédagogiques.

La modification du statut du l'item « développer des compétences » auprès des « exposé-récit » et des « discours-découverte » est, en quelque sorte, inverse à celle relative à l'item « rendre curieux, éveiller l'intérêt », comme si la curiosité de l'élève, idéalement choisie, faisait les frais de l'apprentissage des compétences, une finalité rejetée par les enseignants mais imposée par le système éducatif.

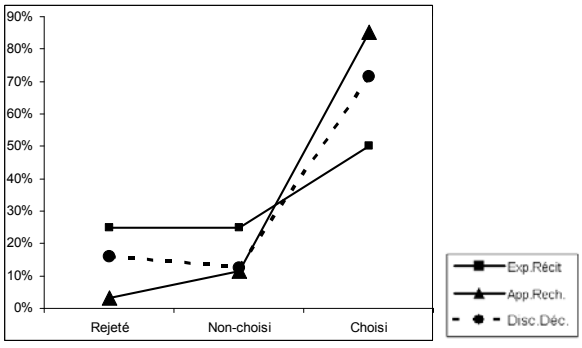
Figure 48 – Les finalités : « Développer des compétences »

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,01$

Dans la « réalité »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,01$

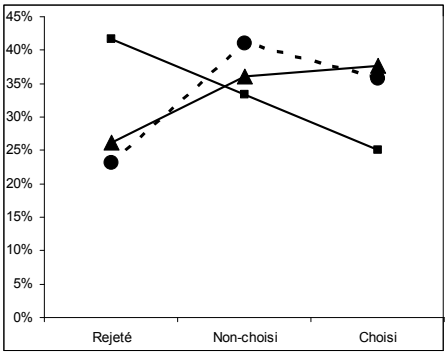
Les deux figures suivantes, relatives à la formation intellectuelle et à la transmission d'une culture générale, présentent, sur le plan idéal, des profils qui renforcent l'idée qu'il existe différentes significations de l'enseignement de l'histoire et que ces significations peuvent être saisies au regard

[338] Non significatif probablement parce que les distributions de l'« apprentissage-recherche » et de l'« exposé-récit » ont des profils similaires. Cependant le profil de la distribution des « discours-découverte » nous semble assez différente des deux autres pour maintenir ce graphique.

des modèles didactiques décrits dans le chapitre V. On constate en effet que les « exposé-récit » rejettent la formation intellectuelle, que les « apprentissage-recherche » la considèrent comme élément presque central et que les « discours-découverte » jouent les intermédiaires en la considérant plutôt comme périphérique. De même, la transmission d'une culture générale est rejetée par les « apprentissage-recherche » alors qu'elle fait partie de la représentation des « exposé-récit » même si elle ne semble pas centrale pour ces derniers. Elle provoque, cependant, une scission en deux camps auprès des partisans du « discours-découverte ».

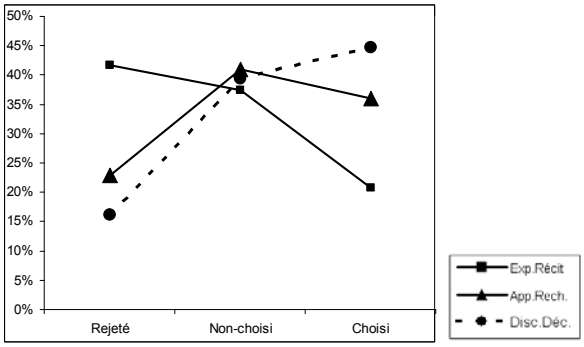
Figure 49 – Les finalités : « Former, outiller intellectuellement »

Dans l'« idéal »



Chi-carré non significatif à $p \leq 0,05$ [339]

Dans la « réalité »

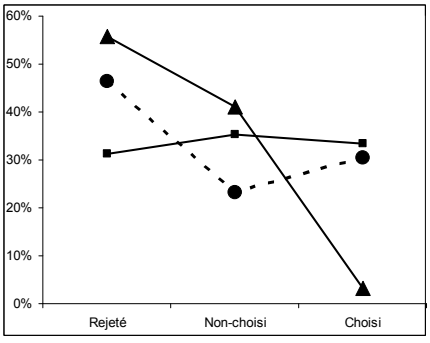


Chi-carré significatif à $p \leq 0,05$

Sur le plan de la réalité, la formation intellectuelle devient légèrement moins caractéristique auprès des « apprentissage-recherche », alors qu'elle semble devenir plus centrale pour les « discours-découverte ». Elle continue à être rejetée par les « exposé-récit ». Quant à la transmission d'une culture générale, elle semble osciller ente élément périphérique ou élément rejeté auprès des « exposé-récit » et des « discours-découverte ». Elle continue à être rejetée par les « apprentissage-recherche ».

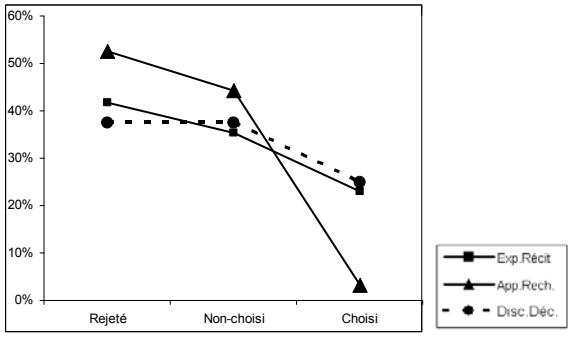
Figure 50 – Les finalités : « Donner une bonne culture générale »

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,001$

Dans la « réalité »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,05$

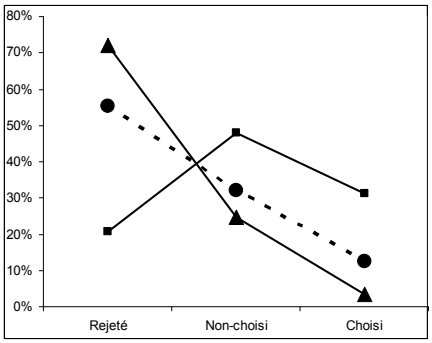
La finalité « transmettre des connaissances », dont nous avons vu qu'elle était plutôt rejetée de la représentation sociale par l'ensemble des enseignants [340], présente des profils différents selon les

[339] Ce graphique est maintenu même si les différences sont non significatives parce que les différences de son vis-à-vis, sur le plan idéal, sont significatives.
[340] Cf. figure 23, p. 146.

groupes didactiques. Sur un plan idéal, elle est rejetée par les partisans des méthodes actives. La finalité est cependant intégrée dans la représentation des « exposé-récit » mais à titre périphérique seulement. La distribution des réponses, sur le plan de la « réalité », est par contre plus intrigante. Rejetée par les « apprentissage-recherche » et les « discours-découverte » dans l'idéal, +- 25 % des premiers et +- 30% des seconds la choisissent sur le plan de la réalité. L'élément tend donc à devenir contrasté auprès de ces deux groupes. Il y a en tout cas parmi les enseignants classés dans ces deux groupes, trois sous-groupes d'enseignants, l'un le rejetant, le deuxième l'acceptant et le troisième ne le choisissant ni le rejetant. Auprès des « exposé-récit », davantage d'enseignants l'acceptent (+-30% dans l'idéal et +- 45% dans la réalité) ou le rejettent (+-20% dans l'idéal et +-35% dans la réalité). L'élément devient donc manifestement contrasté auprès de ce dernier groupe. Ces profils contrastés ou quasi contrastés au sein de ces trois groupes semblent donc indiquer que les groupes qui s'opposent sur cet item, sur le plan de la réalité, sont différents des groupes que nous avons créés à partir des prises de position didactique. Autrement dit, la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire, du moins en ce qui concerne la transmission de connaissance, ne permet probablement pas de rendre compte des positions des enseignants par rapport aux trois modèles didactiques.

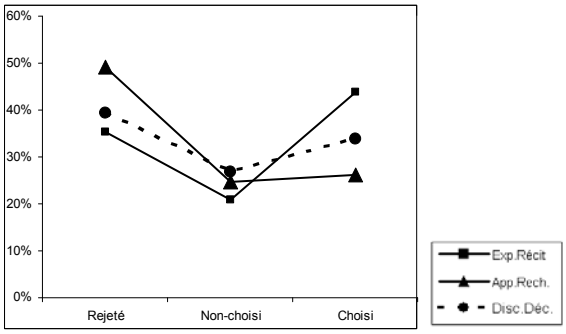
Figure 51 – Les finalités : « Transmettre des connaissances »

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,001$

Dans la « réalité »



Chi-carré non significatif à $p \leq 0,05$ [341]

[341] Ce graphique est maintenu même si les différences sont non significatives parce que les différences de son vis-à-vis, sur le plan idéal, sont significatives.

Tableau 42 – Les « finalités » selon les groupes didactiques

IDEAL	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Zone centrale	Esprit critique Conscience des relations passé/présent Rendre curieux	Esprit critique Conscience des relations passé/présent Rendre curieux	Esprit critique Conscience des relations passé/présent Formation intellectuelle
Zone périphérique	Citoyenneté Culture générale Transmettre des connaissances	Citoyenneté Culture générale (profil contrasté) Formation intellectuelle	Citoyenneté Compétences Rendre curieux

REALITE	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Zone centrale	Esprit critique Compétences Conscience des relations passé/présent	Esprit critique Compétences	Esprit critique Compétences Formation intellectuelle
Zone périphérique	Rendre curieux Citoyenneté Transmettre des connaissances (Profil contrasté)	Citoyenneté Conscience des relations passé/présent Formation intellectuelle Transmettre des connaissances (Profil +- contrasté)	Rendre curieux Citoyenneté Conscience des relations passé/présent Transmettre des connaissances (Profil +- contrasté)

Grisés = éléments qui résistent du plan idéal au plan de la réalité

Le tableau 42 donne un vue d'ensemble des finalités communes ou différentes entre les groupes. Nous pouvons émettre l'hypothèse, que sur le plan idéal, les « exposé-récit » et les « discours-découverte » partagent une même signification des finalités de l'enseignement de l'histoire, relativement distincte de celle des « apprentissage-recherche ». Pour les membres de ces deux groupes, il n'y aurait pas d'enseignement de l'histoire si l'on ne cherchait pas à susciter la curiosité, le plaisir de découvrir chez les élèves, contrairement aux « apprentissage-recherche », pour qui enseigner l'histoire doit avoir pour visée, entre autres, la formation intellectuelle de l'élève.

Par contre, les « exposé-récit » et les « discours-découverte » se différencient au niveau de la zone périphérique, c'est-à-dire dans la manière d'opérationnaliser le sens conféré par les éléments centraux. Pour les « exposé-récit », cette opérationnalisation se traduit en termes de culture générale, de curiosité et de transmission de connaissances, à nouveau des éléments qui font écho aux présupposés didactiques du modèle dont ils sont censés être les représentants. Pour les « discours-découverte », celle-ci s'effectue, non seulement en termes de curiosité, mais aussi de formation intellectuelle, c'est-à-dire probablement l'apprentissage de « savoir-faire ».

Hormis pour la transmission des connaissances, ces différentes significations attribuées aux finalités semblent donc cohérentes avec les prises de position de chaque groupe à l'égard des

modèles didactiques : la culture générale, la curiosité et l'absence de visée formatrice pour les « exposé-récit », la curiosité et, de manière plus périphérique, la formation intellectuelle pour les « discours-découverte », enfin la formation intellectuelle pour les « apprentissage-recherche ».

En ce qui concerne le passage d'un plan « idéal » à un plan « réel », on constate dans le tableau 42 que deux éléments communs aux trois groupes résistent : l'esprit critique dans les zones centrales et la citoyenneté dans les zones périphériques. On relève également une redistribution d'éléments centraux et périphériques au sein des trois groupes. Cependant, c'est au sein de la zone centrale du « discours-découverte » que les changements les plus importants ont lieu. Deux éléments centraux — la « conscience des relations passé/présent » et la « curiosité » — deviennent périphériques, au profit d'un élément périphérique — les « compétences » — qui, lui, devient central. Les zones centrales des deux autres groupes semblent mieux résister à la « réalité », même si les compétences y font une entrée remarquée.

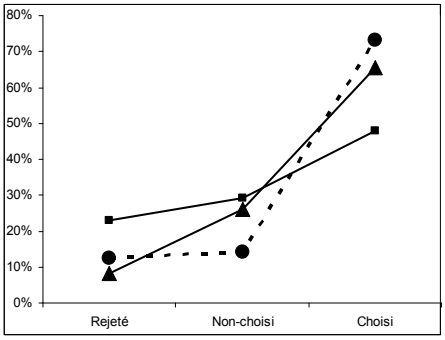
2.1.2.2 Les méthodes : dans l'idéal et dans la réalité

Les réponses aux questionnaires relatifs aux méthodes d'enseignement ont aussi été ventilées en fonction des trois groupes didactiques et du *thêma* « idéal/réel ». Le graphique relatif à l'item « faire "vivre" une situation, faire un jeu de rôle » n'est pas repris car il ne présente pas de différence entre les trois groupes [342].

Sur le plan « idéal », les points communs entre les trois groupes correspondent à ce que nous avions déjà établi à l'échelle de l'ensemble des répondants : la centralité du « travail par tâche complexe » (figure 52) et le rejet des « questions-réponses » (figure 54) ou des « mises en situation » (figure 55).

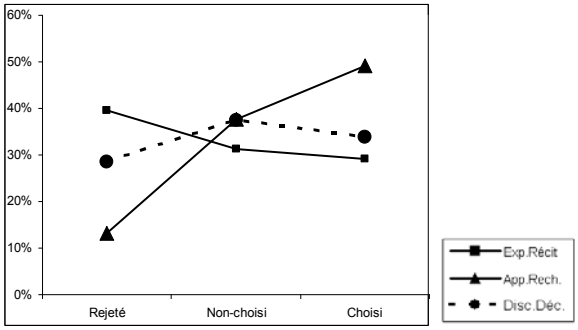
Figure 52 – Les méthodes : « Faire travailler les élèves individuellement ou par petits groupes sur un corpus de documents, leur donner une tâche complexe »

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,05$

Dans la « réalité »

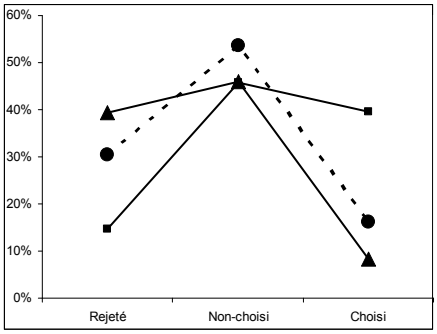


Chi-carré significatif à $p \leq 0,05$

[342] Cet item appartient à la zone de rejet des trois groupes. Sa distribution est donc similaire à celle déjà présentée dans la figure 24, p. 148 et la figure 28, p. 157.

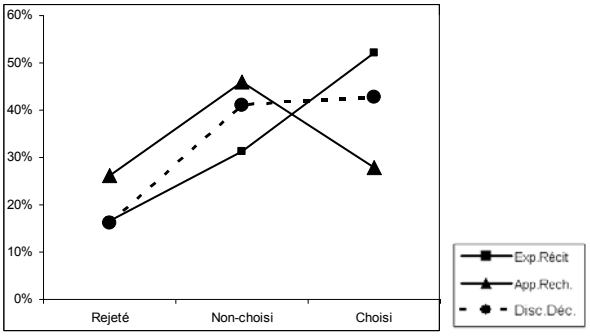
Figure 53 – Les méthodes : « Expliquer, exposer avec, éventuellement, des exemples concrets, illustratifs »

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à p ≤ 0,001

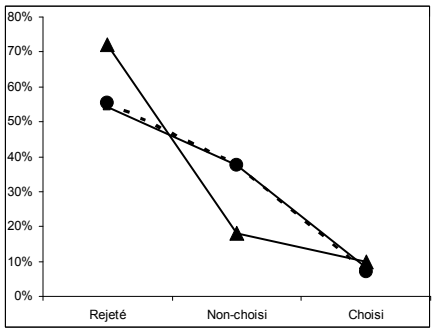
Dans la « réalité »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

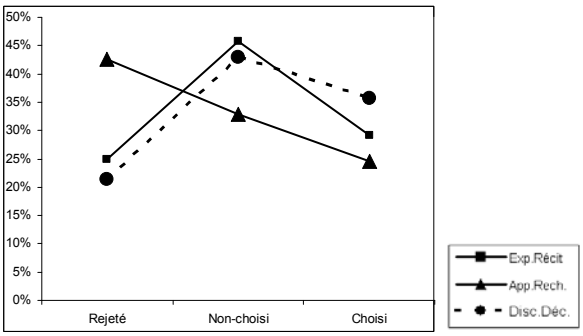
Figure 54 – Les méthodes : « Progresser rapidement par une succession de questions-réponses »

Dans l'« idéal »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

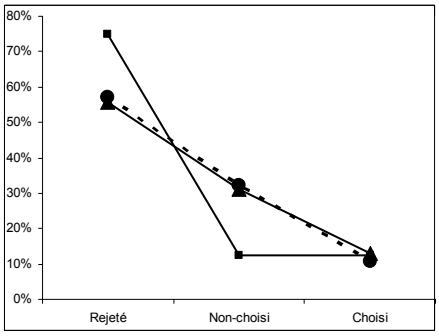
Dans la « réalité »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

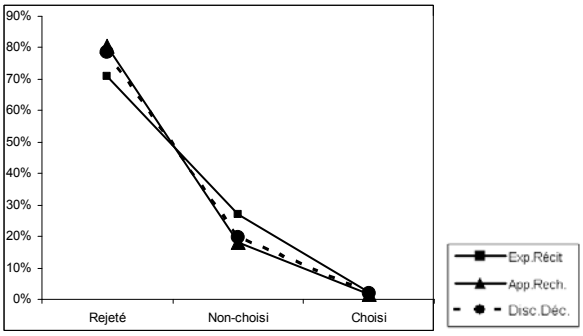
Figure 55 – Les méthodes : « Faire « vivre » une situation, faire un jeu de rôle »

Dans l'« idéal »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

Dans la « réalité »

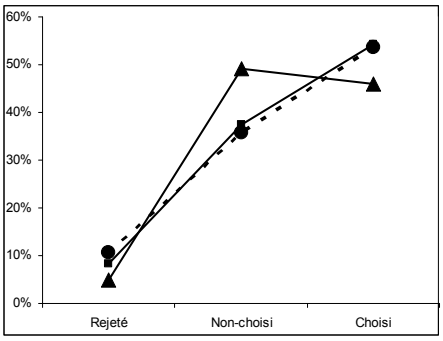


Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

Par contre, des différences se manifestent en ce qui concerne la « confrontation de points de vue ». Cet item est central pour l'« apprentissage-recherche » et, dans une moindre mesure, pour le « discours-découverte », alors qu'il est périphérique pour l'« exposé-récit ». Une différence, bien que non significative sur le plan statistique, se détecte également pour l'« analyse en commun de documents ». Celle-ci est manifestement centrale pour les partisans du « discours-découverte » et de l'« exposé-récit ». Sans pour autant adopter un profil distinctement périphérique on peut toutefois constater qu'elle est légèrement moins choisie par les partisans de l'« apprentissage-recherche ». En ce qui concerne l'« exposé explicatif » (figure 53) une différence se remarque entre les « exposé-récit » et les deux autres groupes. Pour les « apprentissage-recherche » et les « discours-découverte » l'élément adopte un profil périphérique. Pour les « exposé-récit », ce profil est moins net. Il y a pratiquement autant d'enseignants qui le choisissent qu'il y en a qui le rejettent ou ne le choisissent pas.

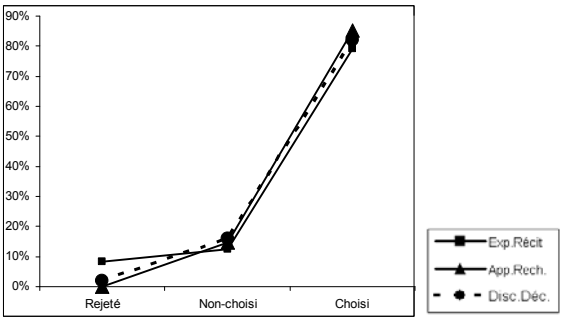
Figure 56 – Les méthodes : « Analyser ensemble des documents »

Dans l'« idéal »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

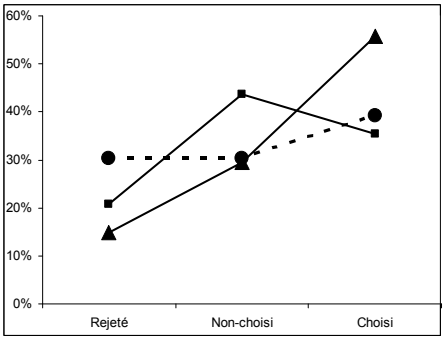
Dans la « réalité »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

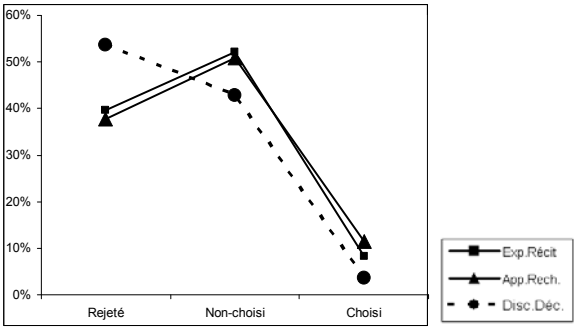
Figure 57 – Les méthodes : « Débattre, confronter les points de vue des élèves à propos d'une question, d'une situation du passé »

Dans l'« idéal »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

Dans la « réalité »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

Ces différences confirment aussi la position intermédiaire du « discours-découverte » entre les deux autres modèles didactiques. Les trois éléments qui figurent dans la zone centrale de la représentation sociale de ce groupe, le « travail par tâche complexe », l'« analyse en commun de documents » et la « confrontation de points de vue », correspondent soit aux deux éléments centraux de l'« exposé-récit » soit à ceux de l'« apprentissage-recherche » (tableau 43, ci-dessous).

L'analyse des réponses des sujets quand ils sont amenés à prendre en compte les conditions et les contraintes pédagogiques « réelles », révèle d'importantes modifications. L'« analyse en commun de documents » devient partout centrale, y compris chez les « apprentissage-recherche », à l'inverse du « travail par tâche complexe » qui est quasiment rejeté par l'« exposé-récit » et devient périphérique pour le « discours-découverte ». Ce dernier élément reste central pour l'« apprentissage-recherche », bien que d'une manière moins nette. L'« exposé explicatif » devient également central auprès des « exposé-récit » et, dans une moindre mesure, auprès des « discours-découverte ». Il reste cependant périphérique pour l'« apprentissage-recherche ». La « confrontation de points de vue » semble faire les frais des contraintes « réelles ». Centrale, sur le plan idéal, pour les « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche », elle disparaît de la représentation sociale des premiers et devient périphérique auprès des seconds. On constate enfin que la « succession de questions-réponses » rejetée dans l'« idéal » par les trois groupes, fait son entrée dans la représentation sociale de deux d'entre eux : l'« exposé-récit » et le « discours-découverte ».

La prise en compte des contraintes de travail et des transformations du contexte didactique sur les représentations sociales des trois groupes est donc manifeste puisque tous « capitulent » d'une manière ou d'une autre face à leurs idéaux. Cependant, comme le met en évidence le tableau 43, cette capitulation se module différemment selon les groupes. Les partisans du discours magistral abandonnent l'idéal proclamé du « travail par tâche complexe » pour le remplacer, assez logiquement, par l'exposé et le jeu des questions/réponses, qui entre en force. Les « apprentissage-recherche » doivent, eux aussi, quelque peu transiger en abandonnant le caractère apparemment central de la « confrontation de points de vue » au profit de l'« analyse en commun ». La capitulation des « discours-découverte » semble cependant la plus prononcée des trois. Deux éléments centraux, le « travail par tâche complexe » et la « confrontation de points de vue », sont écartés au profit de l'exposé. La zone centrale des « discours-découverte » devient d'ailleurs similaire à celle de l'« exposé-récit ». Contrairement à ce que nous avons constaté à propos des finalités, ce groupe perd la position intermédiaire qu'il revêtait, dans l'idéal, entre l'« exposé-récit » et l'« apprentissage-recherche, pour rejoindre le « camp » des « exposé-récit », marginalisant de la sorte l'« apprentissage-recherche ».

Tableau 43 – Les « méthodes d'enseignement/apprentissage » par groupe didactique

IDEAL	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Zone centrale	Tâche complexe Analyse en commun	Tâche complexe Analyse en commun Débattre, confronter	Tâche complexe Débattre, confronter
Zone périphérique	Expliquer, exposer Débattre, confronter	Expliquer, exposer	Expliquer, exposer Analyse en commun

REALITE	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Zone centrale	Analyse en commun Expliquer, exposer	Analyse en commun Expliquer, exposer	Tâche complexe Analyse en commun
Zone périphérique	Questions/réponses Débattre, confronter	Questions/réponses Tâche complexe	Débattre, confronter Expliquer exposer

Grisés = éléments qui résistent d'un plan à l'autre

2.1.2.3 Les logiques d'enseignement des contenus : dans l'idéal et dans la réalité

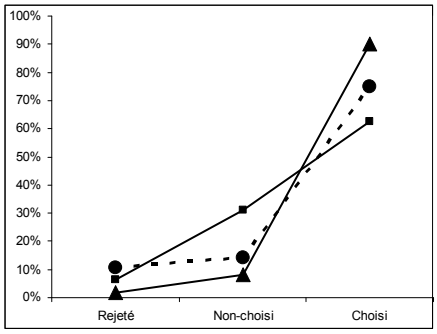
En ce qui concerne la représentation des logiques d'enseignement, les items « partir d'un fait actuel, d'une trace concrète, d'un héritage, de représentations… » et « étudier distinctement le politique, l'économique, le social, le culturel… » ne présentant pas de différences significatives entre les groupes, n'ont pas été retenus [343].

Si l'on porte l'attention d'abord aux différences manifestes dans l'observation des figures suivantes, on constate que, sur le plan « idéal », la logique linéaire « causes – conséquences » (figure 60) est centrale pour les « exposé-récit », alors qu'elle est périphérique pour les deux autres groupes. De même, ce groupe se distingue des autres en rejetant les logiques visant la conceptualisation du passé. Il se démarque également des deux autres pour deux logiques supplémentaires. Il semble choisir de façon moins marquée la logique problématisante (figure 58) et rejeter de façon également moins catégorique la logique linéaire généralement présente dans les manuels scolaires (figure 59).

.

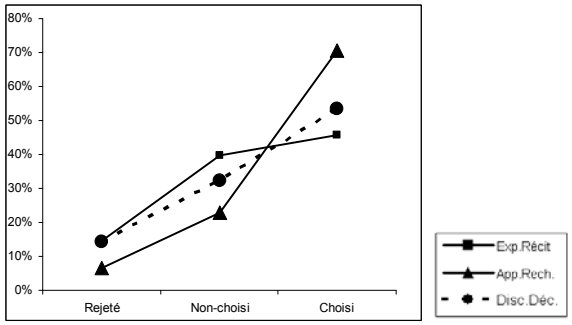
Figure 58 – Les logiques : « Questionner, problématiser, mener une recherche et faire le point sur la question»

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à p ≤ 0,01

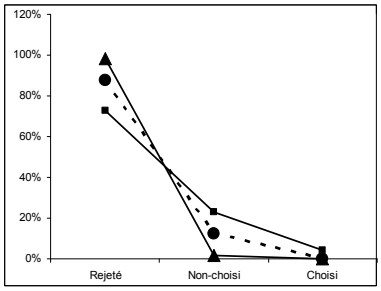
Dans la « réalité »



Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

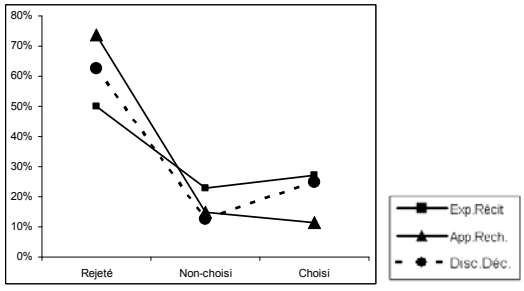
Figure 59 – Les logiques : « Suivre* grosso modo *les synthèses du/des manuels d'histoire »

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à p ≤ 0,01

Dans la « réalité »

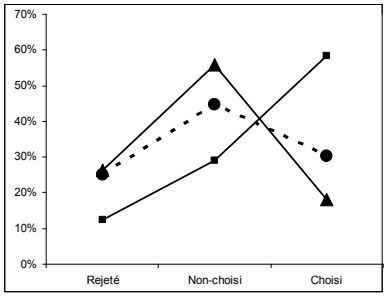


Chi-carré non significatif à p ≤ 0,05

[343] Ces deux items appartiennent aux zones centrale et de rejet des trois groupes. Leur distribution est donc similaire à celle déjà présentée, dans la figure 25, p. 149 et la figure 29, p. 159.

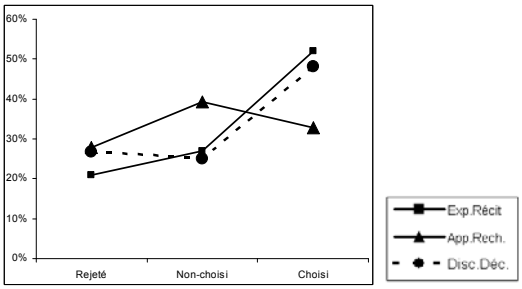
Figure 60 – Les logiques : « Découvrir d'abord les causes, puis les faits et enfin leurs conséquences »

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,001$

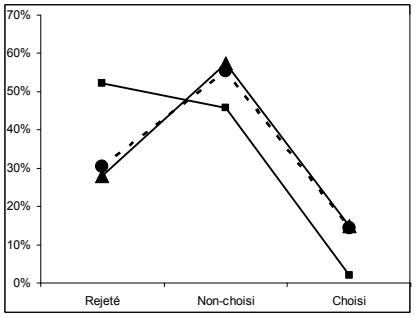
Dans la « réalité »



Chi-carré non significatif à $p \leq 0,05$

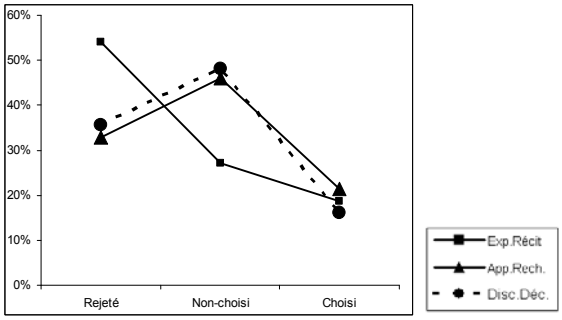
Figure 61 – Les logiques : « Conceptualiser »

Dans l'« idéal »



Chi-carré significatif à $p \leq 0,01$

Dans la « réalité »



Chi-carré non significatif à $p \leq 0,05$

Le tableau 44 donne une vue d'ensemble des points communs et des différences entre les zones centrales et périphériques des trois groupes. Celles des « apprentissage-recherche » et des « exposé-récit » semblent similaires alors que celles des « exposé-récit » s'en différencient. La zone centrale des deux premiers groupes semble renvoyer à la logique heuristique illustrée par le recours aux présents du passé (celui des représentations des élèves, des traces ou symboles utilisés par la société), par le biais de problématisation et de démarche de conceptualisation, tandis que la zone centrale des « exposé-récit » semble se composer d'un mixte de logiques problématisantes et de logiques linéaires.

Lorsqu'on observe la redistribution des éléments sur le plan de la « réalité », on constate que le groupe qui « résiste » le mieux est l'« apprentissage-recherche ». La distribution de ces éléments centraux et périphériques reste inchangée d'un plan à l'autre. Les « exposé-récit » et les « discours-découverte » subissent, eux, des transformations communes. L'élément « partir de faits actuels, traces, héritages, représentations… » perd son statut central pour revêtir un statut périphérique, tandis que l'item « suivre *grosso modo* les synthèses du/des manuels d'histoire », rejeté précédemment par les deux groupes, est intégré dans les éléments périphériques. Le « discours-découverte » subit cependant un changement supplémentaire. Il perd non seulement un élément

central, au même titre que l'« exposé-récit », mais il en intègre un nouveau avec la logique « cause - conséquence », qui, d'élément périphérique devient central.

L'opposition que nous avons mise en évidence, sur le plan idéal, entre les « exposé-récit », d'une part, et les deux autres groupes, de l'autre, fait donc place, sur le plan de la « réalité », à une nouvelle reconfiguration qui oppose, cette fois-ci, les significations données par les « exposé-récit » et les « discours-découverte », d'une part, à celles des « apprentissage-recherche », de l'autre.

La redistribution des éléments auprès des « discours-découverte » semble donc se faire au profit de logiques linéaires, c'est-à-dire dans une direction similaire à celle constatée à propos des méthodes et qui s'éloigne des prescrits officiels actuels. Il semble donc que ce groupe didactique, lorsqu'il mobilise le pôle « réel », soit plus sensible que les deux autres aux contraintes liées aux nouveaux programmes, à la charge de travail, à la taille des classes, au niveau de motivation des élèves... Il sera intéressant de vérifier dans le chapitre suivant, consacré aux liens entre les représentations sociales et les caractéristiques individuelles et pédagogiques des enseignants, si ces dernières sont significativement reliées aux représentations de ce groupe didactique.

Tableau 44 – Les « logiques » par groupe didactique

IDEAL	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Zone centrale	Problématiser, mener une recherche, faire le point Partir de faits actuels, traces, héritages, représentations … Causes – conséquences	Problématiser, mener une recherche, faire le point Partir de faits actuels, traces, héritages, représentations …	Problématiser, mener une recherche, faire le point Partir de faits actuels, traces, héritages, représentations …
Zone périphérique	Politique, économique, social, culturel…	Politique, économique, social, culturel… Causes – conséquences Conceptualiser	Politique, économique, social, culturel… Causes – conséquences Conceptualiser

REALITE	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Zone centrale	Problématiser, mener une recherche, faire le point Causes – conséquences	Problématiser, mener une recherche, faire le point Causes – conséquences	Problématiser, mener une recherche, faire le point Partir de faits actuels, traces, héritages, représentations …
Zone périphérique	Politique, économique, social, culturel… Partir de faits actuels, traces, héritages, représentations … Synthèse du manuel (profil contrasté)	Politique, économique, social, culturel… Partir de faits actuels, traces, héritages, représentations … Synthèse du manuel (profil contrasté) Conceptualiser	Politique, économique, social, culturel… Causes – conséquences Conceptualiser

Grisés = éléments qui résistent d'un plan à l'autre

2.2 La représentation sociale de l'histoire

Dans les lignes qui précèdent, nous avons montré que les trois groupes établis à partir des prises de position didactiques semblent bien porteurs d'une signification différente de l'enseignement de l'histoire. Nous pouvons nous poser la même question à propos de la représentation sociale de la discipline historique. Nous savons, en effet, qu'il existe également un lien significatif entre cette représentation et les prises de position didactiques des enseignants (tableau 37, p. 194). Dès lors, en constituant des groupes à partir de ces prises de position didactiques [344], nous pouvons également nous attendre à trouver des différences en termes de représentations sociales de l'histoire entre les trois groupes.

[344] Pour rappel, deux dimensions de l'AFC des prises de position à l'égard des modèles didactiques, les dimensions transmissive et généraliste, ont été utilisées pour constituer les trois groupes didactiques.

La comparaison des représentations sociales de l'histoire des trois groupes s'effectuera d'abord sur les données d'évocations hiérarchisées, puis sur celles issues des questionnaires de caractérisation.

2.2.1 Les termes évoqués

Tableau 45 – L'évocation de l'« Histoire » par profil didactique

Exposé Récit			Discours-Découverte			Apprentissage-Recherche		
Zone centrale			**Zone centrale**			**Zone centrale**		
	Fr.	Rg.		Fr.	Rg.		Fr.	Rg.
Rigueur	19	2,3	Critique	28	2,3	Critique	27	2,2
Documents-Sources	8	2,1	Recherches	16	2,2	Rigueur	26	2,3
Passé	8	2,1	Analyse	13	2,5	Recherches	13	2,4
			Esprit	13	2,2			
			Humain	11	2,2			
			Présent	9	2,3			
Zone de première périphérie			**Zone de première périphérie**			**Zone de première périphérie**		
	Fr.	Rg.		Fr.	Rg.		Fr.	Rg.
Critique	*18*	*2,8*	Rigueur	*25*	*2,8*	Documents-Sources	*15*	*2,6*
Comprendre	*12*	*2,8*	Comprendre	*17*	*2,9*	Analyse	13	2,9
Recherches	*10*	*3,0*	Passé	*15*	*2,7*	Comprendre	*10*	*2,7*
Esprit	*8*	*2,8*	Documents-Sources	*14*	*2,6*	Passé	*10*	*2,7*
Mémoire	*8*	*2,9*	Objectivité	*8*	*3,3*	Synthèse	10	3,3

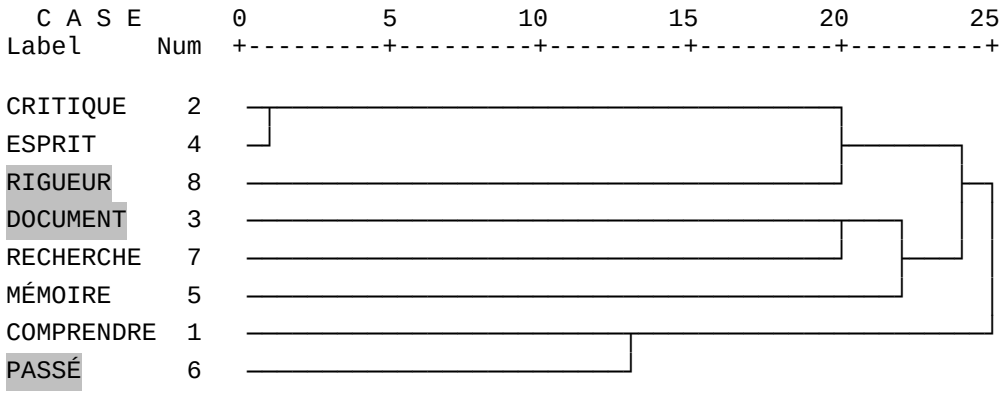
Fr. : fréquence ; Rg. : rang moyen d'importance

La comparaison des trois zones centrales semble indiquer des aspects similaires et différents entre groupes. Les trois termes figurant dans la zone centrale des « apprentissage-recherche », « critique », « rigueur » et « recherche », se retrouvent soit dans la zone centrale des « exposé-récit » soit dans celle des « discours-découverte ». Les « exposé-récit » comportent deux éléments particuliers, « passé » et « documents-sources », qui ne sont présents que dans la zone périphérique des deux autres groupes. Enfin, les « discours-découverte » utilisent plus particulièrement des termes comme « analyse », « humain » [345] ou « présent ». Les zones périphériques manifestent des éléments communs, comme le terme « comprendre » que nous avions déjà identifié précédemment [346] et qui renvoie à la compréhension des rapports passé/présent. Elles comportent également des éléments spécifiques de chaque groupe, comme le terme « mémoire » pour les « exposé-récit », « objectivité » pour les « discours-découverte » et « synthèse » pour les « apprentissage-recherche ». La question qui se pose est celle de la signification attribuée à l'histoire par la combinaison de ces termes au sein de la zone centrale. Les arbres de classification de la figure 62 nous éclairent quelque peu sur cette question.

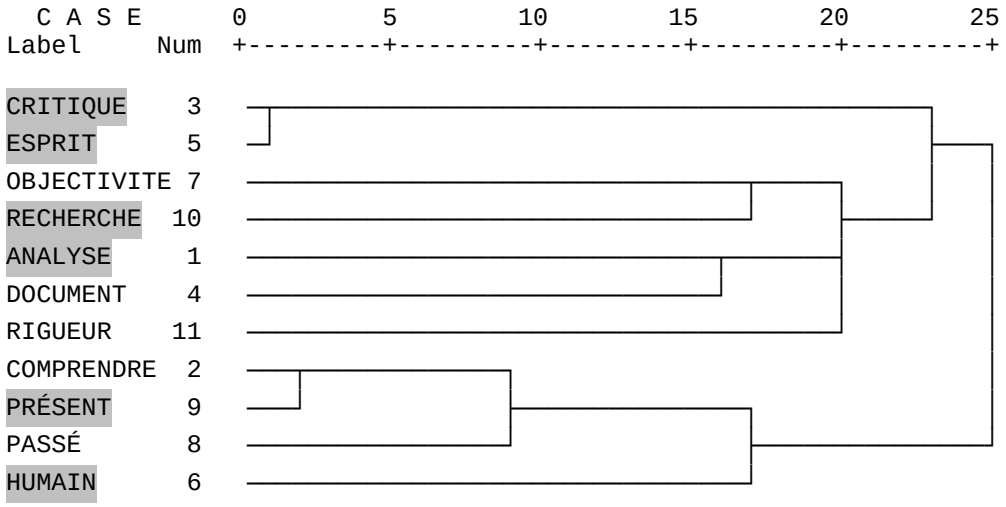
[345] Ce dernier terme constituait un élément contrasté dans la première étude. Cf. tableau 6, p. 108.
[346] Cf. tableau 6, p. 108.

Figure 62 – L'« Histoire » par profil didactique.
Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques [347]

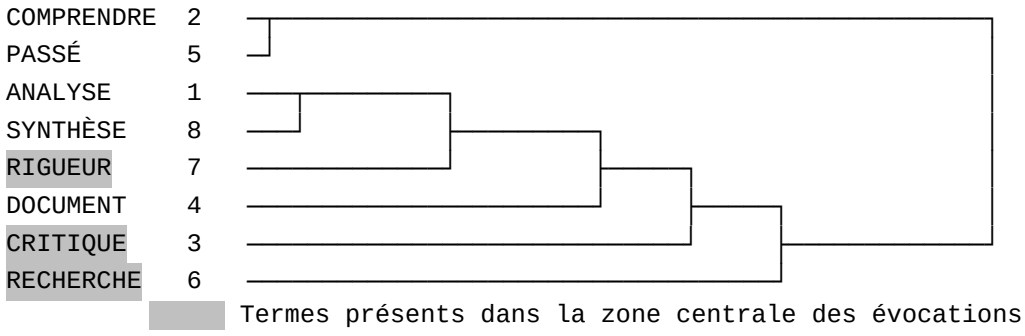
« exposé-récit » (N = 48)



« Discours-découverte » (N = 56)



« Apprentissage-Recherche » (N = 61)



[347] Les arbres ont été construits sur base du coefficient de corrélation de Pearson, comme mesure, et de la distance moyenne entre classes, comme méthode, soit une mesure d'intervalle et une méthode d'agrégation, différentes de celles choisies pour les arbres précédents.

Tableau 46 – L'histoire par groupe didactique

	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Zone centrale	▪ **Rigueur** ▪ **Recherche de documents**	▪ **Esprit critique** ▪ **Recherche et analyse de sources**	▪ **Esprit Critique** ▪ **Rigueur** ▪ **Recherche**
Zone périphérique	▪ Esprit critique ▪ Comprendre le passé/présent ▪ Mémoire	▪ Rigueur ▪ Documents ▪ Comprendre le passé/présent humain	▪ Analyse de sources ▪ Comprendre le passé/présent ▪ Synthèse

Le tableau 46 est basé sur la mise en relation des données du tableau 45 et des arbres de classification de la figure 62. Les zones centrales des trois groupes comportent des termes qui renvoient tous à la dimension méthodologique de l'histoire. Malgré quelques variantes, les significations données à l'histoire nous semblent identiques et correspondent, dans l'ensemble, à celle héritée de l'historiographie de la fin du XIX^{e} et du début du XX^{e} siècle : une méthode fondée sur la recherche et l'analyse de documents, la rigueur et l'esprit critique. Les systèmes périphériques des trois groupes restent, pour leur part, composés d'éléments faisant référence à la fonction sociale de l'histoire : comprendre le passé/présent[348], d'une part, et d'autres éléments, sans doute plus particulier à chaque groupe. Le terme « mémoire » auprès des « exposé-récit » est notamment associé à celui d'identité, de racines et de culture. Il renvoie à une dimension patrimoniale de l'histoire qui nous permet de comprendre pourquoi les enseignants de ce groupe adhèrent davantage au modèle de l'« exposé-récit ». Le terme « humain », proche de « comprendre » et de « passé », fait référence au fait que l'histoire se définit d'abord comme celle des hommes. Cet élément spécifique des enseignants du « discours-découverte » explique peut-être la signification donnée par ce groupe à l'enseignement de l'histoire [349] ou son adhésion au « discours-découverte », un modèle inscrit dans une mouvance pédagogique plus large valorisant le développement de la personnalité et du potentiel de l'élève. Enfin, le terme « synthèse » qui apparaît dans la zone périphérique des « apprentissage-recherche » est peut-être à mettre en relation avec l'intérêt porté par ce groupe pour le développement d'aptitudes intellectuelles et l'aspect formatif de l'histoire à l'école.

Ces interprétations sont de toute manière très hypothétiques, vu le nombre peu élevé de sujets dans chaque groupe. Ce petit nombre explique aussi les fréquences intermédiaires relativement peu élevées et donc le caractère arbitraire des seuils qui ont été fixés dans le tableau 45 pour départager ce qui peut être jugé saillant de ce qui ne l'est pas.

[348] Bien que le terme « présent » ne soit saillant que pour les « discours-découverte ».
[349] Nous faisons référence, ici, aux termes « comprendre », « découverte », « intéresser »… Cf. tableau 40, p. 202.

2.2.2 Les éléments caractérisés

Les tableaux ci-dessous présentent de façon synthétique l'organisation des items de caractérisation de l'histoire, telle qu'elle peut être déduite des nombreux graphiques qui figurent en annexe [350].

On constate que la répartition des items entre les zones centrales et périphériques est identique pour deux dimensions, les « matériaux » et la « fonction sociale », et presque identique pour une troisième dimension, celle des « démarches ». Ces trois dimensions correspondent à celles prises en compte dans le classement des termes évoqués dans la première étude, soit les dimensions qui traditionnellement ont servi à préciser la place de l'histoire parmi les sciences humaines. C'est au niveau des « objets » et des « modes de raisonnements » que des nuances apparaissent entre les trois groupes.

En ce qui concerne les objets (tableau 47), les trois groupes semblent accorder une place centrale à l'étude des structures économiques et sociales, un héritage de l'École des Annales à l'époque de Braudel et Labrousse. On constate, cependant, que les « exposé-récit » donnent une signification spécifique de l'histoire en tant que discipline qui étudie les « grandes civilisations », ce qui nous semble pouvoir expliquer pourquoi ce groupe attache une grande importance aux finalités culturelles données à l'enseignement de l'histoire. Les « discours-découverte » attachent, par contre, une importance particulière à l'étude des « régimes politiques », un élément qui indique une représentation assez traditionnelle, voire désuète, de la recherche historique. Les « apprentissage-recherche » considèrent l'histoire comme une discipline qui doit porter son attention à l'étude des croyances, des imaginaires des comportements collectifs, donc un champ de recherche plus proche de l'historiographie de ces trois dernières décennies.

Au niveau du « raisonnement historique », la distribution des items qui différencient les groupes est plus complexe. Les « exposé-récit » et les « discours-découverte » se démarquent des « apprentissage-recherche » en plaçant l'accent sur l'établissement de causalités objectives. Les « discours-découverte » et les « apprentissage-recherche » se distinguent des « exposé-récit » en accordant une signification apparemment centrale à la périodisation, au travail sur le temps. Quant aux « exposé-récit » et aux « apprentissage-recherche », ils se démarquent, eux aussi, des « discours-découverte » en donnant de l'importance à la « compréhension », comme manière d'appréhender les réalités humaines passées.

La comparaison des items de caractérisation entre les groupes au niveau de ces deux dimensions, celle des « objets » et des « modes de raisonnement », permet donc d'affirmer que les « apprentissage-recherche » témoignent d'une représentation de l'histoire plus constructiviste que les deux autres groupes didactiques, une caractéristique qui n'apparaissait pas dans les évocations de termes.

[350] Cf. annexe V.

Tableau 47 – La caractérisation de l'histoire par groupe didactique – Partie I

	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Les matériaux et outils			
Zone centrale	**Sources** **Ouvrages scientifiques**	**Sources** **Ouvrages scientifiques**	**Sources** **Ouvrages scientifiques**
Zone périphérique	Centres d'archives Bibliothèques	Centres d'archives Bibliothèques	Centres d'archives Bibliothèques
Les objets			
Zone centrale	**Les structures économiques, sociales, politiques et mentales** **Les grandes civilisations**	**Les structures économiques, sociales, politiques et mentales** **Les États, les régimes politiques**	**Les structures économiques, sociales, politiques et mentales** **Les croyances, les imaginaires, les comportements collectifs**
Zone périphérique	Les États, les régimes politiques Les croyances, les imaginaires, les comportements collectifs	Les grandes civilisations Les croyances, les imaginaires, les comportements collectifs	Les États, les régimes politiques Les grandes civilisations
La démarche historique			
Zone centrale	**La méthode critique** **La rigueur** **L'analyse**	**La méthode critique** **La rigueur** **L'analyse**	**La méthode critique** **La rigueur**
Zone périphérique	L'objectivité La problématique	L'objectivité La problématique	L'objectivité L'analyse Les hypothèses

Tableau 48 – La caractérisation de l'histoire par groupe didactique- Partie II

	Exposé-Récit	**Discours-Découverte**	**Apprentissage-Recherche**
Le raisonnement historique			
Zone centrale	**Synthétiser, mettre en relation les faits du passé** **Comprendre les expériences humaines passées** **Établir les causes et les conséquences**	**Synthétiser, mettre en relation les faits du passé** **Établir les causes et les conséquences** **Périodiser, repérer des continuités et des changements**	**Synthétiser, mettre en relation les faits du passé** **Comprendre les expériences humaines passées** **Périodiser, repérer des continuités et des changements**
Zone périphérique	Comparer les faits et situations du passé Utiliser des concepts Périodiser, repérer des continuités et des changements	Comparer les faits et situations du passé Utiliser des concepts Comprendre les expériences humaines passées	Comparer les faits et situations du passé Utiliser des concepts Établir les causes et les conséquences
La fonction sociale de l'histoire			
Zone centrale	**Aider à comprendre le présent en fonction du passé**	**Aider à comprendre le présent en fonction du passé**	**Aider à comprendre le présent en fonction du passé**
Zone périphérique	Montrer les héritages Donner une conscience civique	Montrer les héritages Donner une conscience civique	Montrer les héritages Donner une conscience civique

3. La relation entre la représentation sociale de l'histoire et celle de son enseignement selon les groupes didactiques

Avant de tirer les conclusions de cette étude consacrées à la constitution de différents groupes d'enseignants et aux significations données, par chacun de ses groupes, à l'histoire et à son enseignement, il nous reste à examiner dans quelle mesure les significations de l'enseignement de l'histoire portées par les trois groupes peuvent être considérées comme dépendantes de celles de l'histoire. En effet, comme nous l'avons vu pour l'ensemble des répondants [351], la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire n'est pas autonome mais trouve une partie de sa cohérence dans celle de la discipline. Notre question est maintenant, de savoir si cette relation se module différemment selon l'appartenance aux groupes didactiques.

À la différence de la partie qui traitait de la même question dans le chapitre VII [352] mais en partant de l'hypothèse que les enseignants faisaient partie d'un seul et unique groupe, nous n'avons pas cherché à comparer les éléments figurant dans les zones centrales et périphériques des deux représentations en fonction des données d'évocation ou de caractérisation. L'analyse s'est limitée à examiner l'effet des dimensions narrative et factuelle de la représentation de l'histoire sur la dimension constructiviste de la représentation de l'enseignement de l'histoire. Pour rappel, nous avons pu constater précédemment que, tous les enseignants confondus, les deux dimensions de l'histoire exerçaient une influence non négligeable sur la dimension constructiviste de la représentation de l'enseignement de l'histoire [353].

Le tableau 49 ci-dessous donne la valeur des coefficients de détermination, de leur niveau de signification et des coefficients de régression standardisés des deux variables indépendantes pour chacun de trois groupes [354]. Ce tableau permet de poser des constats particulièrement différents de ceux posés précédemment à propos de l'ensemble des répondants. On constate d'abord que la représentation de l'histoire ne semble exercer aucune influence sur celle de l'enseignement de l'histoire auprès des « apprentissage-recherche ». Par contre, la représentation de l'enseignement de l'histoire dans l'« idéal » semble bien dépendre de celle de l'histoire pour les deux autres groupes, particulièrement auprès de « discours-découverte » pour qui 35 % de la variance de la variable dépendante est expliquée par les deux dimensions de la représentation de l'histoire. Plus étonnant encore, est le poids différent exercé par ces deux dernières dimensions en fonction du groupe d'appartenance. Pour les « exposé-récit », c'est surtout la dimension narrative de l'histoire qui semble exercer un effet sur leur représentation de l'enseignement, tandis que pour les « discours-découverte » c'est surtout la dimension factuelle de l'histoire qui exerce cet effet.

---

[351] Cf. chapitre VII, p. 161.
[352] Cf. chapitre VII, p. 161.
[353] Cf. chapitre VII, tableau 25, p. 169.
[354] Les traitements ont donc été effectués séparément pour chaque groupe, en utilisant la fonction « split file » dans SPSS, une procédure que nous estimons plus simple et plus suggestive au niveau des résultats que le calcul de toutes les interactions possibles entre les variables descriptives et les groupes didactiques.

Tableau 49 – Effet de la représentation sociale de l'histoire sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire selon les groupes didactiques

	Variables indépendantes	Coefficient standardisé	P-valeur
Groupe des «exposé-récit»	**Dimension narrative de la RS de l'histoire**	-0,43	0,003
	Dimension factuelle de la RS de l'histoire	-0,10	0,475
	R² ajusté	**0,18**	
Groupe des «discours-découverte»	**Dimension narrative de la RS de l'histoire**	-0,12	0,281
	Dimension factuelle de la RS de l'histoire	-0,62	0,000
	R² ajusté	**0,35**	
Groupe des « apprentissage-recherche »	**Dimension narrative de la RS de l'histoire**	-0,07	0,615
	Dimension factuelle de la RS de l'histoire	-0,26	0,068
	R² ajusté	**0,03**	

Variable dépendante : dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire

Ces effets sont représentés graphiquement dans la figure 63 et la figure 64. Sur la première, on constate que la pente de la droite de régression des « exposé-récit » est beaucoup plus prononcée que celle des deux autres groupes, tandis que dans la figure suivante, le même constat se pose mais à propos des « discours-découverte ». Autrement dit, le groupe des «exposé-récit » aura d'autant plus tendance à avoir une représentation de l'enseignement de l'histoire orientée vers des logiques linéaires, proches de celles qui prévalent dans les textes de manuels d'histoire, ou vers des méthodes de type « questions-réponses », qu'il aura une représentation narrative de l'histoire. De même, le groupe des «discours-découverte » aura d'autant moins une représentation constructiviste de l'enseignement de l'histoire qu'il aura une représentation événementielle et factuelle de sa discipline.

Figure 63 – Effet de la dimension narrative de la RS de l'histoire sur la dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire

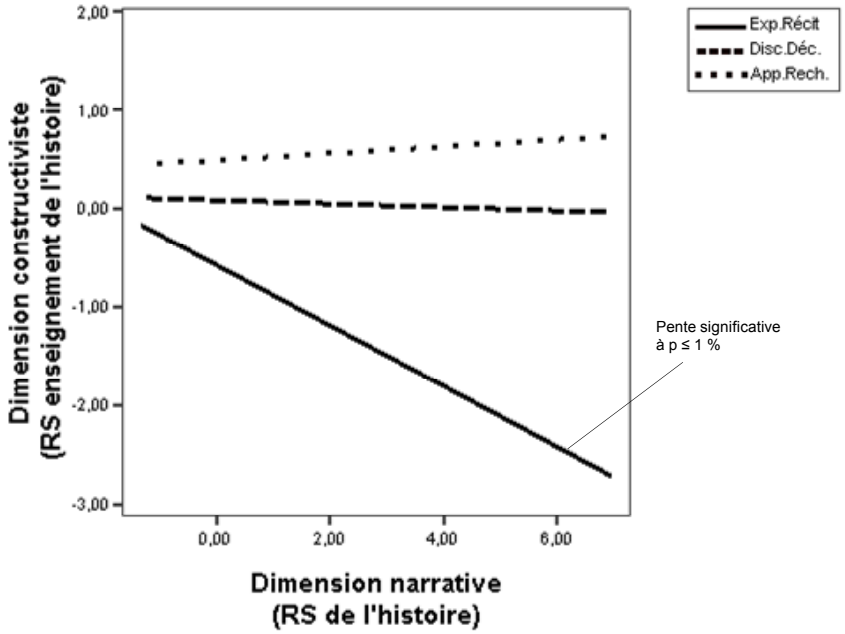
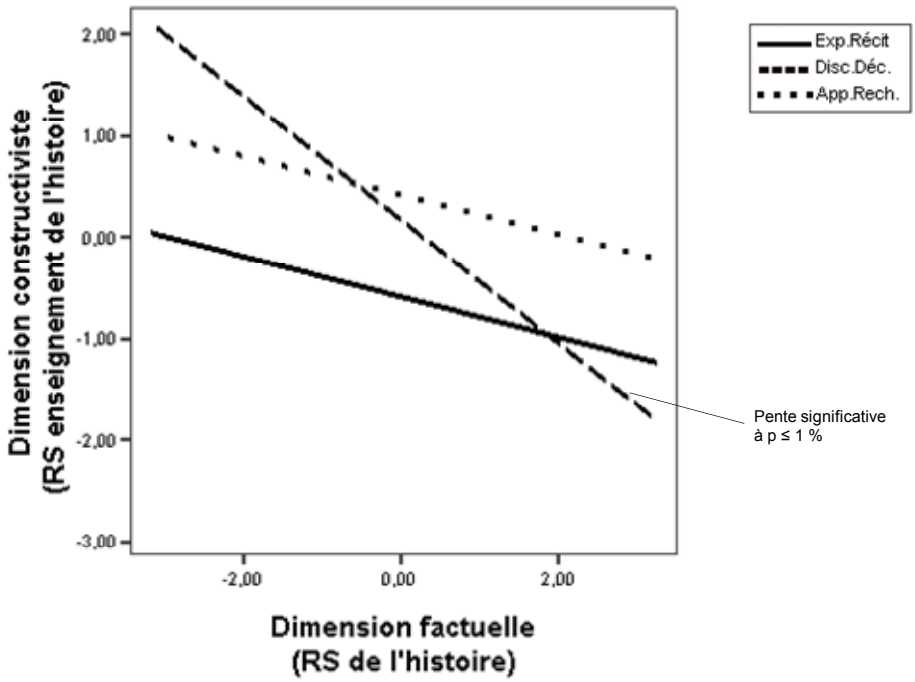


Figure 64 – Effet de la dimension factuelle de la RS de l'histoire sur la dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire



Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de savoir s'il existait des significations différentes de l'histoire et de son enseignement lorsque l'on considère les enseignants ayant participé à notre recherche comme faisant partie de trois groupes constitués en fonction de leur adhésion aux différents modèles didactiques qui ont traversé les programmes et les outils d'enseignement depuis la fin des années 60.

L'examen des données d'évocation et de caractérisation a permis de découvrir que chacun de ces groupes semble porteur d'une signification spécifique de l'enseignement de l'histoire. C'est surtout au niveau des termes évoqués par les enseignants pour décrire l'objet de la représentation sociale que ces différences sont les plus flagrantes. Pour les « exposé-récit », enseigner l'histoire consisterait à raconter le temps et faire comprendre avec passion, et cela suppose, pour y arriver, d'actualiser le passé, de le relier au présent et à la culture. Pour les « discours-découverte », enseigner c'est également viser à faire comprendre l'histoire, c'est-à-dire aider l'élève à s'y intéresser, à la découvrir grâce à des documents, ce qui permet également de développer l'esprit critique. Pour les « apprentissage-recherche », enseigner l'histoire se fait aussi avec passion, comme pour les « exposé-récit », mais cet enseignement doit absolument viser la compréhension du présent en fonction du passé. Des trois groupes, il est le seul à considérer le terme « présent » comme très important. Cette visée se réalise par le recours à des matériaux, notamment des documents sur lesquels s'effectue un travail critique.

L'examen des profils de distribution des items de caractérisations renforce l'hypothèse de l'existence de significations spécifiques. En ce qui concerne la zone centrale des représentations, il ressort en effet que les « apprentissage-recherche » se distinguent des deux premiers groupes sur le plan des finalités de l'enseignement de l'histoire par la présence de l'élément « formation intellectuelle », tandis que les « exposé-récit » se distinguent des « discours-découverte » et des « apprentissage-recherche » sur le plan des logiques par la présence de l'élément « causes – conséquences ». Les « discours-découverte », quant à eux, semblent revêtir une place intermédiaire entre les deux groupes, ayant des éléments communs soit avec les « exposé-récit » à propos des finalités soit avec les « apprentissage-recherche » à propos des logiques et des méthodes. Le fait que les zones centrales de ces trois groupes ne comportent pas des éléments identiques semble donc indiquer que ces trois groupes attribuent à l'enseignement de l'histoire trois significations distinctes. Comme nous l'avons découvert également, ces significations spécifiques semblent logiques avec les prises de position de chaque groupe à l'égard des modèles didactiques.

Enfin, la distance entre l'« exposé-récit » et le l'« apprentissage-recherche » et la place intermédiaire revêtue par le « discours-découverte » entre les deux autres modèles nous semble refléter l'ordre chronologique d'apparition de ces trois modèles au cours des quarante dernières années. Nous estimons donc que ces trois modèles ont exercé une influence sur les représentations sociales des enseignants. L'évidence consisterait à penser que cette influence s'est exercée de manière progressive au cours de ces quarante dernières années, nourrissant et modifiant les représentations de la discipline historique auprès de différentes générations d'enseignants : les représentations les plus proches des présupposés de l'« exposé-récit » seraient le fait de générations plus anciennes et celles de l'« apprentissage-recherche » de générations plus récentes [355].

En ce qui concerne le passage de l'idéal à la réalité, nous avons pu constater que les éléments figurant dans la zone centrale subissaient une redistribution dont l'ampleur variait en fonction des groupes. Si l'on s'en tient aux évocations, ce sont les « exposé-récit » qui semblent les plus affectés par ce changement de perspective puisque la zone centrale de la représentation se vide de tout

[355] Cette évidence est interrogée dans la conclusion de la thèse.

contenu, comme si la prise en compte des contraintes scolaires et des nouveaux prescrits pédagogiques empêchait ce groupe de pouvoir encore se donner une signification cohérente de l'enseignement de l'histoire. Ce bouleversement est à peine moins spectaculaire auprès des « discours-découverte ». Le seul terme présent dans la zone centrale de ce groupe est « programme » comme si le respect du nouveau programme d'histoire était devenu à ce point préoccupant pour ce groupe qu'il avait fini par recouvrir toute forme de signification donnée à l'enseignement de l'histoire. Cette préoccupation se concrétise par la présence de termes faisant référence à la difficulté d'enseigner dans la zone périphérique de la représentation. Une redistribution s'observe également auprès des « apprentissage-recherche ». On y voit apparaitre des termes comme « programme », « manque de temps », « difficulté », mais en périphérie seulement. La signification même de la représentation, « comprendre le présent en fonction du passé » reste apparemment intacte.

Lorsque l'on analyse la variation des profils de distribution des items de caractérisation entre le plan idéal et le plan de la réalité, on constate également d'importantes redistributions des éléments centraux et périphériques. La tendance générale de ces déplacements [356] auprès des trois groupes est, d'une part, de prendre acte de la pédagogie des « compétences » sur le plan des finalités qui, rejetée dans l'idéal, devient centrale dans la réalité, et d'autre part, de se replier sur des éléments proches des méthodes expositives et de la logique linéaire. À l'instar de ce qui nous avons constaté pour les évocations, ce sont à nouveau les « apprentissage-recherche » qui semblent le mieux résister à ces déplacements. Par contre, contrairement à ces premières observations, c'est auprès des « discours-découverte » que les changements les plus importants s'observent que ce soit à propos des finalités, des méthodes ou des logiques d'enseignement. On constate que ce groupe, proche des « apprentissage-recherche » en ce qui concerne les méthodes et les logiques sur le plan idéal, manifester des zones centrales similaires à celle des « exposé-récit » lorsqu'il prend en compte la réalité. Nous reviendrons, dans le dernier chapitre de la thèse, sur l'interprétation de ces déplacements, à la lumière de l'ensemble des analyses.

En ce qui concerne la représentation sociale de l'histoire, nous pensons que les trois groupes partagent une même signification de la discipline. La comparaison des zones centrales des trois groupes, en ce qui concerne les évocations, montre que l'histoire est conçue comme une méthode fondée sur la recherche et l'analyse de documents, privilégiant la rigueur et l'esprit critique, soit une conception qui se rattache plutôt à celle mise en place par l'historiographie de la fin du XIX^{e} et du début du XX^{e} siècle. L'examen des zones centrales des caractérisations confirme cette hypothèse. On retrouve une structure identique pour ce qui concerne la représentation des supports, des démarches et de la fonction sociale de l'histoire, c'est-à-dire les trois dimensions qui traditionnellement ont servi à préciser la place de l'histoire parmi les sciences humaines

C'est davantage au sein des zones périphériques que des différences se font jour avec la présence de termes comme « mémoire » pour les « exposé-récit », « humain » pour les « discours-découverte » et « synthèse » pour les « apprentissage-recherche » qui, d'une manière ou d'une autre peuvent être mis en relation avec les finalités centrales de l'enseignement de l'histoire telles que les conçoivent les trois modèles didactiques éponymes. On constate également des différences entre les zones centrales des groupes et en ce qui concerne les items de caractérisation au niveau de la représentation des « objets » et des « modes de raisonnement » de l'histoire. Les « apprentissage-recherche » témoignent, à propos de ces deux dimensions, d'une représentation plus constructiviste de l'histoire que les deux autres groupes didactiques, une caractéristique qui n'apparaissait pas dans les évocations de termes. Ces différences ne nous semblent, cependant, pas assez nombreuses pour écarter l'hypothèse d'une représentation de la discipline historique commune aux trois groupes didactiques.

Enfin, nous avons également pu mettre en évidence le rôle différent joué par la représentation sociale de l'histoire sur celle de son enseignement selon l'appartenance aux groupes didactiques. La

[356] Déjà mise en évidence dans le chapitre VIII.

représentation de l'enseignement de l'histoire auprès des « exposé-récit » semble, en effet, surtout dépendante de la dimension narrative de la représentation de la discipline historique tandis qu'auprès des « discours-découverte » c'est surtout la dimension factuelle qui semble exercer un effet. Curieusement, nous avons également pu découvrir que la représentation sociale de l'histoire ne semble pas explicative de celle de l'enseignement de la discipline auprès des « apprentissage-recherche ». Ces contrastes seront discutés dans le dernier chapitre.

CHAPITRE X
REPRESENTATIONS SOCIALES ET CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES ET PROFESSIONNELLES

Ce chapitre traite du dernier objectif de notre recherche qui est d'explorer les relations entre les représentations sociales et les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants. Les représentations sociales étant des formes de connaissances du monde socialement construites et partagées, il convient de les étudier dans une optique sociologique, et non strictement psychologique [357], c'est-à-dire de mieux comprendre leur relation aux positions et contextes sociaux des individus ou des groupes qui les portent. Cette démarche exploratoire s'est limitée à l'étude des relations entre ces caractéristiques individuelles et les dimensions factorielles des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement. Cet objectif a été traduit sous la forme d'une question de recherche qui est :

3.1 Quelles sont les caractéristiques individuelles et professionnelles qui semblent les plus « prédictives » des représentations sociales de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire ?

Il nous semble, en effet, important de saisir ce qui, chez les répondants, dans leur formation initiale, leur trajectoire professionnelle ou leurs conditions d'exercice du métier, peut être relié aux différentes significations qu'ils donnent à leur discipline scientifique et scolaire. Dans quelle mesure les représentations s'« expliquent »-elles par l'âge ou l'ancienneté, par les motivations qui ont prévalu au moment d'entrer dans le métier ? Le fait d'avoir exercé une autre profession que celle d'enseignant, de se considérer plus comme un disciplinaire ou, au contraire, plus comme un pédagogue, d'enseigner d'autres matières que l'histoire, d'enseigner également dans le technique, de collaborer davantage avec ses collègues, de bénéficier d'une direction qui privilégie le pédagogique… explique-t-il les variations en termes de représentations ? Quel est l'impact de la qualité de la communication dans l'établissement d'enseignement sur ces représentations ? Dans quelle mesure, peut-on relier ces représentations au niveau socio-économique des élèves, à leur degré de participation en classe ou à leur intérêt pour l'histoire ?

Comme l'ensemble de notre recherche, les traitements qui suivent ont été réalisés dans une optique exploratoire et non confirmatoire. Étant donné l'état de la recherche en didactique de l'histoire [358], ils ne sont sous-tendus par aucune hypothèse théorique relative aux déterminants des représentations sociales des enseignants. Les variables qui sont explorées sont issues d'un questionnaire conçu par le GIRSEF [359] en 1999 dans le cadre d'une enquête relative au métier d'enseignant dans le réseau d'enseignement secondaire libre catholique (Maroy, 2002. Nous nous sommes permis de reprendre ou d'adapter certaines de ces questions en fonction de certaines particularités de notre champ d'études.

Le fait d'inscrire ce dernier chapitre dans une visée exploratoire nécessite également de mieux situer le statut des modèles statistiques sous-jacents à nos traitements [360]. Ces modèles statistiques correspondent à des régressions linéaires multiples avec comme variables indépendantes, les variables descriptives relatives aux caractéristiques individuelles et professionnelles, et comme

[357] Cf. chapitre III, p. 23.
[358] Cf. chapitre II.
[359] Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (UCL, Louvain-la-Neuve).
[360] Pour une présentation des raisons qui nous on incité à choisir la régression linéaire multiple comme méthode de traitement des données, cf. chapitre VI, p. 130.

variables dépendantes la dimension constructiviste de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire [361]. La régression multiple permet l'intégration de plusieurs variables dans un modèle explicatif et donne une estimation de l'effet global et spécifique des variables indépendantes introduites sur la variable dépendante. Elle permet surtout un raisonnement de type « toutes choses égales par ailleurs » : elle donne une estimation de l'effet d'une variable indépendante sur la variable dépendante en contrôlant les autres variables introduites dans l'analyse. Cette formalisation des données suppose que le chercheur a pris en compte les caractéristiques pertinentes pour étudier le phénomène. Cependant, comme le souligne Bressoux (2008), en sciences humaines et sociales, le chercheur n'est jamais certain d'avoir décrit toutes ces caractéristiques pertinentes et de les avoir toutes intégrées dans son modèle. La clause « toutes choses égales par ailleurs » devient alors problématique puisqu'en réalité le contexte ne peut être entièrement contrôlé [362]. Seules les variables introduites dans le modèle le sont. Aussi, les conclusions de ce type de traitement doivent être interprétées en termes de probabilité ou de plausibilité [363].

Ces variables introduites dans le modèle, c'est-à-dire les caractéristiques individuelles et professionnelles, sont présentées dans le premier point du chapitre. Le deuxième point répond à la question de recherche, celle des liens entre les caractéristiques individuelles et professionnelles et les représentations sociales.

1. Les variables descriptives et leur statut

Pour rappel, les variables descriptives [364] de note étude se regroupent en 8 catégories :

- les caractéristiques telles que l'âge ou le genre ;
- l'intérêt pour l'histoire : les centres d'intérêt actuels en histoire, la fréquence de lecture d'ouvrages historiques ;
- la formation disciplinaire : le niveau d'étude, l'institut de formation initiale, le domaine et la période de l'histoire privilégiés en formation initiale, les études complémentaires ;
- la trajectoire professionnelle : le moment et les raisons du choix d'enseigner l'histoire, l'exercice éventuel d'une autre profession ;
- les caractéristiques liées à la fonction : le statut temporaire ou définitif, l'ancienneté dans l'enseignement et dans l'établissement, des charges d'enseignement éventuelles dans une autre filière (technique ou professionnelle), des charges d'enseignement éventuelles dans d'autres matières que l'histoire, le nombre de classes ;
- les caractéristiques pédagogiques ou didactiques, liées à l'enseignement de l'histoire : la proximité professionnelle avec l'unité de communication et de didactique de l'histoire de l'UCL [365], la pratique de l'ancien programme (avant 2000), le degré de participation aux formations continuées en histoire, la perception de l'utilité de la formation continuée, la perception de son investissement dans la préparation des cours d'histoire, celle du degré de

[361] Il s'agit de deux dimensions, la première reflétant le plan de l'idéal (figure 31, p. 166) et la deuxième celui de la réalité (figure 32, p. 168).
[362] On raisonne donc à partir d'un modèle qui postule « toutes choses égales par ailleurs » quand, pourtant, ces choses ne sont pas égales par ailleurs.
[363] Le fait de ne pouvoir prendre en compte tous les paramètres pertinents d'une situation, le fait qu'il y aura toujours une marge d'erreur possible, explique pourquoi le passage du modèle théorique créé par une régression linéaire au phénomène social étudié ne se réalise pas en termes de certitude mais de probabilité. C'est d'ailleurs la raison qui justifie l'appellation de modèle « statistique ». L'adjectif rappelle que nous n'avons jamais qu'une connaissance incomplète, plausible d'un phénomène humain ou social et que la démarche scientifique en sciences humaines et sociales consiste, notamment, à mesurer ce degré de plausibilité.
[364] Cf. le questionnaire d'enquête en annexe I et la table de codage des variables descriptives du tableau VI.1 de l'annexe VI.
[365] Cf. note 196, p. 105.

souplesse par rapport à la réussite des élèves, celle de son/ses rôles lié(s) à la fonction de professeur d'histoire ;

- les caractéristiques liées à l'établissement : le réseau d'enseignement (réseau catholique, réseau officiel, réseau luxembourgeois), le niveau socio-économique moyen de la population scolaire de l'établissement [366], la perception de la réputation de l'établissement.
- le contexte relationnel et pédagogique de l'environnement de travail :
  - dans l'établissement : la perception du climat communicationnel dans l'école, la perception du rôle de la direction, la perception de la collaboration avec les collègues ;
  - dans les classes : la perception des élèves (intérêt, implication, respect, participation, niveau d'étude) et du niveau d'hétérogénéité des classes.

La table de codage de l'annexe VI (tableau VI.1) montre que ces variables se regroupent en deux types de mesure : les variables continues et discrètes. Les variables continues ont été obtenues en demandant aux enseignants de se positionner sur une échelle à 6 positions. Il s'agit, pour la plupart, de données exprimant leur perception d'une dimension de leur trajectoire professionnelle, de leur travail ou de leur environnement professionnel. Les variables catégorielles ou discrètes ont été obtenues en demandant aux enseignants de choisir entre plusieurs modalités. Il s'agit soit de variables dichotomiques, c'est-à-dire qui ne comportent que deux modalités comme, par exemple, « oui » ou « non », soit de variables polytomiques, c'est-à-dire qui comportent plusieurs modalités comme, par exemple, choisir une raison, parmi plusieurs, qui a prévalu au moment du choix d'enseigner.

Nous avons appliqué un traitement aux variables catégorielles pour permettre de les intégrer dans un modèle de régression. Leurs modalités ont été transformées en variables « muettes » (Bressoux, 2008, p. 129) [367]. La technique consiste à créer, pour une variable à X modalités, X-1 variables binaires (0 exprimant la non-modalité et 1 la modalité en question). La dernière modalité, généralement la plus fréquente, est exclue du modèle et sert alors de référence pour les variables créées. Les coefficients obtenus pour les variables muettes expriment l'écart sur la variable dépendante entre chacune des modalités dites « actives » et la modalité de référence

La visée exploratoire de ce chapitre, le nombre important de variables indépendantes introduites (78), nous a conduits à choisir la méthode « pas à pas » pour les régressions linéaires multiples. Cette méthode consiste à introduire, une à une, les variables dans le modèle. Celui-ci les retient ou les élimine, au fur et à mesure, selon un critère spécifié. Dans notre cas, la variable est conservée dans le modèle si son niveau de signification, soit sa p-valeur, est inférieur à 5 % [368]. Cette méthode nous semble plus adaptée que la méthode par « entrée » [369] étant donné notre approche qui ne cherche pas à tester des hypothèses théoriques sur les relations entre des variables descriptives et les représentations sociales mais à faire ressortir les éléments de contexte qui pourraient être prédicteurs des représentations sociales.

[366] Cf. note 249, p. 129.
[367] La table de codage de l'annexe V.I, indique, le cas échéant, s'il s'agit d'une variable muette.
[368] Le niveau de signification permet d'estimer la probabilité de tomber sur un « t » de telle grandeur dans le cas où les deux variables ne seraient pas liées linéairement (où B serait nulle, la droite horizontale).
[369] Toutes les variables entrées dans le modèle sont conservées, quel que soit leur niveau de signification.

2. Liens entre les représentations et les caractéristiques individuelles et professionnelles

Nous pouvons maintenant envisager l'étude des relations entre les représentations sociales et les variables descriptives en examinant les variables retenues par les modèles de régression lorsqu'on prend en considération l'ensemble des enseignants.

2.1 Liens avec la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire

L'analyse porte d'abord sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire.

Une première régression (partie supérieure du tableau 50 ci-dessous) fait ressortir sept variables explicatives qui expliquent globalement 23 % de la variance des représentations. Ce tableau doit se lire comme suit : plus un enseignant considère son rôle comme étant celui d'un pédagogue, trouve que ses classes sont participatives, est un collaborateur proche de l'unité de didactique de l'histoire de l'UCL, plus il a suivi des formations continuées au cours de l'année 2007-2008, estime ses conditions et sa charge de travail lourdes, lit des livres ou articles d'historiens, est jeune, plus il fera probablement preuve d'une représentation constructiviste de l'enseignement de l'histoire. Cette image générale appelle cependant quelques nuances. Nous détectons notamment une certaine tension entre le fait que cet enseignant considère son rôle comme étant d'abord celui d'un pédagogue et le fait qu'il investit plus que les autres dans la lecture d'ouvrages historiques, une caractéristique que nous aurions intuitivement associée à un enseignant qui se considère davantage comme un disciplinaire. Le fait qu'il considère, plus que les autres, sa charge de travail comme étant lourde, pourrait sans doute s'expliquer par une conception du métier qui l'amène à s'investir plus que les autres dans le travail de préparation, la mise en œuvre d'activités d'apprentissage qui finissent par peser lourdement sur le métier. La perception de la charge de travail serait dans ce cas plus une conséquence qu'une cause explicative de la représentation sociale. La même remarque peut être formulée à l'égard de la participation des classes. Une représentation constructiviste de l'enseignement de l'histoire s'explique-t-elle par des classes participatives ou bien le fait d'avoir des élèves plus participatifs s'explique-t-il par une pratique et des représentations plus constructivistes ? Il serait, somme toute, assez logique qu'une pratique qui incite les élèves à chercher, à participer, à émettre leur point de vue, à le confronter à celui des autres, finisse par rendre les classes effectivement participatives.

Tableau 50 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire sur le plan idéal et sur celui de la réalité

Régression «pas à pas » (N= 165)

Variable dépendante : RS de l'ens. de l'hist.	Variables indépendantes : caractéristiques individuelles et professionnelles	Coefficient standardisé	P-valeur
Dimension constructiviste dans l'idéal	Âge	-0,24	0,004
	Nombre de formations sur l'année	0,18	0,029
	Collaborateur proche de l'unité de didactique de l'UCL *	0,19	0,023
	Lectures fréquentes d'ouvrages historiques	0,17	0,033
	Perception du poids des conditions et de la charge de travail	0,18	0,030
	Rôle perçu = pédagogue *	0,31	0,000
	Classes principalement participatives *	0,21	0,011
	R^2 ajusté	**0,23**	
Dimension constructiviste dans la réalité	Choix principal du métier : contact avec les jeunes *	-0,18	0,033
	Choix du métier : Pédagogie	0,20	0,016
	Pas de pratique de l'ancien programme *	-0,23	0,008
	Perception de l'utilité de la formation continue	0,20	0,016
	Degré de motivation des élèves	0,26	0,002
	R^2 ajusté	**0,18**	

** variables muettes*

La deuxième partie du tableau a trait aux variables explicatives de la représentation de la discipline scolaire lorsque les enseignants prennent en considération le plan de la réalité. Le modèle de régression conserve quatre variables pour expliquer 18 % de la variance de la première dimension représentationnelle de l'enseignement de l'histoire dans la réalité. On y retrouve des variables similaires, même non exactement identiques, à celles déjà mises en évidence dans la première partie du tableau à propos de la représentation « idéale » de l'enseignement de l'histoire. C'est à nouveau un enseignant qui perçoit ses élèves comme motivés, la formation continuée comme utile, qui a choisi son métier pour la pédagogie qui manifestera une représentation plus constructiviste. On constate un élément nouveau, ceux qui ont connu l'ancien programme d'histoire, c'est-à-dire celui en application avant 2001, ont également une représentation plus constructiviste, c'est-à-dire plus en phase avec les présupposés didactiques du nouveau programme. Cet effet « programme », ancien ou nouveau, retient notre attention. Il peut être mis en relation avec l'importance revêtue par ce terme dans les évocations des enseignants [370]. Il figurait d'ailleurs dans la zone centrale des « discours-découverte » et dans la zone périphérique des deux autres groupes [371].

Ces résultats ne doivent cependant pas occulter le fait que trois quarts à quatre cinquièmes de la variance de la représentation sociale de la discipline scolaire ne sont pas expliqués par les modèles statistiques. Il reste donc d'importantes zones d'ombre qui nécessitent une étude plus approfondie de la question.

Puisque nous avons découvert, dans le chapitre précédent, qu'il existe très probablement différentes significations de l'enseignement de l'histoire parmi les participants à la recherche, nous avons également effectué la même régression linéaire mais en l'appliquant séparément aux trois groupes didactiques : le groupe des « exposé-récit » (N = 48), celui des « discours-découverte » (N = 56) et celui des « apprentissage-recherche » (N = 61). Dans quelle mesure, la formation initiale, la trajectoire professionnelle, les perceptions du contexte relationnel et organisationnel des

[370] Cf. tableau 17, p. 152.
[371] Cf. tableau 41, p. 205.

établissements et du contexte de la classe, le comportement perçu des élèves sur un plan scolaire ou disciplinaire, sont-ils explicatifs des représentations sociales pour chaque groupe didactique ?

Le tableau 51 présente trois modèles, correspondant aux trois groupes didactiques, régressant la dimension constructiviste de la représentation de l'enseignement de l'histoire sur les variables descriptives. Pour chaque groupe sont indiqués l'effet global (R^2 ajusté) et l'effet spécifique (coefficient standardisé) des variables indépendantes sur la dimension constructiviste de la représentation de l'enseignement de l'histoire.

Tableau 51 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal

Régression «pas à pas » pour chaque groupe didactique

	Variables indépendantes	Coefficient standardisé	P-valeur
Groupe des «exposé-récit»	**Enseignement dans d'autres disciplines ***	-0,41	0,010
	R^2 ajusté	**0,15**	
Groupe des «discours-découverte»	**Rôle perçu : spécialiste disciplinaire**	-0,33	0,040
	R^2 ajusté	**0,09**	
Groupe des «apprentissage-recherche»	**Rôle perçu : spécialiste disciplinaire**	-0,45	0,001
	Qualité de la communication direction - élèves	0,35	0,003
	Choix principal du métier : histoire *	-0,46	0,000
	Diplôme initial autre que l'histoire *	0,29	0,019
	Qualité de la discipline dans les classes	0,24	0,041
	R^2 ajusté	**0,44**	

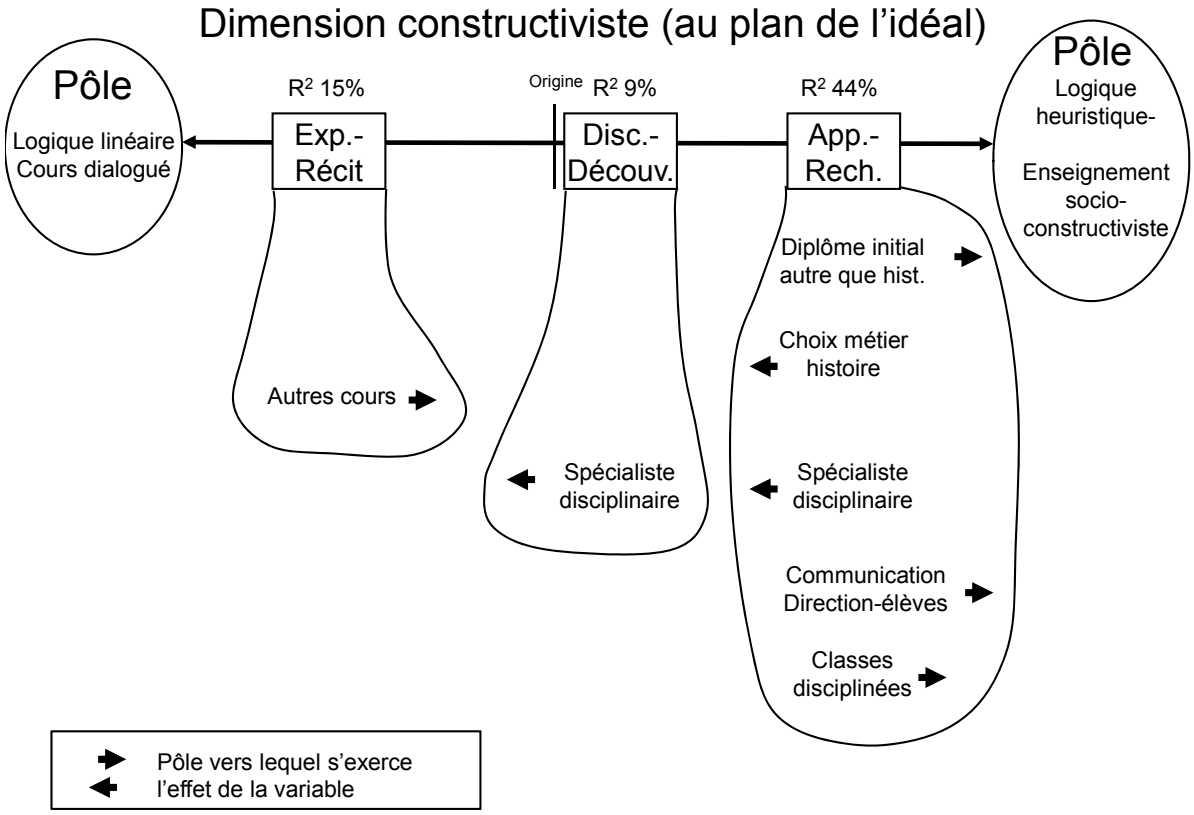
- *Variable dépendante : dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal*
- **= variables muettes*

On constate que le groupe pour lequel la variable dépendante est la mieux prédite est celui de l'« apprentissage-recherche » (R^2 = 44 %), soit le groupe supposé être le plus proche des conceptions didactiques actuellement privilégiées par l'école. L'effet spécifique des variables indépendantes doit se lire comme suit : ces enseignants auront d'autant plus tendance à se rapprocher d'une conception constructiviste qu'ils ne se considéreront pas comme des spécialistes disciplinaires, qu'ils enseigneront dans une école où le climat de communication entre la direction et les élèves sera perçu comme de bonne qualité et les classes comme étant disciplinées. De même, cette tendance sera renforcée si, en ce qui concerne la trajectoire de ces enseignants, ils n'auront pas étudié initialement l'histoire ou n'auront pas choisi d'entrer dans le métier avant tout pour y enseigner la discipline. C'est donc, d'une part, la qualité des relations au sein de l'école et des classes, et, d'autre part, une certaine prise de distance vis-à-vis de la discipline scolaire, qui semblent être aux prises avec les représentations du groupe « apprentissage-recherche ». Par contre, les variables descriptives sur lesquelles nous avons travaillé semblent exercer peu d'effets sur la représentation auprès des groupes « exposé-récit » et « discours-découverte ». On constate cependant qu'un enseignant « exposé-récit » qui enseigne d'autres matières que l'histoire ou un enseignant « discours-découverte » qui perçoit son rôle principal comme étant celui d'un spécialiste disciplinaire, auront plutôt tendance manifester une conception plus linéaire et expositive de l'enseignement de l'histoire.

Pour mieux visualiser l'effet de ces variables sur les différents groupes, nous avons construit un schéma (figure 65 ci-dessous) qui donne une vue d'ensemble de ces résultats. Les groupes sont placés sur un axe qui représente la dimension constructiviste de la représentation sociale, opposant d'un côté un pôle linéaire à un pôle constructiviste, c'est-à-dire un pôle qui témoigne d'un enseignement heuristique privilégiant le travail par tâche complexe et la confrontation de points de

vue. La position des groupes sur l'axe, représentée par les étiquettes rectangulaires « exposé-récit », « discours-découverte » et « apprentissage-recherche », correspond à la moyenne des scores factoriels des enseignants de chaque groupe sur la dimension. On constate d'ailleurs que les « exposé-récit » sont situés près du pôle linéaire alors que les deux autres groupes, particulièrement les « apprentissage-recherche » se trouvent près de l'autre pôle. Sous les groupes, figurent les variables qui exercent un effet significatif sur la représentation sociale des enseignants de chaque groupe. Placée à leur droite ou à leur gauche, une flèche indique l'orientation de l'effet exercé par la variable sur la dimension. Les flèches vers la gauche signifient que les variables ont tendance à orienter la représentation des enseignants du groupe en question vers le pôle linéaire et inversement pour les flèches vers la droite. Les variables sont classées de haut en bas selon un ordre qui correspond à celui de leur présentation dans la première partie de ce chapitre : d'abord les caractéristiques individuelles, puis la formation initiale, la trajectoire professionnelle, les caractéristiques pédagogiques ou professionnelles et, enfin, celles de l'établissement et celles des classes.

Figure 65- Groupes didactiques, représentations idéales de l'enseignement de l'histoire et effet des variables individuelles et professionnelles sur la représentation



On constate, en fin de compte, que peu de caractéristiques individuelles ou professionnelles expliquent les différences en termes de représentations entre enseignants d'un même groupe, hormis pour les « apprentissage-recherche », pour ce qui a trait à la formation initiale, aux raisons du choix du métier et à la perception du rôle, d'une part, au climat communicationnel et aux caractéristiques des classes, d'autre part. Un seul point commun semble influencer les trois groupes : la dimension disciplinaire du métier, c'est-à-dire l'histoire en tant que raison principale du choix du métier, en tant que rôle perçu ou en tant que matière unique d'enseignement. Plus cette dimension disciplinaire est

accentuée, moins les enseignants des trois groupes auront une conception constructiviste de la discipline scolaire.

Le passage du plan « idéal » à celui de la « réalité » indique également des effets d'interactions entre les variables descriptives et l'appartenance au groupe. Pour rappel, la dimension prise comme variable dépendante est également une dimension constructiviste. Elle oppose un pôle qui peut s'interpréter comme le choix de se limiter à suivre le manuel, de transmettre une culture générale, à un pôle qui privilégie le travail par tâche complexe et la confrontation les points de vue.

Tableau 52 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire dans la réalité

Régression «pas à pas » pour chaque groupe didactique

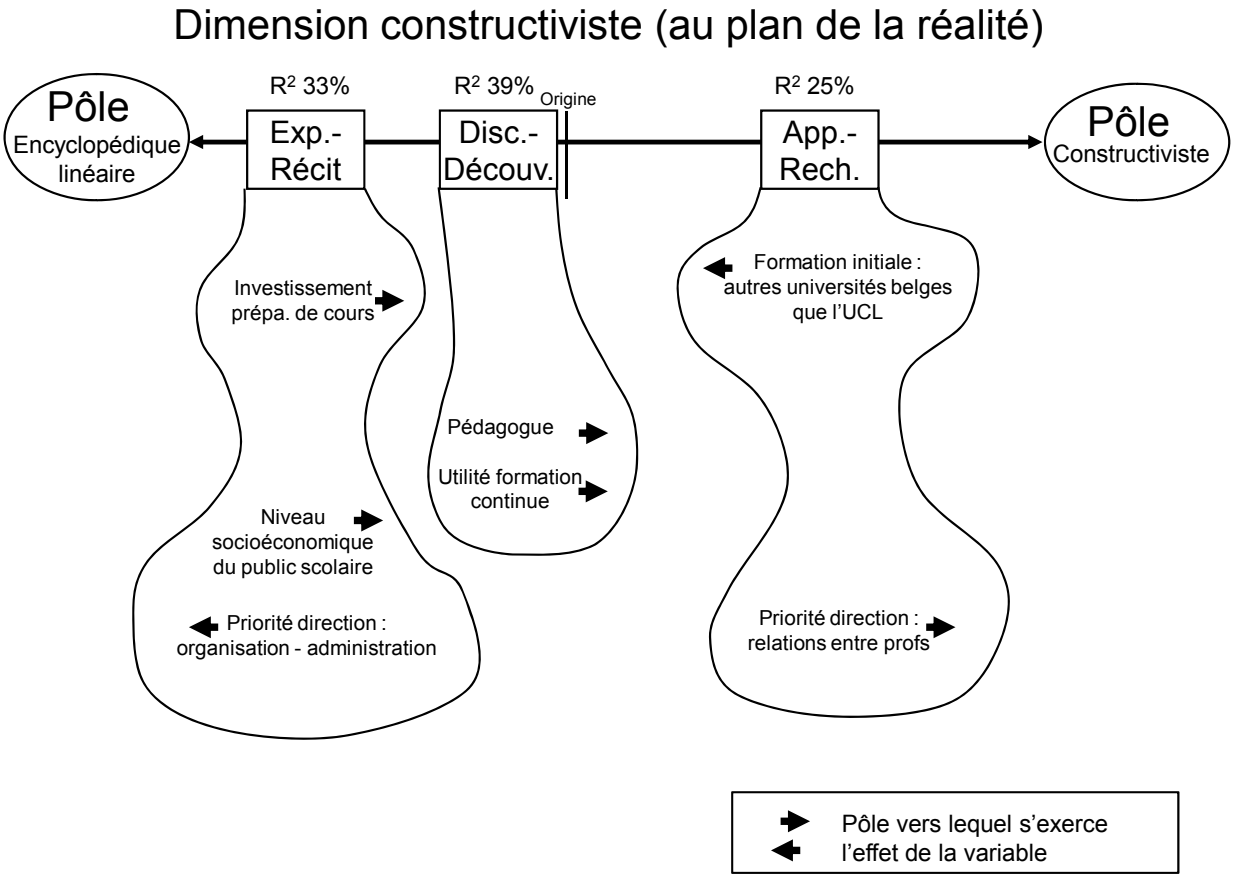
	Variables indépendantes	Coefficient standardisé	P-valeur
Groupe des «exposé-récit»	**Perception de l'investissement dans la préparation**	0,34	0,021
	Priorité de la direction pour les questions organisationnelles et administratives	-0,43	0,003
	Niveau socio-économique des élèves de l'établissement	0,32	0,029
	R^2 ajusté	**0,33**	
Groupe des «discours-découverte»	**Rôle perçu : pédagogue**	0,33	0,016
	Perception de l'utilité de la formation continuée	0,38	0,006
	Collaboration avec collègues sur des questions de discipline	-0,35	0,011
	Qualité de la communication professeurs - élèves	0,32	0,020
	R^2 ajusté	**0,39**	
Groupe des «apprentissage-recherche»	**Priorité de la direction pour les problèmes relationnels entre enseignants**	0,44	0,001
	Formation initiale en histoire à l'ULB ou à l'Ulg	-0,33	0,014
	R^2 ajusté	**0,25**	

Variable dépendante : dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire dans la réalité

Contrairement aux résultats précédents, ce sont les « exposé-récit » et les « discours-découverte » qui obtiennent la variance globale expliquée la plus importante (33 % et 39 %). Pour faciliter la lecture de ces résultats, nous avons également construit un schéma similaire au précédent (figure 66 ci-dessous). On constate que les enseignants « exposé-récit » seront d'autant plus portés à s'écarter quelque peu du pôle linéaire de la représentation sociale qu'ils estimeront s'investir beaucoup dans la préparation de cours, que le niveau socio-économique de leurs élèves sera élevé et qu'ils estimeront bénéficier d'une direction qui ne se laisse pas submerger par des questions organisationnelles et administratives. Les enseignants « discours-découverte », quant à eux, auront également tendance à s'écarter d'une conception linéaire de l'enseignement de l'histoire qu'ils percevront la formation continue comme utile, leur rôle comme étant principalement celui d'un pédagogue, qu'ils enseigneront dans un établissement où la communication entre les professeurs et les élèves sera bonne et où l'on collabore avec les collègues davantage sur les questions de discipline. Quant aux « apprentissage-recherche », ils seront d'autant plus portés sur un enseignement qui privilégie le travail par tâche complexe et la confrontation de points de vue entre élèves que leur direction donnera la priorité aux questions de relations entre enseignants et qu'ils auront été formés ailleurs qu'à l'Université libre de Bruxelles (ULB) ou l'Université de Liège (ULg).

La figure 66 ci-dessous donne une vue d'ensemble des variables prédictives de l'orientation de la représentation sociale « dans la réalité » pour chaque groupe.

Figure 66- Groupes didactiques, représentations de l'enseignement de l'histoire dans la réalité et effet des variables individuelles et professionnelles sur la représentation



Contrairement aux résultats précédents, la dimension disciplinaire ne semble plus jouer sur les représentations des enseignants lorsque ceux-ci se situent sur le plan de la réalité. C'est davantage des éléments liés au leadership de la direction, à l'investissement dans le métier, en termes de préparation de cours ou de formations continuées suivies, qui jouent dans ce cas-ci. On pointera toutefois que le niveau socio-économique des élèves de l'école où enseigne un professeur d'histoire exerce un effet significatif sur les « exposé-récit » et n'en exerce aucun pour les deux autres groupes. Plus l'enseignant « exposé-récit » appartiendra à une école socio-économiquement favorisée, plus il aura tendance à avoir une représentation constructiviste de l'enseignement de l'histoire.

2.2 Liens avec la représentation sociale de l'histoire

Nous avons également complété nos analyses en envisageant l'étude des relations entre les représentations sociales de la discipline historiques et les caractéristiques individuelles et professionnelles. Pour rappel, deux dimensions ont été construites à propos de l'histoire, une dimension narrative et une dimension factuelle. Comme souligné dans le chapitre précédent, la dimension narrative de l'histoire n'exerçait pas d'effet significatif sur la représentation sociale de la discipline scolaire, que ce soit pour l'ensemble des participants ou selon les différents groupes. Le tableau 53 ci-dessous nous apprend cependant que les enseignants qui sont situés davantage du côté du pôle narratif de la dimension, par opposition au pôle interprétatif, sont des enseignants qui lisent peu d'ouvrages historiques, qui enseignent également d'autres matières que l'histoire ou qui enseignent aussi dans le technique ou professionnel.

Tableau 53 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la dimension narrative de l'histoire

Variable dépendante RS de l'historie	Variables indépendantes	Coefficient standardisé	P-valeur
Dimension factuelle de l'histoire	**Centres d'intérêt : Hist. Politique***	0,23	0,008
	Rôle perçu = pédagogue*	-0,16	0,055
	Collab. de l'Unité didact.*	-0,18	0,035
	Priorité direction : questions financières et matérielles	-0,17	0,051
	Classes principalement participatives*	-0,23	0,008
	R^2 ajusté	**0,15**	

** variables muettes*

Même si le pouvoir explicatif global du modèle reste faible (R^2 de 11 %), ces résultats nous aident à mieux comprendre cette dimension que nous était relativement difficile à saisir jusqu'ici. Nous pensons qu'il doit probablement s'agir d'une dimension qui oppose de façon assez générale une conception « disciplinaire » de l'histoire — l'histoire en tant que discipline de connaissance — à une conception relevant plus du sens commun — l'histoire en tant que passé à raconter —. Le fait qu'il n'y avait pas différences de moyennes significatives entre les groupes didactiques sur cette dimension montre probablement que les enseignants, quelle que soit leur adhésion aux différents modèles didactiques, ont bien saisi la nature scientifique ou disciplinaire de l'histoire [372].

En ce qui concerne la deuxième dimension qui oppose une conception factuelle de la discipline à une conception interprétative, le tableau 54 indique que plus les enseignants s'intéressent à d'autres champs de recherche que l'histoire politique, plus ils se considèrent comme des pédagogues, plus ils sont proches des lieux de la formation continue en didactique, plus ils perçoivent leur direction comme donnant la priorité aux questions financières et matérielles et leurs élèves comme participatifs, plus ces enseignants auront conscience de la dimension interprétative de la discipline. On pointera donc à nouveau le rôle joué par la formation continue sur cette dimension de la discipline et l'absence de variables liées à la formation initiale.

[372] Le même constat se pose à propos de l'adhésion aux paradigmes positiviste ou constructiviste. On ne remarque pas de différences de moyennes significatives entre ces deux groupes d'enseignants.

Tableau 54 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la dimension narrative de l'histoire

Variable dépendante RS de l'historie	Variables indépendantes	Coefficient standardisé	P-valeur
Dimension narrative de l'histoire	**Lectures peu fréquentes***	0,16	0,067
	Enseignement dans d'autres disciplines*	0,24	0,007
	Enseignement dans une autre filière*	0,19	0,032
	R^2 ajusté	**0,11**	

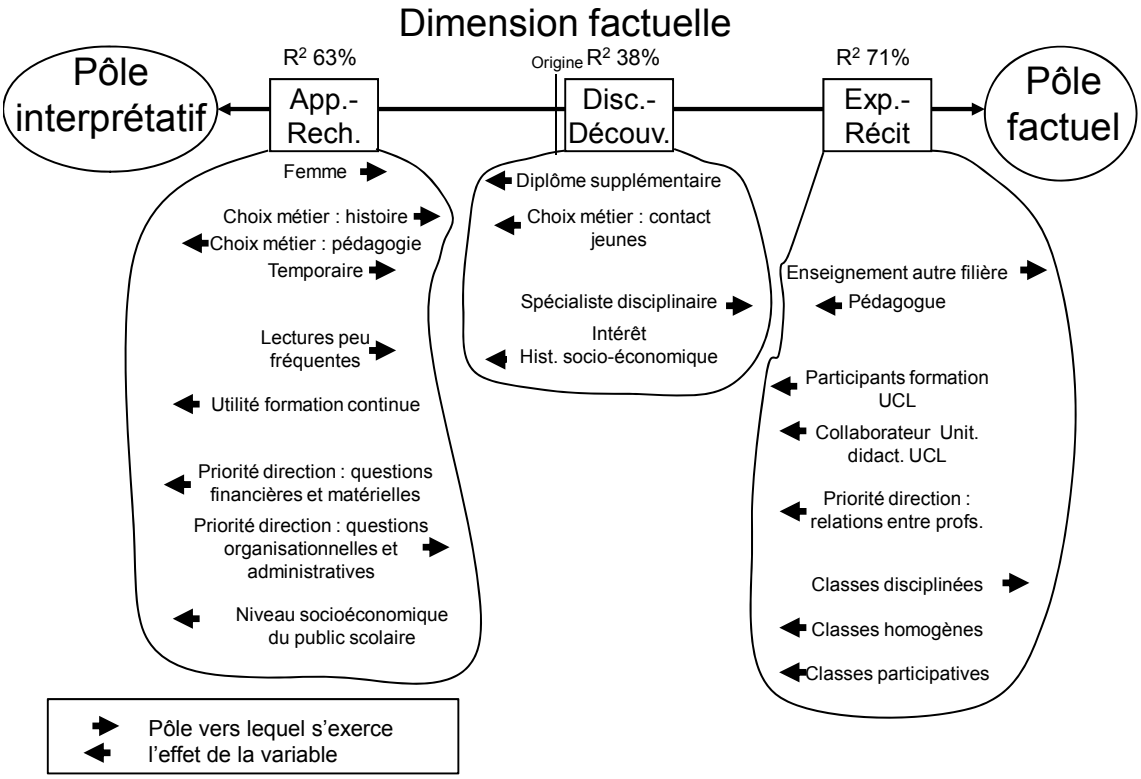
** variables muettes*

Enfin, nous avons clôturé notre étude par une analyse des effets des caractéristiques sur la dimension interprétative de l'histoire des conceptions en appliquant les traitements à chaque groupe didactique séparément. Le tableau présentant les variables retenues, les coefficients de régression et les p-valeur peut être consulté en annexe [373].

Le schéma de la page suivante, à l'instar des précédents, nous aide à mieux visualiser l'effet de ces variables sur les différents groupes. Ceux-ci sont placés sur un axe qui représente la dimension factuelle de la représentation sociale, opposant le pôle interprétatif, à gauche, au pôle factuel à droite. Outre le fait que les trois groupes se positionnent de manière significativement différente sur cette dimension, on constate assez étonnamment qu'une part très importante de la variance est expliquée par les caractéristiques individuelles retenues dans les trois modèles.

[373] Tableau X.1 de l'annexe X.

Figure 67 - Groupes didactiques, représentation de l'histoire et effet des variables individuelles et professionnelles sur la représentation



Assez étonnamment, les effets globaux (R^2) des caractéristiques individuelles retenues sur la représentation de l'histoire sont beaucoup plus importants que ceux observés à propos de la représentation de la discipline scolaire. Près de deux tiers (« apprentissage-recherche ») à trois quarts (« exposé-récit ») de la variance de cette dimension sont expliqués par ces caractéristiques. C'est donc plus la conception de la discipline scientifique que celle de la discipline scolaire qui semble pouvoir être expliquée par les caractéristiques individuelles et pédagogiques des enseignants. Un enseignant « apprentissage-recherche » sera d'autant plus conscient de la dimension interprétative de sa discipline qu'il aura choisi son métier pour la pédagogie et non pour l'histoire, qu'il lira beaucoup d'ouvrages historiques, qu'il estimera la formation continue comme utile, que sa direction donnera la priorité aux questions matérielles et financières et que ses élèves seront issus de milieux socio-économiques favorisés. De même, une enseignant « exposé-récit » se détachera un peu plus d'une conception factuelle de sa discipline qu'il n'enseignera pas dans d'autres filières que l'enseignement général, qu'il se considérera comme pédagogue, qu'il sera proche de lieux de la formation continue, qu'il aura une direction qui donne la priorité aux problèmes relationnels entre collègues et, surtout, qu'il percevra davantage ses classes comme homogènes, participatives et non particulièrement disciplinées.

Conclusion

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cette étude exploratoire des liens entre les représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et les caractéristiques individuelles et professionnelles de leurs membres?

Si l'on s'en tient à l'ensemble des participants, on constate que les variables qui reviennent le plus souvent pour expliquer la dimension constructiviste de l'enseignement de l'histoire ont trait :

- à des perceptions du contexte pédagogique: perception du rôle assigné à la profession, perception de la motivation ou de la participation des élèves ;
- à des données plus objectives relatives :
    - aux caractéristiques pédagogiques des enseignants : nombre de formations suivies sur l'année, pratique ou non de l'ancien programme, proximité avec l'unité de didactique ;
    - à l'âge ;
- à des données relatives à la trajectoire des enseignants, notamment les raisons qui les ont amenés à choisir le métier de professeur.

Par contre, si l'on prend en compte l'existence de différents sous-groupes d'enseignants, on constate que ces variables, notamment celles que nous qualifions d'objectives, ne sont plus explicatives des représentations sociales. L'âge ou la pratique de l'ancien programme, par exemple, ne sont plus explicatifs de la variance [374]. Par contre, d'autres variables apparaissent qui nous montrent une influence des caractéristiques et du contexte sur les représentations des groupes. On constate, comme déjà souligné, une sensibilité commune aux trois groupes à la dimension disciplinaire du métier, qu'elle ait trait aux raisons qui ont conduit à entrer dans le métier, au rôle perçu en tant qu'enseignant ou aux cours enseignés. Au-delà de cet élément commun, on constate toutefois un ancrage spécifique de chaque groupe. Les « apprentissage-recherche » semblent plus sensibles aux aspects liés à la formation initiale, tandis que le niveau socio-économique des élèves influence les « exposé-récit ». Il en va de même du rôle de la direction dans la gestion administrative, communicationnelle ou pédagogique de l'établissement scolaire pour les « exposé-récit » et les « apprentissage-recherche ». Les « discours-découverte », quant à eux, sont plus sensibles au clivage « discipline/pédagogie » de leur rôle d'enseignant et à la formation continue.

Pour ce qui concerne la dimension factuelle *versus* interprétative de l'histoire, ces caractéristiques ont trait :

- à des données objectives relatives :
    - au genre ;
    - à la formation initiale ;
    - au statut des enseignants : définitif ou temporaire, enseignement dans d'autres matières ou d'autres filières ;
    - à des caractéristiques pédagogiques comme la participation aux formations continues;
    - au niveau socio-économique des publics scolaires ;

[374] Concernant l'âge, nous ne constatons aucun effet d'interaction avec l'appartenance à ces groupes puisque les moyennes d'âge sont de 43,4 ans pour les « exposé-récit », 41,8 ans pour les « discours-découverte » et 42,4 ans pour les « apprentissage-recherche ». Ces différences de moyennes ne sont absolument pas statistiquement significatives (p-valeur = 0,71).

- à des perceptions du contexte pédagogique: perception du rôle assigné à la profession (pédagogue *versus* disciplinaire), perception des priorités de la direction, perception de la discipline et de l'homogénéité des classes, de la participation des élèves aux activités d'enseignement ;
- à des données relatives à la trajectoire des enseignants, notamment les raisons qui les ont amenés à choisir le métier de professeur.

La mise en évidence de ces effets spécifiques sur les deux représentations sociales et le fait que les effets globaux (R^2 ajusté) sont plus importants lorsqu'on prend en compte les trois groupes que lorsqu'on s'en tient à considérer les enseignants comme faisant partie d'un seul groupe, renforcent donc l'idée que nous sommes en présence de trois groupes distincts d'enseignants.

L'examen de ces effets spécifiques à propos la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire nous donne, toutefois, une image peu précise de ce qui pourrait bien, en termes de caractéristiques individuelles ou professionnelles, expliquer les variations de cette représentation.

Ceci nous amène à notre dernière remarque. Ce qui frappe à la lecture des résultats concernant la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire est le peu de caractéristiques individuelles et professionnelles qui semblent explicatives des différences. Intuitivement, nous aurions pensé que l'âge ou l'ancienneté dans la profession aurait influencé ces représentations de façon récurrente. Or on constate que ni les « exposé-récit », ni les « discours-découverte », ni les « apprentissage-recherche » ne sont sensibles à cette caractéristique. Il en va de même de la formation initiale, que l'on ait été formé dans l'enseignement supérieur non universitaire ou universitaire, cette différence ne joue pas de rôle significatif sur la représentation quelque soit le groupe d'appartenance. La même remarque peut être formulée à l'égard du niveau socio-économique des élèves. Celui-ci n'affecte que les seuls « exposé-récit » et encore uniquement lorsque ceux-ci répondent sur le plan de la réalité.

CHAPITRE XI CONCLUSIONS

Ce dernier chapitre est consacré aux conclusions de notre recherche. Il constitue une synthèse des principaux résultats obtenus dans nos analyses et prolonge les principales interprétations amorcées dans les chapitres précédents. Il se clôture en abordant la question des limites et prolongements possibles de notre étude et celle de ses retombées pratiques.

1. Des enseignants conscients des enjeux épistémologiques et didactiques de leur discipline d'enseignement

Pour ouvrir ce chapitre, nous partirons des résultats obtenus à propos de l'adhésion des enseignants aux différents paradigmes épistémologiques qui ont traversé la discipline savante au XX^{e} siècle et aux différentes logiques ou différents modèles didactiques sous-jacents aux programmes et aux outils d'enseignement de l'histoire qui ont constitué l'environnement didactique des enseignants depuis la fin des années 60.

L'analyse des données nous a permis de découvrir que ces instances sont effectivement structurantes des prises de position des enseignants. Lorsqu'il s'agit des fondements épistémologiques de l'histoire, ces derniers prennent en effet position de manière cohérente sur un axe paradigmatique qui oppose une conception positiviste et une conception constructiviste de la discipline (figure 33, p. 176). Il en va de même des fondements didactiques de la discipline scolaire. Les prises de position des enseignants s'organisent de manière structurée sur un axe de tension opposant une logique encyclopédique et une logique heuristique (figure 37, p. 183). De même, les modèles didactiques de l'« exposé-récit », du « discours-découverte » et de l'« apprentissage-recherche » organisent de manière cohérente les prises de position des enseignants (figure 40, p. 189).

Nous avons également pu découvrir que ces prises de position entretiennent un lien fort avec la représentation sociale de l'histoire et celle son enseignement. D'une part, l'analyse des corrélations et des coefficients de régression, dans le chapitre VIII (tableau 36, p. 193 et tableau 37, p. 194), a permis de mesurer la force de ce lien ; d'autre part, l'analyse du contenu et de la structure de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire portée par les différents groupes didactiques, dans le chapitre IX, a permis de constater que la représentation d'un groupe est cohérente avec le modèle didactique auquel le groupe en question adhère de manière préférentielle. Par exemple, pour les finalités attribuées à l'enseignement de l'histoire (tableau 42, p. 211), nous avons pu observer que la culture générale, la curiosité et l'absence de visée formatrice sont valorisées par les « exposé-récit », alors que la curiosité et la formation intellectuelle sont mises en évidence par les « discours-découverte », ou encore que la formation intellectuelle est mise en avant par les « apprentissage-recherche ». Ces analyses ont non seulement renforcé l'hypothèse que les représentations sociales de l'histoire et de son enseignement constituent des instances psychologiques génératrices de prises de position, mais elles nous ont aussi permis de formuler l'hypothèse qu'elles ont été probablement nourries par les différents paradigmes épistémologiques qui ont traversé l'historiographie au XX^{e} siècle ou par les modèles didactiques qui ont traversé les outils et référents didactiques de la discipline scolaire au cours des dernières décennies. Nous reviendrons sur cette question dans les lignes qui suivent, lorsque nous ferons le point sur la signification de l'enseignement de l'histoire propre aux différents groupes didactiques.

Quoi qu'il en soit, ces paradigmes logiques et modèles, que nous avons énoncés dans les chapitres IV et V à partir de l'analyse d'écrits relatifs à l'épistémologie et la didactique de l'histoire, constituent bien des instances face auxquelles les enseignants d'histoire prennent position de

manière cohérente. Nous pouvons donc en déduire que les enseignants d'histoire sont effectivement conscients des enjeux épistémologiques et didactiques qui ont traversé la discipline scientifique et la discipline scolaire.

2. La signification de l'histoire

Le premier objet de représentation sociale sur lequel nous avons obtenu une grande richesse de données empiriques a trait à la discipline historique. Quel bilan pouvons-nous tirer de nos analyses ?

2.1 Un noyau central ancré dans les valeurs de l'École méthodique

Dans le chapitre VII, nous avons découvert que le noyau central de la représentation de l'histoire trouve probablement sa signification dans la conception mise en place par l'École méthodique à la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} siècle (tableau 12 et tableau 13, p. 141) : une discipline qui se fait avec des « sources », sur lesquelles s'exercent la méthode « critique » et l'analyse « rigoureuse ». Le système périphérique semble, pour sa part, être composé d'éléments faisant référence à la fonction sociale de l'histoire : « comprendre le présent en fonction du passé ». Assez curieusement, nous avons pu constater que certaines dimensions théoriques de l'histoire ne faisaient pas partie de la représentation sociale. Nous pensons notamment à celles relatives aux objets ou aux modes de raisonnement.

Les matériaux, les méthodes et la fonction sociale de l'histoire constituent donc trois dimensions qui forment le cadre de référence de la représentation sociale de la discipline auprès des enseignants. Cette signification de l'histoire trouve un écho auprès de certains éléments mis en évidence dans le chapitre IV consacré à l'évolution historiographique et épistémologique de la discipline. Le fait que pour les enseignants, ce ne sont ni ses objets ni ses modes de raisonnement qui contribuent à la définir, mais bien son matériau principal, le document, sa méthode critique et sa fonction sociale, fait écho à des débats épistémologiques qui ont eu lieu à propos de l'histoire. Pour certains historiens, par exemple Antoine Prost (1996) [375], l'histoire ne peut se définir par son objet, étant donné le caractère complètement indéterminé de son champ d'études, une particularité qui, selon cet auteur, a amené les historiens méthodiques à rechercher la spécificité de leur discipline non pas dans son objet mais dans la manière de le connaître, c'est-à-dire la « méthode critique », et dans sa fonction sociale, celle de faire connaître un passé commun dans le but de forger un sentiment d'appartenance identitaire et de renforcer la cohésion sociale.

Cette référence au langage et aux conceptions historiographiques mises en place à la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} siècle montre donc une signification de l'histoire en porte-à-faux avec les cadres de référence de l'historiographie actuelle, tels que présentés dans le chapitre IV. Ce décalage de la représentation de la discipline partagée par les enseignants belges et luxembourgeois pourrait être mis en relation avec les constats que Nicole Tutiaux–Guillon (2006 ; 2008) pose à propos de l'épistémologie des savoirs enseignés par les professeurs d'histoire en France. Pour cette auteure, qui prend appui sur une série de recherches descriptives/interprétatives menées dans les années 90 au sein de l'INRP, les savoirs historiques enseignés relèvent d'une épistémologie qui se donne pour la réalité du monde. Elle les estime également décalés par rapport à la discipline de référence et les paradigmes épistémologiques actuellement en vigueur en histoire. Même si ces constats ne concernent pas la représentation que les enseignants français se font de leur discipline, comme dans le cas de notre recherche, mais bien l'épistémologie des savoirs historiques qu'ils enseignent dans leurs classes, nous pouvons cependant en déduire que cette épistémologie, à l'instar des représentations sociales étudiées dans le cadre cette thèse, trouve sans doute sa source dans une conception positiviste de la connaissance historique.

[375] Cf. chapitre IV, p. 72.

Le statut périphérique donné à la « compréhension du présent par l'étude du passé » mérite également d'être questionné. Pourquoi est-ce cette fonction sociale de la discipline qui compose le contenu de la zone périphérique alors que les autres dimensions tout aussi essentielles n'y figurent pas ? Nous pensons notamment à l'importance conférée aujourd'hui au questionnement initial de l'historien, à l'explicitation des problématiques qui sous-tendent les démarches de recherche, à la dimension interprétative et construite du récit ou encore au rôle critique que doit exercer l'historien dans la société actuelle. La réponse se trouve peut-être du côté du contexte professionnel des personnes interrogées. Nous nous demandons dans quelle mesure celles-ci ne se considèrent pas comme des historiens dont la mission n'est pas de faire progresser la discipline, rôle dévolu à leurs collègues scientifiques, mais d'en enseigner les connaissances produites. Nous reviendrons sur cette question dans les lignes qui suivent lorsque nous ferons le point sur la question des relations entre la représentation sociale de l'histoire et celle de son enseignement.

Enfin, il convient également de rappeler que l'analyse des zones centrales de la représentation sociale de l'histoire auprès des différents groupes didactiques nous a permis d'écarter l'hypothèse de plusieurs significations de l'histoire. Quelle que soit l'appartenance à l'un des trois sous-groupes, les significations données à la discipline convergent vers celle de l'École méthodique.

2.2 Un système périphérique autorisant des variations entre groupes d'enseignants

Ce caractère consensuel n'empêche cependant pas d'identifier des variations entre les groupes et les individus. Celles-ci sont d'abord perceptibles au sein des zones périphériques des termes évoqués (tableau 45, p. 221) et en ce qui concerne les profils centraux d'items de caractérisation relatifs à deux dimensions de l'histoire, celle des objets et celle des modalités du raisonnement disciplinaire (tableau 47, p. 225 et tableau 48, p. 226). Il semble dans ce cas que les « apprentissage-recherche » témoignent d'une représentation plus constructiviste de leur discipline que les deux autres groupes didactiques, une caractéristique qui, cependant, n'apparaît pas dans les évocations de termes.

D'autres différences ont également été relevées à propos des dimensions factorielles construites à partir de l'analyse de correspondance des items de caractérisation. Si aucune différence ne se constate à propos de la première dimension factorielle, dite « narrative », de la représentation de l'histoire, les positions moyennes des trois groupes didactiques sur la deuxième dimension, intitulée dimension « factuelle », sont par contre significativement très différentes. Les « exposé-récit » sont situés davantage sur le pôle « factuel » de la dimension tandis que les « apprentissage-recherche » sont situés du côté du pôle « interprétatif ».

Les analyses du chapitre IX ont cependant montré que ces variations entre groupes didactiques à propos de cette dimension ne s'expliquaient pas par la formation initiale reçue en histoire, comme plusieurs recherches préalables semblaient l'indiquer (Wilson & Wineburg , 1988, 1991 ; Mac Diarmid & Vinten-Johansen, 1993 ; Mac Diarmid, 1994) [376]. Par exemple, le fait d'avoir suivi une formation initiale autre qu'en histoire ou le fait d'avoir obtenu un diplôme non universitaire n'exerce pas d'effet significatif sur la prise en compte de cette dimension interprétative de la discipline par les enseignants. Ce sont surtout des caractéristiques pédagogiques — choix du métier pour la pédagogie, conception du rôle, statut et type de cours à enseigner, niveau socio-économique des élèves, caractéristiques des classes... — qui expliquent ces différences entre les individus et les groupes didactiques.

Des variations existent donc entre les groupes didactiques et les individus en ce qui concerne les zones périphériques des évocations, en ce qui concerne des aspects considérés comme plus secondaires de la discipline comme les modes de raisonnement ou les objets de la discipline et en ce

[376] Cf. chapitre II, p. 16 et suivantes.

qui concerne la dimension interprétative de l'histoire. Mais nous pensons que ces variations n'affectent probablement pas le noyau central.

Nous pouvons, de ce fait, émettre l'hypothèse que la représentation sociale de l'histoire, d'une part, trouve sa stabilité et son caractère consensuel dans un noyau central profondément ancré dans les valeurs de l'École méthodique et, d'autre part, manifeste un caractère souple et mouvant grâce à un système périphérique reflétant les contextes spécifiques de chaque groupe didactique.

3. Une ou plusieurs significations de l'enseignement de l'histoire

Le deuxième objet de représentation sociale pour lequel nous avons obtenu une grande richesse de données empiriques a trait à la discipline scolaire.

3.1 Une signification décalée par rapport aux prescrits didactiques actuels

Dans un premier temps, nous avons examiné les données en partant de l'idée que les enseignants partageaient une vue consensuelle de leur discipline d'enseignement. Nous avons alors découvert que le noyau central de la représentation sociale trouvait probablement sa signification dans ce qui constitue le langage et les finalités du « discours-découverte » (tableau 15, p. 150) : une discipline qui étudie le passé pour mieux comprendre le présent. Nous avons également fait remarquer que le système périphérique semblait indiquer la manière de rencontrer cette finalité en « intéressant » les élèves à ce passé et en stimulant leur sens « critique » par l'usage de « documents » en classe.

L'analyse des termes évoqués a également mis en évidence deux autres éléments présents dans la zone centrale : la « passion » et le « manque de temps ». Comment interpréter le sens de ce terme « passion » ? S'il s'agit de la « passion d'enseigner » comme les tables de concordance semblent l'indiquer, celle-ci ne peut toutefois être considérée en tant que finalité du cours, car l'analyse des profils de distribution des caractérisations nous a montré combien cette passion envisagée comme une finalité était rejetée par les enseignants aussi bien sur le plan idéal que sur celui de la réalité (figure 23, p. 146). Si l'on prend appui sur les travaux consacrés au travail enseignant, nous pensons que le sens de ce mot doit être saisi dans le cadre de la vocation professionnelle qui caractérise un métier qui met aux prises des humains. Nous pensons notamment aux réflexions de Lessard et Tardif (1999) qui définissent le travail de l'enseignant comme un travail qui, contrairement au travail *sur* la matière, se fait *avec* des humains et requiert, dès lors, une implication forte de la personnalité de l'enseignant en tant que personne humaine. La personne humaine qu'est l'enseignant constitue, selon ces auteurs, le moyen fondamental grâce auquel se réalise le travail lui-même, ce qui exige de la part de l'enseignant un puissant investissement affectif et émotionnel, une dimension que nous retrouvons dans l'étymologie du terme « passion ». Cette passion de l'humain rejoint d'autres conclusions comme celles que tirent Amiel-Lebigre & Pichot (1978) qui affirment que la profession enseignante constitue un attrait pour des raisons affectives comme l'amour des jeunes, « le désir de transmettre une culture acquise, de jouer un rôle dans l'évolution sociale ». On trouve des éléments semblables dans la recherche de Huberman (1989) lorsqu'il évoque la « vocation » des enseignants, le « plaisir pédagogique en soi », c'est-à-dire le désir d'entrer en contact avec les jeunes, d'avoir une influence sur eux (p. 154-155). Enfin, les travaux de Guillemette (2006) ont montré combien la possibilité ou l'impossibilité de réaliser cette vocation initiale constituait une des raisons essentielles de l'engagement ou du décrochage des enseignants dans leur métier.

Quant au « manque de temps », un élément faisant probablement aussi partie du noyau central, nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre lorsque sera abordée la question de l'écart entre l'idéal et la réalité du métier.

L'analyse du profil de distribution des caractérisations a également mis en évidence un paradoxe au sein de la représentation sociale. Alors que la représentation des finalités semble référer à celles inscrites au cœur du « discours-découverte », un modèle qui n'est donc plus celui adopté par le cadre

de référence didactique actuellement en vigueur, la représentation des méthodes et celle des logiques d'enseignement — le travail par tâche complexe, la problématisation, la mise en recherche (tableau 16, p. 150) — apparaissent comme relativement proches de ces cadres de référence actuels.

Ce paradoxe prend tout son sens lorsqu'on examine la place du « développement de compétences » au sein de la représentation sociale (figure 23, p. 146). Cette finalité, pourtant emblématique des réformes en cours, ne fait manifestement pas partie de la signification centrale que les enseignants se font de leur discipline. Elle en est même catégoriquement rejetée par les « exposé-récit » et les « discours-découverte » (figure 48, p. 208). Comment interpréter ce quasi-rejet des « compétences » ?

Une première interprétation pourrait résider dans le fait que l'apprentissage des « compétences » constitue une modification trop récente qui n'exerce pas encore de réelles contraintes sur les pratiques d'enseignement, puisque, comme nous l'avons précisé dans le chapitre III [377], la transformation d'une représentation doit être saisie dans la longue durée. Il se pourrait aussi que les enseignants perçoivent cette modification comme temporaire. Il s'agirait d'une réforme de plus, en attendant la prochaine, présentant un caractère réversible au nom duquel porter atteinte au noyau central, voire même modifier le système périphérique de la représentation, serait inutile. De ce fait, les enseignants n'ayant pas (encore) mis en œuvre de réelles pratiques contradictoires au regard des éléments centraux de la représentation sociale, n'ont peut-être pas estimé utile d'absorber cette nouvelle finalité, ne fût-ce qu'à titre d'exception ou de conditionnalité, termes utilisés par Flament pour illustrer la fonction de « pare-chocs » qu'exerce le système périphérique à l'égard du noyau central [378].

Seulement, cette interprétation résiste difficilement à l'examen des profils de distribution relatifs aux méthodes et aux logiques d'apprentissage. Comme nous venons de le souligner, l'influence des modèles didactiques actuellement privilégiés dans l'enseignement de l'histoire semble bien effective à propos de ces deux dimensions. Pourquoi les enseignants rejetteraient-ils les « compétences » alors que, par ailleurs, leur représentation des méthodes et des logiques d'enseignement sont proches des cadres de référence didactiques actuellement en vigueur ?

Une troisième interprétation pourrait alors résider dans le fait que le paradigme des « compétences » a été absorbé dans le système périphérique par l'item « former, outiller intellectuellement » de manière à ce qu'il ne remette pas en question le noyau central de la représentation sociale qui, comme déjà souligné, puise sa signification dans les finalités du « discours-découverte ». Le sens des réformes actuelles ne serait pas rejeté par les enseignants, mais réinterprété en fonction de la signification, très imprégnée par le « discours-découverte », qu'ils se sont données de l'enseignement de l'histoire. La « formation ou l'outillage intellectuels » des élèves constituerait une traduction du paradigme des « compétences » plus adaptée à la signification de l'enseignement de l'histoire. Les enseignants ne seraient donc pas imperméables, insensibles aux évolutions récentes de leur environnement didactique et ils ne les considèreraient pas comme temporaires ou passagères. Celles-ci auraient, au contraire, commencé à pénétrer leur représentation de l'enseignement de l'histoire.

3.2 Plusieurs significations de la discipline scolaire

Si nous pensons qu'il faut maintenir l'hypothèse d'une représentation sociale relativement consensuelle de la discipline savante parmi les personnes interrogées dans notre recherche, nous estimons qu'il n'en va pas de même en ce qui concerne la représentation sociale de la discipline scolaire. L'analyse des données, dans le chapitre IX, relative aux trois groupes d'adhésion aux modèles didactiques, semble renforcer l'idée de l'existence de significations spécifiques portées par chacun de ces groupes.

[377] Cf. chapitre III, 33.
[378] Cf. chapitre III, p. 28.

L'examen des évocations (tableau 40, p. 202) et des caractérisations (tableau 42, p. 211 ; tableau 43, p. 216 et tableau 44, p. 220) nous a en effet permis de dégager des différences manifestes. Nous avons vu que, pour les « exposé-récit », enseigner l'histoire c'est permettre à l'élève de comprendre le passé grâce un récit, celui de l'enseignant et que ce récit accorde une place importante à l'actualisation du passé et à la dimension culturelle de la discipline scolaire ; l'analyse des caractérisations nous a aussi montré que ce groupe se distingue des « discours-découverte » et des « apprentissage-recherche » par la place qu'il accorde aux logiques linéaires. Pour les « discours-découverte », enseigner c'est également viser à faire comprendre l'histoire, mais en invitant les élèves à s'y intéresser, à la « découvrir » grâce à des documents et à développer leur esprit critique ; sur le plan des caractérisations, nous avons découvert que ce groupe semble revêtir une place intermédiaire entre les deux autres, ayant des éléments communs soit avec les « exposé-récit » à propos des finalités soit avec les « apprentissage-recherche » à propos des logiques et des méthodes. Pour les « apprentissage-recherche », enfin, enseigner l'histoire c'est comprendre le présent en fonction du passé par le biais d'un travail critique sur des documents. L'analyse des caractérisations nous a montré que ce dernier groupe semble se distinguer des deux premiers sur le plan des finalités de l'enseignement de l'histoire en accordant plus d'importance à la formation intellectuelle des élèves. Nous avons également conclu, au terme du chapitre IX, que ces significations spécifiques étaient consistantes avec les prises de position de chaque groupe à l'égard des modèles didactiques et, étant donné leur statut de représentation sociale, que nous pouvions les considérer comme des instances génératrices des positions que nous avons fait prendre aux enseignants à l'égard des trois modèles didactiques.

Ces différentes significations entretiennent donc des relations de proximité variables à l'égard des présupposés didactiques actuellement en vigueur dans l'enseignement de l'histoire. Celle des « exposé-récit » en semble la plus distante, celle des « apprentissage-recherche » la plus proche et celle des « discours-découverte » occupe une place intermédiaire entre les deux autres. Cet ordre reflète assez bien l'ordre chronologique d'apparition des trois modèles qui sous-tendent l'écriture des programmes et la conception des manuels d'histoire depuis la fin des années 60 et renforce l'idée que ces trois modèles ont effectivement nourri les représentations sociales des enseignants.

Comme nous l'avons évoqué dans la conclusion du chapitre IX, l'évidence consisterait à penser que cette influence s'est exercée de manière progressive au cours de ces quarante dernières années, nourrissant les représentations de la discipline scolaire auprès de différentes générations d'enseignants. Les représentations les plus proches des présupposés de l'« exposé-récit » seraient le fait de générations plus anciennes et celles de l'« apprentissage-recherche » de générations plus récentes. Cette évidence n'est cependant pas confirmée par les données empiriques, du moins pas entièrement. Il est vrai que l'âge des enseignants est une des variables prédictives de la dimension constructiviste de la représentation idéale de l'enseignement de l'histoire – nous avons vu au chapitre X que plus un enseignant est âgé, moins il aura une représentation constructiviste de la discipline d'enseignement (tableau 50, p. 237) – mais cette variable n'est pas explicative des différences entre les « exposé-récit », les « discours-découverte » et les « apprentissage-recherche ». Certaines données contredisent même l'idée d'un effet générationnel puisque nous avons constaté dans le chapitre X que les enseignants belges ayant connu l'ancien programme d'histoire, celui en vigueur avant 2001, manifestaient une représentation plus constructiviste de leur discipline d'enseignement que leurs collègues n'ayant pas connu cet ancien programme (tableau 50, p. 237).

Si les différentes significations de l'enseignement de l'histoire que nous avons observées dans notre étude ne peuvent être expliquées par un effet générationnel, les analyses menées dans le chapitre X montrent que d'autres variables que nous tenions également pour évidentes ne semblent pas plus explicatives de ces variations. Par exemple, le clivage enseignement supérieur non-universitaire *versus* universitaire ou le niveau socio-économique des élèves des établissements où enseignent les enseignants – à l'exception des « exposé-récit » – ne sont ni l'un ni l'autre explicatifs de la variance.

3.3 L'ancrage disciplinaire des représentations

Nous avons en fait constaté que peu de caractéristiques individuelles et professionnelles semblent explicatives des différences de représentation. Seules les variables qui concernent la dimension disciplinaire du métier, c'est-à-dire l'histoire en tant que raison principale du choix du métier, en tant que rôle perçu ou en tant que matière unique d'enseignement, semblent exercer un effet sur la représentation des trois groupes (tableau 51, p. 238 et tableau 52, p. 240). Plus cette dimension disciplinaire est accentuée – c'est-à-dire plus un enseignant aura choisi l'enseignement pour l'histoire (dans le cas des « apprentissage-recherche »), plus il se considèrera comme un disciplinaire (dans le cas des « discours-découverte » et des « apprentissage-recherche »), plus il aura comme seule charge d'enseignement l'histoire (dans le cas des « exposé-récit ») –, moins ces enseignants auront une conception de la discipline scolaire proche des principes constructivistes portés par les discours didactiques actuels.

Le rôle de la dimension disciplinaire à l'égard de la représentation sociale de la discipline scolaire a été également bien mis en évidence lorsque nous avons comparé le contenu de la représentation sociale de l'histoire avec celui de la représentation sociale de la discipline d'enseignement (tableau 22, p. 162). Nous avons pu constater que les éléments figurant dans la zone centrale de la représentation de l'enseignement de l'histoire trouvaient une partie de leur signification dans le système périphérique de la représentation de la discipline scientifique, lequel met en avant la fonction sociale de l'histoire. De plus, nous avons pu observer, dans le chapitre VII, que la force de la relation entre les deux représentations sociales était importante (tableau 25, p. 169). Les données montrent que plus un enseignant aura une représentation factuelle de l'histoire, plaçant l'accent sur le récit, l'étude des régimes politiques, des grands personnages, cherchant à établir des causes et des conséquences objectives, plus il aura une représentation encyclopédique et linéaire de l'enseignement de sa discipline d'enseignement. De même, plus un enseignant prendra en compte la dimension interprétative de l'histoire, plus il aura une conception constructiviste de la discipline d'enseignement.

Toutefois, le rôle de la dimension disciplinaire à l'égard de la représentation sociale de la discipline scolaire ne s'exerce pas de la même manière selon les groupes et les individus. Nous avons en effet découvert dans le chapitre IX que cette relation entre les deux représentations sociales se modulait différemment selon les groupes didactiques (tableau 49, p. 228). La représentation sociale de la discipline scolaire auprès des « exposé-récit » semblait surtout dépendante de la dimension de la représentation l'histoire, tandis que cette même représentation sociale auprès des « discours-découverte » paraissait surtout influencée par la dimension factuelle de l'histoire. Enfin, nous avons pu remarquer que la représentation de la discipline savante auprès des « apprentissage-recherche » ne semblait jouer aucun rôle sur leur représentation de la discipline d'enseignement.

Comme déjà évoqué dans les lignes précédentes, nous faisons l'hypothèse que l'importance accordée à la dimension disciplinaire par les enseignants d'histoire, du moins ceux qui font partie du groupe des « exposé-récit » et des « discours-découverte », peut s'expliquer par le fait que ceux-ci se considèrent comme des historiens qui ont pour mandat de l'enseigner, c'est-à-dire de faire comprendre le présent en fonction du passé, non celui de faire progresser la discipline savante. Cette dichotomie entre une histoire qui s'élabore et une histoire qui s'enseigne caractérise d'ailleurs la discipline historique depuis que celle-ci s'est constituée en une discipline scientifique à la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} siècle. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre IV, le statut scientifique brigué par l'École méthodique se doublait d'une revendication de l'utilité civique dévolue à l'histoire, revendication qui s'est traduite par une grande place accordée à l'histoire dans l'enseignement depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement universitaire.

3.4 Une signification composée d'éléments normatifs et fonctionnels

Une autre intention de notre recherche était de mieux comprendre l'effet exercé sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire par l'environnement de travail, par les réformes pédagogiques en cours ou plus largement par les nouveaux référents didactiques.

L'analyse des données nous a permis de mettre en évidence le rôle contraignant de l'environnement pédagogique sur la représentation de la discipline scolaire. D'importants déplacements ont été observés au sein de la représentation sociale lorsque les enseignants passent de l'idéal à la réalité. L'examen des évocations, en particulier, a révélé la disparition de l'ensemble des termes figurant dans la zone centrale à l'exception de celui relatif au « manque de temps » et l'apparition de nouveaux éléments dans la zone périphérique concernant le « trop » du programme par « compétences », le « trop peu » de « motivation » des élèves et la « difficulté » d'enseigner étant donné les moyens actuels (tableau 17, p. 152).

Ces déplacements entre idéal et réalité peuvent être mis en relation avec les nombreux travaux qui ont étudié la surcharge de travail dont se plaignent les enseignants. Par exemple, dans une étude sur l'épuisement professionnel des enseignants, St-Jarre & Dupuy-Walker (2001) parlent du « trop à faire, dans trop peu de temps » (p. 257), des termes très fréquents dans les évocations des enseignants de notre recherche. Le « manque de temps », dont nous avons souligné le statut central, fait également écho aux recherches de Tardif et Lessard (1999) qui soulignent que les enseignants ont une « trop grande charge de travail » et que les « les contraintes de temps constituent l'un des principaux problèmes mentionnés par les enseignants au regard de leur tâche et comme source d'insatisfaction au travail » (p. 144). Ces écarts peuvent aussi être mis en relation avec les travaux consacrés à la déception et la désillusion des enseignants générées par la confrontation de leurs idéaux initiaux au « choc de la réalité », que ce soit au cours des premières années d'insertion professionnelle ou au cours d'autres phases de leur développement professionnel (Fessler & Christensen, 1995 ; Field, 1979 ; Fuller, 1969 ; Huberman, 1989, 1993 ; Vennman, 1984 ; Watts, 1980).

Outre la surcharge de travail, l'examen des caractérisations a également permis de découvrir que le « développement de compétences », une finalité dont nous avons déjà dit qu'elle était presque rejetée sur le plan « idéal », devenait tout à fait centrale sur le plan de la « réalité », au détriment des finalités spécifiques du « discours-découverte », comme la « compréhension du passé et du présent » et la « curiosité ou l'intérêt de l'élève pour l'histoire » (figure 27, p. 155). Nous avons alors émis l'hypothèse que ce déplacement était peut-être l'indice d'une transformation de la représentation en cours, due à l'adoption récente de nouvelles pratiques pédagogiques, sans doute encore trop contradictoires avec le noyau central de la représentation pour apparaître sur le plan « idéal », mais figurant toutefois sur le plan de la « réalité ». Cependant, cette hypothèse de nouvelles pratiques en cours nous a posé problème, car nous avons alors constaté que les déplacements observés à propos des méthodes (figure 28, p. 157) et des logiques (figure 29, p. 159) s'effectuaient dans un sens contraire à celui observé pour les finalités. En effet, la redistribution des éléments relatifs à ces deux dimensions didactiques semble plus commandée par un retour aux présupposés du « discours-découverte » et de l'« exposé-récit », soit dans une direction qui s'éloigne des prescrits didactiques actuels.

Nous avons alors dû convenir d'un paradoxe entre des finalités qui se rapprochent des modèles didactiques actuellement en vigueur dans l'enseignement et des méthodes ou des logiques d'enseignement qui s'en écartent, lorsque les enseignants passent du plan « idéal » à celui de la « réalité ».

Ce paradoxe pourrait trouver une première explication dans le fait que ce sont surtout les contraintes liées au cadre scolaire que les enseignants prennent en compte lorsqu'ils se prononcent à

propos des méthodes et logiques d'enseignement ou lorsqu'ils évoquent des éléments révélant leur difficulté d'assumer leur enseignement. Tandis que lorsqu'ils ont à se prononcer sur les finalités de l'enseignement étant donné la « réalité », c'est aux nouvelles injonctions pédagogiques et aux nouvelles pratiques socialement valorisées par l'école, soit des finalités qui ne sont pas forcément celles de leur vocation initiale.

Cette interprétation nous semble pouvoir être enrichie en retournant à la théorie du noyau central. Certaines études sur le noyau central ont montré que les éléments du système central forment à leur tour un système hiérarchisé. Cette hiérarchie est fonction de trois facteurs : la nature de l'objet représenté, la relation que l'individu ou le groupe entretient avec l'objet et le système de valeurs et de normes qui constituent l'environnement idéologique du groupe (Abric, 1994a). Selon la combinaison de ces trois facteurs, le noyau central aura tendance à suractiver des éléments soit normatifs soit fonctionnels (Flament, 1999). Par exemple, dans la représentation sociale de l'argent (Vergès, 1992), ce sont les valeurs associées à cet objet qui sont les éléments suractivés du noyau central alors que dans la représentation sociale d'une pratique professionnelle (Abric, 1994b), ce sont les éléments qui permettent d'orienter efficacement une conduite qui sont davantage saillants au sein du noyau central.

Il semble, dès lors, que les déplacements paradoxaux que nous avons observés dans nos données pourraient s'expliquer par le fait que ce sont surtout des éléments normatifs, liés aux valeurs, qui sont activés dans la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire lorsque les enseignants se prononcent sur un plan idéal, tandis que ce sont davantage des éléments fonctionnels, associés aux conduites, qui sont activés lorsque les enseignants se prononcent sur le plan de la réalité.

L'hypothèse d'une suractivation d'aspects soit normatifs soit fonctionnels au sein de la représentation de l'enseignement de l'histoire selon le plan sur lequel les enseignants se situent, pourrait expliquer certains constats posés par des chercheurs qui se sont intéressés au lien entre conception et pratique d'enseignement en histoire. Plusieurs d'entre eux (Adler, 1984 ; Johnston, 1990 ; Onosko, 1991 ; Fehn & Koeppen, 1998) se sont demandés pourquoi des enseignants convaincus du caractère construit des connaissances, de la dimension active de l'apprentissage ou de la nécessité de confronter plusieurs points de vue en classe d'histoire pour aborder l'étude des faits passés, se préoccupaient si peu de mettre effectivement en œuvre ces principes une fois passé le seuil de la classe. Plus largement, la recherche sur les pratiques enseignantes a souvent pointé l'écart qui existait entre les discours des enseignants sur leur pratique et leur pratique effective. Ces constats ont d'ailleurs poussé plusieurs chercheurs à remettre en question le rôle joué par les conceptions (déclarées) des enseignants dans la conduite des activités pédagogiques.

Au regard de nos données, nous formulons donc l'hypothèse que la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire est composée d'une dimension normative et prescriptive. La première, surtout décelable lorsque les enseignants se prononcent sur un plan idéal, serait composée d'éléments faisant référence aux finalités et aux valeurs profondes que les enseignants attachent à leur discipline d'enseignement. Elle trouverait sa signification à la fois dans la représentation sociale de la discipline historique — « faire comprendre le présent en fonction du passé » — et dans la représentation de leur vocation pédagogique — le plaisir du contact et d'enseigner à des jeunes — et manifesterait davantage la fonction identitaire des représentations sociales. La seconde dimension, décelable lorsque les enseignants se prononcent sur le plan de la réalité, serait plus arrimée aux conditions d'exercice du métier. Elle serait composée d'éléments plus fonctionnels ou prescriptifs, moins connotés axiologiquement et prenant davantage en charge la fonction d'orientation des conduites propre aux représentations sociales. Ces deux dimensions, présentes au sein de la représentation, ont été alternativement suractivées dans cette recherche selon la mobilisation d'un des pôles du *thêma* « idéal/réalité ».

Nous pensons aussi que la deuxième dimension, celle qui a pour fonction d'orienter les conduites, est davantage passée sous silence par les enseignants parce qu'elle se trouve en situation instable, contradictoire par rapport aux discours pédagogiques ambiants – Abric dirait qu'il s'agit d'éléments dormants parce que contre-normatifs –. Ce caractère implicite, instable, moins aisément exprimables du « comment il faut bien enseigner l'histoire » varierait aussi en fonction du degré d'éloignement ou de proximité des groupes didactiques par rapport aux modèles didactiques actuellement privilégiés. Les données montrent en effet qu'une plus grande déstabilisation entre le plan idéal et celui de la réalité se manifeste auprès des « exposé-récit », comme le montre la redistribution des évocations (tableau 41, p. 205), et des « discours-découverte », comme l'indique la redistribution des caractérisations (tableau 42, p. 211 ; tableau 43, p. 216 et tableau 44, p. 220). Les données indiquent également que les « apprentissage-recherche » subissent aussi cette écart, mais dans une moindre mesure. On constate en effet une relative stabilité des éléments de la zone centrale entre le plan idéal et celui de la réalité, aussi bien dans les évocations que dans les caractérisations. Celle-ci pourrait s'expliquer par le fait que la dimension prescriptive serait plus proche des référents didactiques actuellement en vigueur.

4. Limites et prolongements possibles

Le caractère provisoire des différentes conclusions que nous venons de formuler dans ce chapitre doit être encore une fois rappelé étant donné l'absence d'une étape de confirmation de la centralité des éléments. Cette étape pourrait être un prolongement possible à cette recherche. Elle permettrait de déterminer avec plus de certitude le noyau central et le système périphérique des représentations sociales, c'est-à-dire de pouvoir faire la part des choses à propos des éléments présents dans les zones centrales des représentations sociales entre ce qui est non négociable pour les enseignants et ce qui pourrait être remis en cause.

Cette recherche pourrait également être prolongée par une étude des pratiques d'enseignement auprès d'un nombre réduit d'enseignants représentatifs de chacun des trois groupes didactiques mis en évidence dans notre recherche. En prenant appui sur les résultats obtenus dans cette recherche, nous pourrions sélectionner trois ou quatre enseignants proches du centre de gravité de chacune des classes telles qu'elles ont été projetées sur un plan composé des deux premières dimensions factorielles des prises de position (figure 40, p. 189). L'ensemble formerait un échantillon de neuf à douze enseignants avec lesquels nous pourrions effectuer des observations de leçons, étudier les supports d'enseignement et mener des entretiens. Cette approche plus qualitative nous permettrait de mieux valider ou nuancer nos principales conclusions, notamment en ce qui concerne les différentes significations portées par les « exposé-récit », les « discours-découverte » et les « apprentissage-recherche », la tension entre la dimension normative et fonctionnelle des représentations ou le rapport à la discipline historique manifesté par les différents groupes.

Enfin, un dernier prolongement possible consisterait à répliquer notre protocole de recherche dans d'autres systèmes éducatifs, afin de comparer ces premiers résultats ou de renforcer nos conclusions. Nous pensons premièrement aux enseignants d'histoire du secondaire au Québec qui, à l'instar des enseignants étudiés dans notre recherche, connaissent d'importantes transformations de leur programme et de leurs outils d'enseignement [379]. Dans quelle mesure retrouve-t-on des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement similaires à celles découvertes dans notre recherche ? Dans quelle mesure leur représentation de l'enseignement est-elle aussi soumise à une tension forte entre des aspects normatifs liés aux valeurs et aux finalités, d'une part, et des éléments fonctionnels liés aux contraintes de l'environnement pédagogique, d'autre part ?

5. Les retombées de cette recherche

Pour clôturer ce chapitre, il nous parait également important d'envisager les retombées de nos analyses pour l'enseignement de l'histoire. Comme nous l'avons indiqué au terme du chapitre II, notre démarche était motivée par un besoin d'exploration vis-à-vis d'un domaine pour lequel nous manquions de connaissances et pour lequel plusieurs questions étaient laissées sans réponses. Elle avait pour visée de mieux décrire et comprendre les conceptions des enseignants dans le cadre d'une discipline scolaire soumise à d'importantes transformations de ses référents épistémologiques et didactiques.

Nous estimons, au terme de notre démarche, que la meilleure compréhension que nous avons de ces conceptions peut avoir des retombées pratiques dans le champ de l'enseignement de l'histoire. Celles-ci peuvent être envisagées à plusieurs niveaux : celui des politiques éducatives, celui de la formation initiale et continuée et celui de la recherche en didactique.

[379] Nous avons eu l'occasion de procéder à une récolte de données auprès d'un groupe restreint de futurs enseignants québécois en formation initiale à propos de leurs représentations de l'enseignement de l'histoire. Les résultats montrent une étonnante similarité de leur représentation sociale avec celle des enseignants de notre recherche doctorale.

En ce qui concerne le premier niveau, nous pensons que ces résultats de recherche peuvent aider les responsables des réformes pédagogiques, les concepteurs de programmes, les auteurs de manuels, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs … à prendre conscience que tout changement de pratique dans le cadre d'une réforme doit être saisi dans une perspective sociocognitive. Tenir compte du fait que les enseignants donnent sens aux nouveaux programmes d'enseignement et se les approprient en fonction de la signification qu'ils ont de leur discipline scientifique et scolaire nous semble constituer une condition incontournable à tout processus d'implantation d'une réforme pédagogique. Les résultats de cette recherche pourraient donc contribuer à rendre plus efficace le pilotage des réformes en cours dans l'enseignement de l'histoire.

Cette dernière remarque s'applique aussi à la formation initiale et continuée des enseignants. Il nous semble que l'enjeu relatif à la formation historique initiale des enseignants est mis en évidence par le rôle joué par la représentation sociale de la discipline sur celle de l'enseignement. Or nous avons pu observer, d'une part, que la représentation sociale de l'histoire était décalée par rapport aux conceptions historiographiques actuelles et, d'autre part, que la prise en compte de la dimension interprétative de la discipline historique par certains enseignants ou groupes d'enseignants ne s'expliquait pas par la formation initiale reçue — niveau d'étude universitaire ou non, formation initiale en histoire ou non… —, mais par des caractéristiques pédagogiques — conception du rôle, statut et type de cours à enseigner, caractéristiques des classes... —. Ces constats posent questions à l'égard de la formation initiale des enseignants en histoire. On serait en droit de se demander dans quelle mesure celle-ci se donne les moyens d'offrir aux étudiants en histoire, dont une part non négligeable se destine à l'enseignement, les moyens de développer une plus grande vigilance à l'égard des fondements épistémologiques de leur discipline.

En ce qui concerne la formation initiale et continuée en didactique, une prise en compte des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement nous semble plus que souhaitable pour intervenir efficacement. L'analyse des données du chapitre X (tableau 50, p. 237 ; tableau 51, p. 238 ; tableau 53, p. 242 ; tableau 54, p. 243 ; figure 65, p. 239, figure 66, p. 241 et figure 67, p. 244) nous permet d'ailleurs d'énoncer trois leviers sur lesquels la formation initiale et continuée pourrait agir pour faire évoluer les représentations des enseignants vers les cadres de référence didactiques actuellement valorisés dans l'enseignement de l'histoire.

Premièrement, nous avons vu que la fréquence de la participation à la formation continue ou ce qui s'y apparente, comme la proximité des participants de notre recherche avec l'unité de didactique de l'histoire de l'UCL, joue un rôle important pour expliquer les différences de représentations et les faire évoluer dans un sens qui se rapproche de conceptions historiographiques et didactiques actuelles. Nous pensons donc que renforcer la formation continue, former davantage de formateurs, multiplier les lieux et les occasions permettant aux enseignants d'entrer dans une démarche de réflexion approfondie sur leur discipline et sur son enseignement/apprentissage, constitue un premier levier important. Deuxièmement, nous avons observé que la perception de l'implication des élèves dans les activités d'enseignement, celle de leur motivation par rapport à l'histoire ou par rapport à leurs études, constituaient également des facteurs susceptibles de faire bouger les représentations de l'histoire et de son enseignement. Nous pensons donc qu'outiller les enseignants en formation initiale et continuée sur les déterminants et les processus du rapport à l'histoire des élèves et de leur motivation à l'égard des apprentissages disciplinaires, pourrait constituer un deuxième levier efficace pour agir sur ces représentations. Enfin, nos analyses ont mis en évidence une troisième variable susceptible de faire bouger les représentations dans un sens favorable aux modèles actuels : la perception du rôle de pédagogue par opposition à celui de disciplinaire. Nous pensons donc qu'un travail en formation initiale et continuée plus approfondi et mieux fondé théoriquement sur le métier et l'identité des enseignants, notamment sur la facette disciplinaire de cette identité, constituerait un troisième levier possible.

Enfin, en ce qui concerne les retombées pour la recherche, d'une part, nous souhaiterions que notre étude puisse convaincre davantage les sciences de l'éducation de l'intérêt d'étudier les questions d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement secondaire selon une approche didactique. Mieux saisir la nature des connaissances disciplinaires qui entrent en jeu dans les situations d'enseignement et d'apprentissage nous semble être fondamental pour comprendre la réalité de l'enseignement secondaire. Or comme le souligne Wilson (2001) à propos des recherches sur l'enseignement de l'histoire menées en psychologie cognitive ou en sciences de l'éducation, bon nombre de ces recherches ignorent les présupposés épistémologiques des disciplines scolaires et reposent sur des conceptions de celles-ci théoriquement peu fondées.

D'autre part, nous souhaiterions que notre étude puisse convaincre les didacticiens que nous avons tout à gagner à nous rapprocher des standards de la recherche en sciences de l'éducation. Nous avons souligné au terme du chapitre II que les recherches menées en didactique souffraient de problèmes persistants. L'un d'eux est le faible pouvoir de généralisation des résultats obtenus dû au fait que la toute grande majorité des recherches menées dans le domaine se confondent à des analyses de cas ou sont constituées à partir d'échantillons de convenance. Un autre problème est dû à l'absence d'informations disponibles à l'égard des cadres théoriques mobilisés, des protocoles de recherche conçus, des outils de recueil élaborés et presque systématiquement à l'égard des traitements effectués. Le silence qui caractérise les chapitres consacrés à la méthodologie dans bon nombre de recherches en didactique nous semble emblématique des lacunes méthodologiques dont souffrent ce champ de recherche.

Comme le rappelle Wilson (2001) les chercheurs en didactique sont pour la plupart des disciplinaires qui se sont intéressés aux questions d'enseignement et d'apprentissage de leur discipline. Leur formation scientifique a donc été acquise selon les règles et conventions propres à leur discipline initiale et la plupart d'entre eux n'ont pas reçu de formation à la méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation. Or, il faut bien admettre que les méthodes de recherches acquises en histoire, en linguistique, dans les sciences de la nature ou autres ne peuvent avoir une contribution que très limitée au traitement des questions d'enseignement ou d'apprentissage en éducation. Nous plaidons donc pour que la didactique de l'histoire, au même titre que les autres didactiques, fasse partie intégrante des sciences de l'éducation, si le projet est bien d'en faire une discipline reconnue dans le champ scientifique. Nous serions très heureux si cette étude pouvait contribuer à ce projet.

BIBLIOGRAPHIE

Abric J.-C. (1994a). Pratiques sociales et représentations, Coll. « Psychologie sociale », Paris, Presses Universitaires de France.

Abric J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (Éd.). *Structures et transformations des représentations sociales*, Coll. « Textes de base en sciences sociales », Paris, Delachaux et Niestlé, p. 73-84.

Abric J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Éd.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, p. 59-80.

Abric J.-C. & Tafani E. (1995). Nature et fonctionnement du système central d'une représentation sociale : la représentation de l'Entreprise. *Cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 28, 22-31.

Adler S. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives Toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 12, 13-30.

Albertini J-M. & Dussault G. (1984). Représentation et initiation scientifique et technique. Dans C. Belisle & B. Schielen (Éd.). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes*, Paris, Éditions du CNRS, p. 304-320.

Aldenderfer M. & Blashfield R. (1978). Computer Programs for Performing Hierarchical Cluster Analysis. Applied Psychological Measurement, 2 (3), 405-413.

Allieu N. (1995). De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire. Dans M. Develay (Éd.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Coll. « Pédagogies », ESF, Paris, p. 123-161.

Amiel-Lebigre F. & Pichot P. (1978). Psychopathologie de la fonction enseignante. Dans M. Debesse. & G. Mialaret (Éd.). *Traité des sciences pédagogiques*, t. 7, Paris, Presses Universitaires de France, p. 147-163.

Astolfi J.-P. & Giordan A. (1978). Quelle éducation scientifique pour quelle société ?, Paris, Presses Universitaires de France.

Audigier F. (1990). Savoirs enseignés - savoirs savants, apprendre, former, enseigner. Dans *Actes du colloque organisé par le centre pédagogique de Rennes, 31 janvier - 1er février 1990*, p. 41-51.

Audigier F. (1993). Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves, Paris, Paris VII. (Thèse de doctorat).

Bain R. (1997). Teaching History as an Epistemic Act : Notes for a Practitioner. (Article présenté lors de la rencontre annuelle de l'American Historical Association, New York).

Bain R. (2000). Into the Breach : Using Research and Theory to Shape History Instruction. Dans N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Éd.). *Knowing, Teaching, and Learning History : National and International Perspectives*, New York, New York University Press.

Bain R. (2006). Rounding Up Unusual Suspects : Facing the Authority Hidden in the History Classroom. *Teachers College Record*.

Bakhtine M. (1968). Rabelais and his world, Cambridge, MIT Press.

Baquès M.-C. (2005). Manuels d'histoire et pratiques scolaires en France depuis 1880. Dans J.-L. Jadoulle (Éd.). *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 8, Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de communication et de didactique en histoire, p. 33-53.

Barbier J.-M. (Éd.). (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, Presses Universitaires de France.

Barth B.-M (1987). L'apprentissage de l'abstraction, Paris, Retz.

Barth B.-M. (1993). Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension, Paris, Retz Nathan.

Bartlett R. (1993). Making of Europe : Conquest, Colonization and Cultural Change 950-1350, Princeton, Princeton University Press.

Barton K. & Levstik L. (2004). Teaching History for the Common Good, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Baruch M. (2005). L'historien dans le prétoire : le procès Papon. Dans G. Zélis (Éd.). *L'historien dans l'espace public. L'histoire face à la mémoire, la justice et au politique*, Loverval, Labor, p. 57-66.

Bataille M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? Dans C. Garnier & W. Doise (Éd.). *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 25-34.

Beauvois J.-L., Joule R.-V. & Monteil J.-M. (Éd.). (1989). Perspectives cognitives et conduites sociales. t. 2 : Représentations et processus cognitifs, Cousset, Delval.

Beckers J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité, Bruxelles, Labor.

Beckers J. (2008). Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éd.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Coll. « Perspectives en éducation & formation », Bruxelles, De Boeck, p. 51-64.

Bédarida F. (2005). L'histoire entre science et mémoire ? Dans J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.). *L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien*, Coll. « Sciences Humaines », Auxerre, Sciences humaines Éditions, p. 335-342.

Ben Alaya D., Campos P. (2007). La représentation sociale de la mondialisation : contenu, structure et organisation. *Bulletin de psychologie*, 60 (1), 487, 35-47.

Benzécri J.-P. (1976). L'analyse des données, Paris, Dunod. (Première édition 1973).

Bloch M. (1949). Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien, Paris, A. Colin, 1949 (Édition critique préparée par Etienne Bloch, Paris, A. Colin, 1993).

Bloom B. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Paris-Bruxelles, Nathan-Labor.

Bohan C. & Davis O. (1998). Historical Constructions : How Social Studies Student Teachers Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History. *Theory and Research in Social Education*, 26, 173-197.

Booth M. (1993). Students' Historical Thinking and The National History Curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 21 (2), 100-127.

Booth M. (1994). Cognition in History : A British Perspective. Dans *The Teaching and Learning of History*. *Educational Psychologist*, 29 (2), 61-70.

Bouhon M. & Dambroise C. (2002). Évaluer des compétences en classe d'histoire, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 4, Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de communication et de didactique en histoire.

Bouhon M. (2009a). Entre logique linéaire et logique de recherche : la conception du « fil conducteur » auprès des enseignants d'histoire du secondaire, dans C. Laville & M. Dagenais (Éd.). *Canadian Diversity/ Diversité canadienne*, 7, p. 61-68.

Bouhon M. (2009b). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques, dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et A. Meunier (Éd.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes...*, Coll. « Les cahiers du patrimoine », Québec, Éditions MultiMondes.

Bourdé G. & Martin H. (1983). Les écoles historiques, Coll. « Points Histoire », Éditions du Seuil.

Bourguignon F. (2005). L'écriture de l'histoire : le discours en question. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.). *L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien*, Coll. « Sciences Humaines », Auxerre, Sciences humaines Éditions, p. 365-370.

Boutier J. & Julia D. (Éd.). (1995). Passés recomposés : champs et chantiers de l'histoire, Paris, Autrement.

Braudel F. (1990). La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II, Paris, Armand Colin. (Première édition 1949).

Bressoux P. (2008). Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales, Coll. « Méthodes en sciences humaines », Bruxelles, De Boeck.

Brophy J. & Vansledright B. (1997). Teaching and Learning History in Elementary Schools, New York, Teachers College Press.

Brown S. & Mcintyre D. (1983). Teacher Attitudes and Innovation Characteristics. Let's Try Again : A Rejoinder. *Curriculum Inquiry*, 13 (4), 445-51.

Bruter A. (1998). L'histoire enseignée au grand siècle. Naissance d'une pédagogie, Paris, Belin.

Bruter A. & Moniot H. (1998). Le dossier « Didactique de l'histoire ». *Historiens & Géographes*, 394, 183-229.

Burke P. (1992). La fabrication de Louis XIV, Yale, Yale University Press Academic.

Burke P. (2004). What is Cultural History ?, Cambrigde, Polity Press.

Cadiou F., Coulomb C., Lemonde A. & Santamaria Y., (2005). Comment se fait l'histoire ? Pratiques et enjeux, La Découverte.

Caire-Jabinet M.-P. (2004). Introduction à l'historiographie, Coll. « Histoire 128 », Paris, Armand Colin.

Carbonell Ch.-O. (Éd.). (1994). Les sciences historiques, de l'Antiquité à nos jours, Coll. « Textes essentiels », Paris, Larousse.

Carlgren I. & Lindblad S. (1991). On Teachers' Practical Reasoning and Professional Knowledge : Considering Conceptions of Context in Teachers' Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5-6), 507-516.

Carretero M. & Voss J. (Éd.). (1994). Cognitive and Instructional Processes in History and The Social Sciences, Hillsdale (N.J.), Erlbaum Lawrence Associates.

Charbonneau F. & Nadiau M. (2008). L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle, Coll. « Diversitas », Bruxelles, Peter Lang.

Chartier R. (1989). Le Monde comme représentation. *Annales : économies, sociétés, civilisations*, 44 (6), 1505-1520.

Chartier R. (1998a). Au bord de la falaise : l'histoire entre certitudes et inquiétudes, Albin Michel.

Chartier R. (1998b). « La chimère de l'origine ». Foucault, les Lumières et la Révolution française. Dans R. Chartier, *Au bord de la falaise : l'histoire entre certitudes et inquiétudes*, Albin Michel.

Chaullanges M. (1961). Pour une histoire vivante. Essai sur le rôle et l'emploi du texte dans l'enseignement de l'histoire, Paris, Delagrave.

Chaunu P. (1973). Un nouveau champ pour l'histoire sérielle : le quantitatif au troisième niveau. Mélanges en l'honneur de Fernand Braudel, Toulouse, Privat.

Chervel A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. Dans *Histoire de l'éducation*, n° 38, Paris, Institut national de la Recherche pédagogique, p. 59-119.

Chevallard Y. (1985). La transposition didactique, Genève, La pensée sauvage.

Cibois P. (1984). L'analyse des données en sociologie, Coll. « SUP. Le sociologue », 53, Paris, Presses Universitaires de France.

Cibois P. (2007). Les méthodes d'analyse d'enquêtes, Coll. « Que sais-je? », n° 3782, Paris, Presses Universitaires de France.

Clandinin D & Connelly F (1996). Teacher as Curriculum Maker. Dans P. Jackson (Éd.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York, Macmillan, p. 363-401.

Claparède E. (1903). L'association des idées, Paris, Doin.

Cooper P. & Mcintyre D. (1996). Effective Teaching and Learning : Teachers' and Students' Perspectives, Buckingham, Open University Press.

Crahay M. (1999). Psychologie de l'éducation, Coll. « Premier Cycle », Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

De Certeau M. (1972). Une épistémologie de transition : Paul Veyne. *Annales, économies, société, civilisations*, 27 (6), 1317-1327.

De Certeau M. (1975). L'écriture de l'histoire, Coll. « Bibliothèque des Histoires », Paris, Gallimard.

De Certeau M. (1980). L'invention du quotidien, Paris, Union générale d'éditions.

De Queiroz J.-M. (1995). L École et ses sociologies, Paris, Nathan.

Delacroix C., Dosse F. & Garcia P. (2003). Histoire et historiens en France depuis 1945, Paris, ADPF.

Deschamps J.-C. & Beauvois J.-L. (Éd.). (1996). Des attitudes aux attributions. Sur la construction sociale de la réalité, Coll « La Psychologie sociale » : t. 2, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Develay M. (Éd.). (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui, Coll. « Pédagogies », ESF, Paris.

Dickinson A., Gordon P.& Lee P. (2005). Raising Standards in History Education. *International Review of History Education* (Vol. 3), Londres, Routledge.

Doise W. (2005). Les représentations sociales. Dans Dubois N. (Éd.). *Psychologie sociale de la cognition*, Coll. « Psycho sup, Psychologie sociale », Paris, Dunod, p. 153-207.

Doise W. & Palmonari, A. (Éd.). (2002). L'étude des représentations sociales, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

Doise W., Clémence A. & Lorenzi-Cioldi F. (1992). Représentations sociales et analyses de données, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Dosse F. (1987). L'histoire en miettes : des « Annales » à la « Nouvelle Histoire », Paris, La Découverte.

Dosse F. (2000). L'histoire, Coll. « Cursus », Paris, Armand Colin.

Downey M. & Levstick L. (1991). Teaching and Learning History. Dans J. Shaver (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning : A Project of The National Council for The Social Studies*, New York (N.Y.). Macmillan, p. 400-410.

Doyle W. (1986). Classroom Organization and Management. Dans M.C. Wittrock (Éd.). *Handbook of Research on Teaching*, New York (N.Y.). Macmillan.

Dubois S. (2005). L'invention de la Belgique. Genèse d'un État-Nation : 1648-1830, Bruxelles, Racine.

Duby G. (1978). Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme, Paris, Gallimard.

Duby G. (1991). L'histoire continue, Paris, Odile Jacob.

Dunkin M. & Biddle J. (1974). The Study of Teaching, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Dupriez V. & Chapelle G. (2007). Enseigner, Coll. « Apprendre », Paris, Presses Universitaires de France.

Elejabarrieta F. (1996). Le concept de représentation sociale. Dans J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Éd.). *Des attitudes aux attributions. Sur la construction sociale de la réalité*, Coll « La Psychologie sociale » : t. 2, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 137-150.

Elias N. (1969). The civilizing process : the history of manners, Oxford, Blackwell. (Ouvrage original publié en 1939).

Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu].

Evans R. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, 17, 210-240.

Evans R. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited : Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, 18, 101-138.

Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique [SNEC] (1953). Programme. Histoire, Lierre.

Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique [SNEC]. (1961). Programmes et directives, Histoire (2e éd.). Lierre.

Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique [SNEC]. (1972). Programmes expérimentaux pour les degrés d'observation et d'orientation. Branche : histoire, Bruxelles.

Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique [SNEC] (1981). Programme d'histoire pour la 3e année d'étude de l'Enseignement secondaire de type 1 – sections transition, Bruxelles.

Fédération de l'Enseignement secondaire catholique [FESEC] (1991). Programme d'histoire (2e degré de transition - Formation commune) et de formation historique (3e degré de transition - Formation commune et option de base), Bruxelles.

Fédération de l'Enseignement secondaire catholique [FESEC] (2000). Histoire - Formation historique, 2e et 3e degré, Bruxelles.

Fehn B. & Koeppen K. (1998). Intensive Document-Based Instruction in a Social Studies Methods Course. *Theory and Research in Social Education* 4, 461-484.

Fenstermacher G. & Richardson V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1 (1), 157-181 (Sherbrooke). (Publication originale en anglais dans *Journal of Curriculum Studies*, 1993, 25 (2), 101-114).

Fessler R. & Christensen J. C. (Eds.). (1995). The teacher career cycle : unsderstantding and guiding the professional. Development of teachers, Boston, Allun & Bacon.

Fickel L. (2000). Democracy is Messy : Exploring the Personal Theories of a High School Studies Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 28, 359-390.

Field K. (1979). Teacher development : A study of the stages in development of teachers. Brookline, MA, Brookline Teacher Center.

Finley M. I. (1987). Sur l'histoire ancienne : la matière, la forme et la méthode, Coll. « Textes à l'appui. Histoire classique », Paris, La Découverte.

Flament C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans Jodelet D. (Éd.). *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France. (Première édition 1989).

Flament C. (1999). La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie et Société*, 1, 29-54.

Flament C. & Rouquette M.-L. (2003). Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales ?, Coll. « Sociétales », Série « Regards psychosociaux », Paris, Armand Colin.

Flament C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Psychologie sociale », Paris, Presses Universitaires de France, p. 37-57.

Floden R. (2001). Research on Effects of Teaching : A Continuing Model for Research on Teaching. Dans V. Richardson (Éd.). *Handbook of Research on Teaching* (4e éd.). Washington, American Educational Research, p. 3-16.

Foucault M. (1966). Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines, Gallimard, Coll. « Bibliothèque des sciences humaines », Paris.

Foucault M. (1969). Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison, Gallimard, Paris.

Foucault M. (1971). L'archéologie du savoir, Coll. « Bibliothèques des Sciences humaines », Paris, Gallimard.

Foucault M. (1975). Surveiller et punir : naissance de la prison, Paris, Gallimard.

Fullan M. (2001). The New Meaning of Educational Change (3e éd.). New York & London, Teachers College Press.

Fuller F. (1969). Concerns of teachers : A developmental perspective. *American Educational Research Journal*, (6), 207-226.

Furet F. (1975). De l'histoire-récit à l'histoire-problème. *Diogène*, 89, 106-123.

Furet F. (1989). L'atelier de l'histoire, Paris, Coll. « Champs », n° 202, Flammarion.

Furlong J., John P. & Counsell J. (2001). Investigating History Teachers' Understandings of Progression in Pupils' Learning, University of Bristol. (Recherche 1996-200).

Ginzburg C. (1980). Le fromage et les verts. L'univers d'un meunier du XVe siècle, Paris, Flammarion, (Première édition italienne en 1976).

Goodman J. & Adler S. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher : A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), 1-20.

Grant S. (2003). History Lessons : Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 3-28.

Grawits M. (2001). Méthodes des sciences sociales (11e éd.). Paris, Dalloz.

Grenier J.-Y. (1995). L'histoire quantitative est-elle encore nécessaire ? Dans J. Boutier & D. Julia (Éd.). *Passés recomposés : champs et chantiers de l'histoire*, Paris, Autrement, p. 173-183.

Guillemette F. (2006). L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. (Thèse de doctorat).

Guimelli C. (1996). La déviance vue par les instances chargées du maintien de l'ordre. Dans J.-C. Abric (Éd.). *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Saint-Agne, Eres, p. 125-136.

Guimelli C. (1998). Chasse et nature en Languedoc. Étude de la dynamique d'une représentation sociale chez des chasseurs languedociens, Paris, L'Harmattan.

Hartog F. (1995). L'art du récit historique. Dans J. Boutier & D. Julia (Éd.). *Passés recomposés : champs et chantiers de l'histoire*, Paris, Autrement, p. 184-193.

Hartog F. (1995). Temps et histoire. « Comment écrire l'histoire de France ? » *Annales, histoire, sciences sociales*, 50 (6), 1219 – 1236.

Hartog F. (Éd.). (1999). L'Histoire, d'Homère à Augustin. Préfaces des historiens et textes sur l'histoire, Coll. « Points-Essais », Éditions du Seuil, Paris.

Herzlich C. (1969). Santé et Maladie. Analyse d'une représentation sociale, Paris, Mouton.

« Histoire et sciences sociales. Un tournant critique ? » (1988). *Annales, économies, sociétés, civilisations*, 43 (2), 291-293.

Hobsbawm E. & Ranger T. (1983). The invention of the tradition, Cambridge - New York, Cambridge University Press.

Huberman M. (1989). La vie des enseignants. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Huberman M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 77-85.

Husbands C., Kitson A. & Pendry A. (2003). Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools, Maidenhead and Philadelphia, Open University Press.

Jadoulle J.-L., Bouhon M. & Nys A. (2004). Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 7, Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de communication et de didactique en histoire.

Jadoulle J -L. (1995). Apprendre ou se mettre en projet ? Réflexions au départ d'une expérience de pédagogie du projet en classe du secondaire. *Histoire et Enseignement*, 44 (1), 1994.

Jadoulle J.-L. (1995). Trente-cinq années de programme d'histoire dans l'enseignement secondaire francophone. *Histoire et Enseignement*, 45 (3).

Jadoulle J.-L. (1998). Vers une didactique « constructiviste » ? Dans J.-L. Jadoulle & P. De Theux, *Enseigner Charlemagne*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 2, Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de communication et de didactique en histoire, p. 73-85.

Jadoulle J.-L. (2001). Enseignement de l'histoire et enracinement wallon. Dans L. Courtois & M.-D. Zachary (Éd.). *Enseigner la Wallonie et l'Europe. Pour une éducation citoyenne*, Louvain-la-Neuve, Fondation Wallonne, p. 95-108.

Jadoulle J.-L. (2005). Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 8, Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de communication et de didactique en histoire.

Jadoulle J.-L. (à paraître). De l'histoire-récit du professeur à l'histoire-récit des élèves ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. Dans *Malmedy : Art et Histoire*, Malmedy.

Jadoulle J.-L. & Bouhon M. (Éd.). (2003). Développer des compétences en classe d'histoire, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 3 (2e éd.). Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de communication et de didactique en histoire.

Jadoulle J.-L & Georges J. (Éd.). (2005-2008). Construire l'Histoire (4 Vol.), Namur, Didier Hatier. (Manuel élève et guide de l'enseignant).

Jadoulle J.-L. & Hasquin H. (Éd.). (2008-). Futurhist (4 Vol.), Namur, Didier Hatier. (Manuel élève et guide de l'enseignant).

Jadoulle J.-L. & Letor C. (2001). Les transformations de l'école secondaire dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes (2001-2007). Louvain-la-Neuve, UCL-FESEC. (Recherche inédite).

Jodelet D. & Moscovici S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 285-288.

Jodelet D. (Éd.). (2003). Les représentations sociales (7e éd.). Paris, Presses Universitaires de France. (Première édition 1989).

Johnston M. (1990). Teachers' Backgrounds and Beliefs : Influences on Learning to Teach in the Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 28, 207-232.

Joule R.V. et Beauvois J.-L. (1998). De la dissonance à l'engagement dans la soumission. Dans Beauvois J.-L., Joule R.-V. & Monteil J.-M. (Éd.). *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*, Coll « La psychologie sociale » : t. 6, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 273-310.

Joutard P. (1998). La tyrannie de la mémoire. L'histoire, 221, 98.

Kalampalikis N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Éd.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, p. 147-163.

Kloppenberg J. (1989). Objectivity and Historicism : A Century of American Historical Writing. *American Historical Review*, 94, 1011-1030.

Labrousse E. (1944). La crise de l'économie française à la fin de l'Ancien Régime et au début de la Révolution, Paris, Presses Universitaires de France.

Lahlou S. (2003). L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. Dans J.-C. Abric (Éd.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, p. 37-58.

Lang V. (1999). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle, Paris, Presses Universitaires de France.

Langlois C. & Seignobos C. (1898). Introduction aux études historiques, Paris, Hachette.

Lautier N, (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.

Lautier N. (1997). A la rencontre de l'histoire, Coll. « Éducation et didactiques », Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Laville C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles. Dans *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie* [Numéro spécial]. *Perspectives documentaires en Education* , n° 53, Saint Fons, Institut national de la Recherche pédagogique, p. 69-82.

Le Goff J. (1972). L'historien et l'homme quotidien. Dans *Mélanges en l'honneur de Fernand Braudel, II*, Toulouse, 1972, p. 236-243 ; texte repris dans Ch.-O. Carbonell (Éd.). *Les sciences historiques, de l'Antiquité à nos jours*, Coll. « Textes essentiels », Paris, Larousse, 1994, p. 287-294.

Le Goff J. (1978). (Éd.). La nouvelle histoire, Paris, Retz.

Le Goff J. (1981). La naissance du purgatoire, Paris, Gallimard.

Le Goff J. & Nora P. (Éd.). (1974). Faire de l'histoire, t. 1 : Nouveaux problèmes, t. 2 : Nouvelles approches, t. 3 : Nouveaux objets, Coll. « Bibliothèque des histoires », Paris, Gallimard.

Le Pellec J., Marcos-Alavrez V. (1991). Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, Coll. « Ressources. Formation, Enjeux du système éducatif », Hachette-CNDP, Paris.

Le Roy Ladurie E. (1973). L'histoire immobile, Leçon inaugurale au Collège de France.

Le Roy Ladurie E. (1975/1982). Montaillou, village occitan, de 1294 à 1324, Paris, Gallimard.

Le Roy Ladurie E. (1977/1985). Le territoire de l'historien, Coll. « Bibliothèque des histoires », Paris, Gallimard.

Leduc J. (1999). Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures, Coll. « Points Histoire », Paris, Éditions du Seuil.

Leduc J., Marcos-Alavrez V. & Le Pellec J. (1994). Construire l'histoire, coll. « Didactiques », CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste.

Lee P., Slater J., Walsh P & White J. (1993). The Aims of School History : The National Curriculum and Beyond, Londres, Tufnell Press.

Leinhardt G., Beck I, Stainton C. (Ed). (1994). Teaching and Learning in History, Hillsdale (N.J.), Erlbaum Lawrence Associates.

Lerner M., Simmons C. (1966). Observer's Reaction to the « Innocent Victim ». Compassion of Rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.

Lévesque S. (2008). Thinking Historically : Educating Students for the 21st Century, Toronto, University of Toronto Press.

Levi-Strauss C. (1962). La pensée sauvage, Paris, Plon.

Mac Diarmid G. (1994). Understanding History for Teaching. A Study of The Historical Understanding of Prospective Teachers. Dans M. Carretero & J. Voss (Éd.). *Cognitive and Instructional Processes in History and The Social Sciences*, Hillsdale (N.J.), Erlbaum Lawrence Associates, p. 159-185.

Mac Diarmid G., & Vinten-Johansen P (2000). A Catwalk Across The Great Divide : Redesigning The History Teaching Methods Course. Dans N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Éd.). *Knowing, Teaching, and Learning History : National and International Perspectives*, New York, New York University Press, p. 156-177.

Mager R. (2005). Comment définir des objectifs pédagogiques ?, Paris, Dunod. (Trad. Georges Décote).

Maréchal P. (1956-1962). Initiation à l'Histoire par le document. Expériences et suggestions, Paris, Institut Pédagogique National.

Maréchal P. (1973). L'Histoire en question, les voies éducatives, Coll. « Carnets de pédagogie pratique » (2e éd.). Paris, Armand Colin.

Maroy C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 1-32.

Maroy C. (Éd.). (2002). L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique, Coll. « Pédagogies en développement », Bruxelles, De Boeck.

Marrou H. (1959). De la connaissance historique, Paris, Éditions du Seuil.

Martineau R. (1999a). L'histoire à l'école, matière à penser..., Paris, Montréal, L'Harmattan.

Martineau R. (1999b). Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éduction. (Rapport de recherche non édité).

Mcneil L. (1988). Contradictions of Control : School Structure and School Knowledge, New York, Routledge.

Minder M. (1991). Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation (6e éd.). Bruxelles, De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1er et 2e cycle. Domaine de l'univers social, Québec.

Ministère de l'Éducation nationale (1960). Instructions concernant la réforme de l'enseignement moyen. Histoire (3e éd.). Bruxelles.

Ministère de l'Éducation nationale (1969). Programme d'histoire, Bruxelles.

Ministère de la Communauté française (1999). Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques, Bruxelles.

Ministère de la Communauté française (2000). Programme d'études du cours d'histoire, 2e et 3e degré.

Moliner P. (1988). La représentation sociale comme grille de lecture, Aix-en Provence, Université de Provence. (Thèse de Doctorat).

Moliner P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. Dans C. Guimelli (Éd.). *Structures et transformations des représentations sociales*, Coll. « Textes de base en sciences sociales », Paris, Delachaux et Niestlé, p. 199-232.

Moliner P. & Martos A. (2005). La Fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? *Papers on Social Representations*, 14, 3.1-3.12 [http ://www.psr.jku.at/].

Momigliano A. (1992). Les fondations du savoir historique, Paris, Les Belles Lettres.

Moniot H. (1993). Didactique de l'histoire, Coll. « Perspectives didactiques », Paris, Nathan.

Moscovici S. (1961). La psychanalyse, son image et son public, Paris, Presses Universitaires de France.

Moscovici S. & Vignaux G. (1994). Le concept de *thêmata*. Dans C. Guimelli (Éd.). *Structures et transformations des représentations sociales*, Coll. « Textes de base en sciences sociales », Paris, Delachaux et Niestlé.

Newmann F.-M. (1990). Higher Order Thinking in Teaching Social Studies : A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*. 22 (1), 41-56.

Noiriel G. (1996). Sur la « crise» de l'histoire, Coll. « Socio-Histoires », Paris, Belin.

Nora P. (1984-1992). Les lieux de mémoire, t. 1 : La République, t. 2 : La nation, t. 3 : Les Frances, Paris, Gallimard.

Nora P. (1992). Comment écrire l'histoire de France ? Dans P. Nora, *Les lieux de mémoire*, t. 3 : Les France, Vol. 1 : *Conflits et partages*, Paris, Gallimard.

Nora P. (Éd.). (1987). Essais d'ego-histoire : Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Georges Duby, Raoul Girardet, Jacques Le Goff, Michelle Perrot, René Rémond, Paris, Gallimard.

Onosko J. (1991). Barriers to the Promotion of Higher-order Thinking in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 19, 341-366.

Paquay L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? Dans M. Behrens & P. Valois, *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-98.

Passeron J.-C. (1994). Homo sociologicus. *Le Débat*, n° 79, mars-avril, 1994, 114-133.

Paxton R. (1973/1997). La France de Vichy 1940-1944, Paris, Éditions du Seuil.

Pendry A., Husbands C. & Kitson A. (2005). Understanding The Knowledge Bases of History Teaching : Subject, Pupils and Professional Practices dans R. Ashby & P. Lee. Understanding History. Recent Research in History Education. *International Review of History Education*, (Vol. 4). Londres, Routledge, p. 161-172.

Piaget J. (1970). Introduction à l'épistémologie génétique, Paris, Presses Universitaires de France.

Pomian K. (1984). L'ordre du temps, Paris, Gallimard.

Portal C. (Éd.). (1987). The History Curriculum for Teachers, Lewes, Falmer.

Prost A. (1996). Douze leçons sur l'histoire, Paris, Éditions du Seuil.

Prost A. (2005). La mise en intrigue est essentielle pour l'historien. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.). *L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien*, Coll. « Sciences Humaines », Auxerre, Sciences humaines Éditions, p. 371-378.

Prost A. (2005). Les pratiques et les méthodes. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.). *L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien*, Coll. « Sciences Humaines », Auxerre, Sciences humaines Éditions, p. 385-391.

Pycke J. (2000). La critique historique, Coll. « Pédasup », Louvain-la-Neuve, Académia Bruylant.

Qualifications and Curriculum Authority [QCA] (2007). National Curriculum for England : History, Londres.

Ranum O. (1980). Artisans of Flory. Writers and Historical Thought in Seventeenth-Century France, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

Ravitch D. & Finn C. (1987). What Do Our 17-year-olds Know; A Report on The First National Assessment of History and Literature. New York, Harper and Row.

Raxhon P. (2005). Historiens et commissions d'enquête parlementaire. Le cas belge : la Commission Lumumba,dansg. Dans G. Zélis (Éd.). *L'historien dans l'espace public. L'histoire face à la mémoire, la justice et au politique*, Loverval, Labor, p. 67-92.

Raynal F. & Rieunier A. (1998). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive (2e éd.). Paris, ESF.

Rémond R. (Éd.). (1996). Pour une histoire politique (rééd.). Paris, Éditions du Seuil, Coll. « Points Histoire ».

Reuter Y., Cohen-Azria C. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck.

Richardson V. (Éd.). (2001). Handbook of Research on Teaching (4e éd.). Washington, American Educational Research.

Ricoeur P. (1983-1985). Temps et récit, 3 tomes, Paris, Éditions du Seuil.

Ricoeur P. (2000). La mémoire, l'histoire, l'oubli, Paris, Éditions du Seuil.

Roegiers X. (2000). (avec la collaboration de J.-M. De Ketele). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Coll. « Pédagogies en développement », Bruxelles, De Boeck.

Romainville M. (2008). L'éducation à la citoyenneté. Pourquoi ? Comment ? Dans D. Belayew, P. Soutmans, A. Tixhon et D. Van Dam, *Éducation à la citoyenneté et à l'environnement*, Coll. « Autres futurs », Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 20-27.

Rosenshine B. & Stevens R. (1986). Teaching Functions dans M.C. Wittrock (Éd.). *Handbook of research on teaching* (3e éd.). Macmillan, New York, p. 376-391.

Rouquette M.-L. & Rateau P. (1998). Introduction à l'étude des représentations sociales, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Rousso H. (1990). Le Syndrome de Vichy de 1944 à nos jours, Coll. « Points Histoire », Paris, Éditions du Seuil.

Ruano-Borbalan J.-C. (Éd.). (2005). L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien, Coll. « Sciences Humaines », Auxerre, Sciences humaines Éditions.

Schön D. (1983). The Reflective Practitioner, New York, Basic Books.

Seixas P. (1993). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning. The case of history. *American Educational Research Journal*, 30 (2), 305-324.

Seixas P. (Éd.). (2004). Theorizing Historical Consciousness, Toronto, University of Toronto Press.

Shaver J. (1991). Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning : A Project of the National Council for The Social Studies, New York (N.Y.), Macmillan.

Shemilt D. (1980). History 13-16 : Evaluation Study. Edimbourg, Holmes Mc Dougall.

Shulman L. (1986). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2). P. 4–14.

Shulman L. (1987). Knowledge and Teaching : Foundations of The New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1).

Simiand F. (1903). Méthode historique et science sociale. *Revue de synthèse historique*.

Spillane J., Reiser B. & Reimer T. (2002). Policy Implementation and Cognition : Reframing and Refocusing Implementation Research, *Review of Educational Research*, 72 (3), *Standards-Based Reforms and Accountability*, 387-431.

Spoehr K & Spoehr L. (1994). Learning to Think Historically.The Teaching and Learning of History. *Educational Psychologist*, 29 (2), 71-78.

St-Jarre C. & Dupuy-Walker L. (Éd.). (2001). Le temps en éducation. Regards multiples. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Starrin B., Dahlgren L., Larsson G. & Styrborn S. (1997). Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory. Lund, Sweden, Studentlitteratur.

Stearns N., Seixas P. & Wineburg S. (Éd.). (2000). Knowing, Teaching, and Learning History : National and International Perspectives, New York, New York University Press.

Stone L. (1980). Retour au récit, ou réflexions sur une nouvelle vieille histoire. *Le Débat*, 4, 116-142.

Stordeur J. (1996). Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques, Coll. « Outils pour enseigner », Bruxelles, De Boeck.

Tardif M. & Lessard C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels, Coll. « Perspectives en éducation », Bruxelles, De Boeck.

Thomas G., Wineburg S., Grossman P., Myhre O. & Woolworth S. (1998). In The Company of Colleagues : An Interim Report on The Development of a Community of Teacher Learners. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 21-32.

Tochon F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.

Tutiaux-Guillon N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe. Dans E. Erdmann, R. Maier & S. Popp (Éd.). *Geschichtsunterricht international. Worldwide Teaching of history. L'enseignement de l'histoire dans le monde*, (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Shriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, vol. 117), Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover, p. 301-322.

Tutiaux-Guillon N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éd.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Coll. « Perspectives en éducation & formation », Bruxelles, De Boeck, p. 117-146.

Van Hover S. & Yeager E. (2003). « Making » Students Better People? A Case Study of a Beginning History Teacher. *International Social Studies Forum*, 3 (1), 219-232.

Van Ypersele L. & Raxhon P. (2006). De l'histoire des mentalités à l'histoire culturelle. Dans L. van Ypersele (Éd.). *Questions d'histoire contemporaine. Conflits, mémoires et identités*, Coll. « Quadrige », Paris, Presses Universitaires de France, p. 22 et 23.

Vansledright B. (1996). Closing the Gap Between School and Disciplinary History? Historian as High School History Teacher. Dans J. Brophy, *Advances in research on teaching : Teaching and learning history*, Greenwich (Conn.), JAI Press.

Vansledright B. (1998). Historical Study, The Heritage Curriculum, and Educational Research. *Issues in Education*, 4 (2), 243-249.

Vansledright B. & Limon M. (2006). Learning and Teaching Social Studies : A Review of Cognitive Research in History and Geography. Dans P. Alexander & P. Winnie (Éd.). *Handbook of educational psychology*, London, Erlbaum, p. 545-570.

Veenman S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

Vergès P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, 203-209.

Vergès P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42 (3), 537-561.

Veyne P. (1971/1979). Comment on écrit l'histoire, Paris, Éditions du Seuil.

Viaud J., Uribe Patiño F., Acosta Ávila M.-Th. (2007). Représentations et lieux communs de la mondialisation. *Bulletin de psychologie*, 60 (1), 487, 21-33.

Vincent G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Von Borries B. (1997). Concepts of Historical Thinking and Historical Learning in The Perspective of German Students and Teachers. *International Journal of Educational Research*, 27 (3), 211-220.

Voss J. & Carretero M. (1998). Learning and Reasoning in History. *International Review of History Education* (Vol. 2). Londres, Routledge.

Vovelle M. (1982/1992). Idéologies et Mentalités, Paris, Gallimard.

Vovelle M. (1993). Histoire et représentations. *Sciences Humaines*, 27.

Watts H. (1980). Starting Out, Moving On, Running Ahead. San Francisco, Teachers Centers Exchange.

Weick K. (1995). Sensemaking in Organizations, Thousand Oaks (Calif.), Sage.

Wenger E. (1998). Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity, Cambridge, Cambridge University Press.

White H. (1973). Metahistory : The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Wilson S. & Wineburg S. (1988). Peering at History Through Different Lenses : The Role of Disciplinary Perspective in Teaching History. *Teachers College Record*, 89, 525-539.

Wilson S.M. (2001). Research on History Teaching. Dans V. Richardson (Éd.). (2001). *Handbook of Research on Teaching* (4e éd.). Washington, American Educational Research., p. 527-544.

Wineburg S. (1991). Historical Problem Solving : A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.

Wineburg S. (1996). The Psychology of Learning and Teaching History. Dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (Éd.). *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan, p. 423-437.

Wineburg S. (1998). « Reading Abraham Lincoln » : An Expert/expert Study in The Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science*, 22 (3), p. 319-346.

Wineburg S. (2000). Making Historical. Dans Stearns N., Seixas P. & Wineburg S. *Knowing, Teaching, and Learning History : National and International Perspectives*, New York, New York University Press, p. 306–325.

Wineburg S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Philadelphia, Temple University Press.

Wineburg S. & Wilson S. (1991). Models of Wisdom in the Teaching of History. *History Teacher*, 24 (4), 395-412.

Yeager E. & Davis O. (1995). Between Campus and Classroom : Secondary Student-Teachers' Thinking about Historical Texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29, 1-8.

Yeager E. & Davis O. (1996). Classroom Teachers' Thinking about Historical Texts : An Exploratory Study. *Theory and Research in Social Education*, 24 (2), 146-166.

TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX

Table des figures

Figure 1 – Exemple de questionnaire de caractérisation ... 109
Figure 2 – Seuils intermédiaires de fréquence et d'importance ... 112
Figure 3 – Profils de distribution (Vergès, 2001) ... 113
Figure 4 – Questionnaire de caractérisation : les finalités de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal (tous les sujets) ... 113
Figure 5 – Exemple de fichiers de données générés par Évocation ... 117
Figure 6 - Construction d'un tableau d'occurrences des termes les plus fréquents (avec mention du rang d'importance) ... 118
Figure 7 – « Enseigner l'histoire » : Classification hiérarchique des termes probablement centraux et périphériques. 119
Figure 8 - AFC multiple des évocations de l'« enseignement de l'histoire » (tous les sujets) ... 121
Figure 9 – Prise de position didactiques ... 123
Figure 10 - « Transmettre des connaissances » Une représentation contrastée des finalités de l'enseignement de l'histoire ... 125
Figure 11 – Profils didactiques Clusters d'enseignants (K-means) en fonction des deux dimensions de l'AFC ... 127
Figure 12 – Les finalités de l'histoire « donner une culture générale » selon les profils didactiques ... 128
Figure 13 – Étapes, données et traitements méthodologiques ... 132
Figure 14 – L'« Histoire » Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques (tous les sujets) ... 135
Figure 15 - L'« Histoire » (tous les sujets) AFC sur occurrences des termes centraux et périphériques ... 135
Figure 16 – Les « matériaux et outils » (tous les sujets) ... 136
Figure 17 – L'« objet » (tous les sujets) ... 137
Figure 18 – Les « démarches » (tous les sujets) ... 138
Figure 19 – Les « modes de raisonnement » (tous les sujets) ... 138
Figure 20 – Les « fonctions sociales» (tous les sujets) ... 140
Figure 21 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (tous les sujets) Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques (tous les sujets) ... 144
Figure 22 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (tous les sujets) AFC sur les termes centraux et périphériques ... 145
Figure 23 – Les « finalités » (tous les sujets) ... 146
Figure 24 – Les « méthodes » (tous les sujets) ... 148
Figure 25 – Les « logiques » (tous les sujets) ... 149
Figure 26 – « Enseigner l'histoire » dans la réalité (tous les sujets) Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques ... 152
Figure 27 – Les « finalités » entre idéal et réalité (tous les sujets) ... 155
Figure 28 – Les « méthodes » entre idéal et réalité (tous les sujets) ... 157
Figure 29 – Les « logiques » entre idéal et réalité (tous les sujets) ... 159
Figure 30 – AFC des items de caractérisation de l'histoire Interprétation des deux premières dimensions ... 164
Figure 31 – AFC des items de caractérisation de l'enseignement de l'histoire (dans l'idéal) Interprétation des deux premières dimensions ... 166
Figure 32 - AFC des items de caractérisation de l'enseignement de l'histoire (dans la réalité) Interprétation des deux premières dimensions ... 168
Figure 33 – Graphique de l'AFC des prises de position épistémologies ... 176
Figure 34 – Dimensions de l'AFC des prises de position épistémologiques ... 178
Figure 35- Profil de distribution des prises de position à l'égard des modèles historiographiques ... 179
Figure 36 – Graphique de l'AFC des prises de position historiographiques ... 180
Figure 37 – Graphique de l'AFC des prises de position par rapport aux logiques didactique ... 183
Figure 38 - Dimensions de l'AFC des prises de position par rapport aux logiques didactiques ... 186
Figure 39- Profil de distribution des prises de position à l'égard des modèles didactiques ... 187
Figure 40 – Graphique de l'AFC des prises de position par rapport aux modèles didactiques ... 189
Figure 41 – Dimension de l'AFC des prises de position par rapport aux modèles didactiques ... 192
Figure 42 - Clusters d'enseignants (K-means) en fonction des deux dimensions didactiques de l'AFC ... 198
Figure 43 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal Classification hiérarchique sur les rangs moyens des termes centraux et périphériques ... 203
Figure 44 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (par groupes didactiques) AFC sur les termes centraux et périphériques ... 204
Figure 45 – « Enseigner l'histoire » dans la réalité (par groupes didactiques) AFC sur les termes centraux et périphériques ... 206

Figure 46 – Les finalités : « Donner une conscience des relations entre le passé et le présent » *207*
Figure 47 – Les finalités : « Rendre curieux, éveiller l'intérêt » *208*
Figure 48 – Les finalités : « Développer des compétences » *208*
Figure 49 – Les finalités : « Former, outiller intellectuellement » *209*
Figure 50 – Les finalités : « Donner une bonne culture générale » *209*
Figure 51 – Les finalités : « Transmettre des connaissances » *210*
Figure 52 – Les méthodes : « Faire travailler les élèves individuellement ou par petits groupes sur un corpus de documents, leur donner une tâche complexe » *212*
Figure 53 – Les méthodes : « Expliquer, exposer avec, éventuellement, des exemples concrets, illustratifs » *213*
Figure 54 – Les méthodes : « Progresser rapidement par une succession de questions-réponses » *213*
Figure 55 – Les méthodes : « Faire « vivre » une situation, faire un jeu de rôle » *213*
Figure 56 – Les méthodes : « Analyser ensemble des documents » *214*
Figure 57 – Les méthodes : « Débattre, confronter les points de vue des élèves à propos d'une question, d'une situation du passé » *214*
Figure 58 – Les logiques : « Questionner, problématiser, mener une recherche et faire le point sur la question» *217*
Figure 59 – Les logiques : « Suivre grosso modo les synthèses du/des manuels d'histoire » *217*
Figure 60 – Les logiques : « Découvrir d'abord les causes, puis les faits et enfin leurs conséquences » *218*
Figure 61 – Les logiques : « Conceptualiser » *218*
Figure 62 – L'« Histoire » par profil didactique. Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques *222*
Figure 63 – Effet de la dimension narrative de la RS de l'histoire sur la dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire *229*
Figure 64 – Effet de la dimension factuelle de la RS de l'histoire sur la dimension constructiviste de la RS de l'enseignement de l'histoire *229*
Figure 65- Groupes didactiques, représentations idéales de l'enseignement de l'histoire et effet des variables individuelles et professionnelles sur la représentation *239*
Figure 66- Groupes didactiques, représentations de l'enseignement de l'histoire dans la réalité et effet des variables individuelles et professionnelles sur la représentation *241*
Figure 67 - Groupes didactiques, représentation de l'histoire et effet des variables individuelles et professionnelles sur la représentation *244*

Table des tableaux

Tableau 1 – L'architecture de la pensée sociale *25*
Tableau 2 – Modèles historiographiques *81*
Tableau 3 – Paradigmes épistémologiques *82*
Tableau 4 – Modèles didactiques *99*
Tableau 5 – Logiques didactiques *100*
Tableau 6 – L'évocation hiérarchisée de l'« histoire » *108*
Tableau 7 – Analyse des évocations hiérarchisées *111*
Tableau 8 – Evocations de l'« enseignement de l'histoire » (tous les sujets) *115*
Tableau 9 – Extrait de la table de concordance pour « esprit » *116*
Tableau 10 – Évocation de l'« histoire » *125*
Tableau 11 – L'évocation de l'« Histoire » (tous les sujets) *134*
Tableau 12 – L'« Histoire » : zones centrale et périphérique (tous les sujets) Évocations hiérarchisées *141*
Tableau 13 – L'« Histoire » : zones centrale et périphérique (tous les sujets) Questionnaires de caractérisation *141*
Tableau 14 – L'évocation de l'« enseignement de l'histoire » (tous les sujets) *143*
Tableau 15 – L'« enseignement de l'histoire » : zones centrale et périphérique (tous les sujets) Évocations hiérarchisées *150*
Tableau 16 – L'« enseignement de l'histoire » : zones centrale et périphérique (tous les sujets) Questionnaire de caractérisation *150*
Tableau 17 – L'évocation de l'« enseignement de l'histoire » (tous les sujets) *152*
Tableau 18 – Evocations du « manque de temps » *153*
Tableau 19 - Evocations de la « difficulté » d'enseigner et de faire apprendre *154*
Tableau 20 – L'« enseignement de l'histoire » sur le plan de la réalité (tous les sujets) Évocations hiérarchisées *160*
Tableau 21 – L'« enseignement de l'histoire » de l'idéal à la réalité (tous les sujets) Questionnaires de caractérisation *160*
Tableau 22 – « Histoire » et « Enseignement de l'histoire » Zones centrale et périphérique des évocations hiérarchisées des termes évoqués (tous les sujets) *162*
Tableau 23 – Etiquetage des items de caractérisation de l'histoire *165*

Tableau 24 – Etiquetage des items de caractérisation de l'histoire *167*
Tableau 25 – Effet de la RS de l'histoire sur la RS de l'enseignement de l'histoire *169*
Tableau 26 – Prise de position par rapport aux paradigmes épistémologiques de l'histoire *174*
Tableau 27 – Scores d'adhésion aux paradigmes épistémologiques (échelle de 11 points) *175*
Tableau 28 – Prises de position par rapport aux paradigmes épistémologiques *177*
Tableau 29 – Scores d'adhésion aux modèles historiographiques (échelle de -3 à + 3 points) *180*
Tableau 30 – Prises de position par rapport aux modèles historiographiques *181*
Tableau 31 – Prises de position didactiques *182*
Tableau 32 – Scores d'adhésion aux logiques linéaire et heuristique (échelle de huit points) *183*
Tableau 33 - Prises de position par rapport aux logiques linéaire et heuristique *184*
Tableau 34 – Scores d'adhésion aux modèles didactiques (échelle entre – 8 et +8) *188*
Tableau 35 – Prises de position par rapport aux trois modèles didactiques *190*
Tableau 36 – Corrélations entre représentation sociale et prises de position *193*
Tableau 37 – Effet des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement sur les prises de position épistémologiques ou didactiques *194*
Tableau 38 – Moyennes des scores d'adhésion aux modèles didactiques selon les groupes didactiques (échelle entre -8 et +8) *199*
Tableau 39 – Moyennes des scores d'adhésion aux paradigmes épistémologiques selon les groupes didactiques (échelle de 11 points) *200*
Tableau 40 – Évocation de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal par profil didactique *202*
Tableau 41 – Évocation de l'enseignement de l'histoire étant donné la réalité par profil didactique *205*
Tableau 42 – Les « finalités » selon les groupes didactiques *211*
Tableau 43 – Les « méthodes d'enseignement/apprentissage » par groupe didactique *216*
Tableau 44 – Les « logiques » par groupe didactique *220*
Tableau 45 – L'évocation de l'« Histoire » par profil didactique *221*
Tableau 46 – L'histoire par groupe didactique *223*
Tableau 47 – La caractérisation de l'histoire par groupe didactique – Partie I *225*
Tableau 48 – La caractérisation de l'histoire par groupe didactique- Partie II *226*
Tableau 49 – Effet de la représentation sociale de l'histoire sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire selon les groupes didactiques *228*
Tableau 50 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire sur le plan idéal et sur celui de la réalité *237*
Tableau 51 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal *238*
Tableau 52 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire dans la réalité *240*
Tableau 53 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la dimension narrative de l'histoire *242*
Tableau 54 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la dimension narrative de l'histoire *243*

Université Catholique de Louvain-la-Neuve
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement

Annexes

Promoteurs :
Vincent Dupriez
Jean-Louis Jadoulle

Comité d'accompagnement :
Mariane Frenay
Jean-Marie De Ketele

Thèse de doctorat présentée par Mathieu Bouhon en vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie et sciences de l'éducation.

Louvain-la-Neuve, Belgique
Décembre 2009

Table des annexes

Annexe I - Questionnaire d'enquête **1**

Annexe II - Liste des termes supprimés ou regroupés **32**

Annexe III - Tables de concordance (tous les sujets) **34**

L'« Histoire » *35*

L'« enseignement de l'histoire » dans l'« idéal » *47*

L'« enseignement de l'histoire » étant donné la « réalité » *62*

Annexe IV - Tables de concordance (par groupes didactiques) **78**

L'« enseignement de l'histoire » dans l'« idéal » *80*
Les « exposé-récit » 80
Les « discours-découverte » 83
Les « apprentissage-recherche » 87

L'« enseignement de l'histoire » étant donné la « réalité » *90*
Les « exposé-récit » 90
Les « discours-découverte » 94
Les « apprentissage-recherche » 100

L'« Histoire » *104*
Les « exposé-récit » 104
Les « discours-découverte » 106
Les « apprentissage-recherche » 110

Annexe V - La caractérisation par groupe didactique **114**

La caractérisation de l'« enseignement de l'histoire » par groupe didactique *114*
Figure V.1 – Les « finalités » par groupe didactique 114
Figure V.2 - Les « méthodes d'enseignement/apprentissage » par groupe didactique 117
Figure V.3 - Les « logiques d'enseignement ou d'agencement des contenus » par groupe didactique 119

La caractérisation de l'« Histoire » par groupe didactique *121*
Les « matériaux et outils » 121
Figure V.4 – Les matériaux et outils par groupe didactique 121
Les « objets » 122
Figure V.5 – Les objets par groupe didactique 122
Les « démarches » 123
Figure V.6 – La démarche historique par groupe didactique 123
Le « raisonnement historique » 125
Figure V.7 – Le raisonnement historique par groupe didactique 125
La fonction sociale 127
Figure V.8 – La fonction sociale de l'histoire par groupe didactique 127

Annexe VI - Caractéristiques individuelles et professionnelles **128**

Tableau VI.1 - Table de codage des variables descriptives 128
Tableau VI.2 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur les dimensions constructivistes (idéal et réalité) de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire - Coefficient de régression et p-valeur 131
Tableau VI.3 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la dimension constructiviste (idéal et réalité) de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire selon les groupes didactiques - Coefficient de régression et p-valeur 134

Annexe VII - Préenquête auprès de 36 enseignants (septembre 2007) **139**

Tableau VII.1 – L'« histoire », distribution des termes selon leur fréquence et leur rang d'importance 139
Tableau VII.2 - L'« enseignement de l'histoire », distribution des termes selon leur fréquence et leur rang d'importance 139

Annexe VIII - Les évocations (tous les sujets) **140**

L'évocation de l'« Histoire » *140*
Tableau VIII.1– L'évocation de l'« Histoire » (tous les sujets) 140
Figure VIII.1 – L'« Histoire » (tous les sujets) Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques 140

L'évocation de l'enseignement de l'histoire *141*
Tableau VIII.2 – Évocation de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal (tous les sujets) 141
Figure VIII.2 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (tous les sujets) Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques (tous les sujets) 142
Figure VIII.3– « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (tous les sujets) Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques (tous les sujets) 142
Tableau VIII.3 – Évocation de l'enseignement de l'histoire étant donné la réalité (tous les sujets) .. 143
Figure VIII.4 – « Enseigner l'histoire » dans la réalité (tous les sujets) Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques 144
Figure VIII.5– « Enseigner l'histoire » dans la réalité (tous les sujets) Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques 144

Annexe IX - Les évocations (par groupe didactique) **145**

L'évocation de l'enseignement de l'histoire *145*
Tableau IX.1 – Évocation de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal par profil didactique 145
Figure IX.1 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal par profil didactique. Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques 146
Tableau IX.2 – Évocation de l'enseignement de l'histoire étant donné la réalité par profil didactique 147
Figure IX.2 – « Enseigner l'histoire » dans la réalité par profil didactique. Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques 148

L'évocation de l'« Histoire » *149*
Tableau IX.3 – L'évocation de l'« Histoire » par profil didactique 149
Figure IX.3 – L'« Histoire » par profil didactique. Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques 150

Annexe I - Questionnaire d'enquête

Enquête auprès des enseignants d'histoire[1]

Mai-Juin 2008

[1] Version transmise aux enseignants du Grand-Duché de Luxembourg

Présentation du questionnaire

Nous vous remercions d'accepter de répondre à notre enquête. Le temps nécessaire varie 50 et 80 minutes selon les réponses apportées. Nous vous conseillons de choisir un moment calme pour y répondre, une soirée par exemple. La plupart des questions ou des tâches appellent une réponse courte.

Comme précisé précédemment, nous serions heureux de vous offrir un des ouvrages de didactique que nous avons publiés récemment pour une valeur totale de 40 euros. Une fois le questionnaire en notre possession, nous vous transmettrons un courrier avec les indications nécessaires pour prendre connaissances de nos collections et pour effectuer votre choix.

Nous vous demanderons de répondre à quatre séries de questions relatives à :

1. votre identité et votre formation
2. votre conception de l'histoire et de son enseignement
3. vos convictions épistémologiques et didactiques
4. votre trajectoire professionnelle, votre métier actuel, votre établissement et vos élèves

La deuxième série de question figure au centre de notre recherche. C'est la partie le plus longue.
Il est essentiel que vous répondiez aux différentes parties du questionnaire sans quoi il ne nous sera pas possible de voir comment ces parties sont liées entre elles. Les questions n'ont en effet de sens que dans leurs relations avec les autres.

Qui sommes-nous ?

Notre unité de didactique de l'histoire de l'UCL assure une triple mission de formation d'enseignants d'histoire, de confection d'outils didactiques (ouvrages de méthodologie, manuels,…) et de recherches scientifiques relatives aux situations d'enseignement et d'apprentissage en histoire.En tant que membre de cette unité et dans le cadre de ma thèse de doctorat, j'assure l'enquête présente.

Les objectifs de cette recherche

Le but poursuivi par cette recherche est de contribuer à une meilleure **compréhension des conceptions de l'histoire et de son enseignement**, telles qu'elles sont partagées par l'ensemble des enseignants d'un système éducatif. Dans cette perspective, nous avons reçu l'accord du Ministère de l'Education luxembourgeois, pour mener une étude auprès de tous les **enseignants d'histoire de 4e, 3e, 2e et 1ère années** (les quatre dernières années du secondaire) des lycées publics du Grand-Duché. Nous avons également contacté les lycées privés.

Pourquoi les enseignants luxembourgeois ? Depuis septembre 2007, une nouvelle collection de manuels scolaires d'histoire, intitulée « Construire l'histoire », a été adoptée par l'enseignement public du Grand-Duché. Certains d'entre vous la connaissent déjà, d'autres pas encore. Sensiblement différente des outils pédagogiques auxquels vous aviez l'habitude de recourir, elle suscite peut-être votre intérêt ou, au contraire, une certaine inquiétude, voire votre désapprobation. C'est dans ce contexte plus particulier que nous entendons récolter non seulement l'opinion de ceux qui utilisent ce nouvel manuel mais aussi la conception de l'enseignement de l'histoire de **tous les enseignants d'histoire luxembourgeois**, qu'ils utilisent ou non cette nouvelle collection.

Pour assurer la représentativité des résultats et dresser un tableau complet de la situation, il nous est nécessaire d'obtenir la participation de tous les enseignants.

Une première récolte de données a déjà eu lieu en septembre 2007 auprès de 40 enseignants d'histoire, dont vous faites peut-être partie, dans le cadre d'une formation organisée par le Ministère de l'Éducation. Ces premières données nous ont permis de constituer certaines parties du questionnaire présent. Si vous avez préalablement participé à cette première récolte de données, ne soyez pas étonné que des tâches similaires à la précédente vous soient à nouveau demandées.

Publication des résultats et confidentialité garantie

Des données nominatives vous seront demandées. Ces informations seront prélevées dans le respect le plus strict des règles de confidentialité. L'accès aux données nominatives du participant ou de son établissement sera

strictement réservé à l'Unité de Didactique de l'Histoire de l'UCL. Ni le Ministère de l'Education, ni les directions d'établissement, ni les autres participants à l'enquête, ni aucune firme commerciale n'y auront accès.

Nous vous tiendrons informés des résultats de notre enquête dans le courant de l'année 2008-2009 ou l'année suivante. Les résultats seront traités en termes de « profils » d'enseignants et d'établissements, mais en aucun cas votre nom ou celui de votre établissement ne sera mentionné.

Nous souhaiterions disposer du questionnaire avant le **10 juin prochain** afin de pouvoir traiter les données durant les mois de juillet et d'août. Or ce traitement ne pourra se faire tant que tous les questionnaires ne nous seront pas parvenus.

QUELQUES CONSIGNES POUR REPONDRE AU QUESTIONNAIRE

Comment bien le remplir ?

- Quand il s'agit d'une question fermée, il vous suffit de mettre une croix dans la case ☒correspondant à la réponse que vous avez choisie. En cas d'erreur, nous vous demandons de noircir la case de la mauvaise réponse et de mettre une croix dans la case correspondant à la bonne réponse. Exemple :

  ■ Oui
  ☒Non
- Quand il s'agit d'une question ouverte, il vous suffit d'écrire votre réponse dans l'espace prévu à cet effet. Nous aimerions que vous ne répondiez pas par des abréviations. En cas d'erreur, barrez-la et écrivez votre nouvelle réponse.

Comment « bien » répondre ?

La valeur des résultats de notre recherche dépend également de la qualité de vos réponses. Dès lors, *nous aimerions si possible* :

- ***que vous soyez complet :*** que vous répondiez à toutes les questions car nous souhaitons voir notamment comment les différentes parties de ce questionnaire sont liées entre elles (la plupart des questions n'ont en effet de sens que reliées entre elles). Aussi, si vous ne répondez pas à toutes les questions, nous pourrons difficilement dresser un portrait général de tous les enseignants, ni comparer les différentes situations.
- ***que vous nous communiquiez votre conviction*** : que vous évitiez de rendre compte de l'avis des enseignants en général ou de ce qui semble plus « convenable » de répondre, plus « politiquement correct » car c'est votre situation et votre opinion qui nous intéressent ;
- ***que vous jouiez le jeu*** lorsqu'on vous demande une estimation ou que l'on vous « force » à choisir ou à classer. Même approximative ou hésitante, votre réponse (agrégée à celles de vos collègues) nous sera plus précieuse qu'une omission ;
- ***que vous remplissiez le questionnaire seul et sans revenir en arrière***: que vous évitiez de remplir le questionnaire à plusieurs car l'avis du voisin peut biaiser l'expression de sa propre opinion. Que vous évitiez de revenir en arrière si la lecture de nouvelles questions vous a fait changer d'avis.

COMMENT ET OU LE RENVOYER ?

Vous pouvez utiliser l'enveloppe brune jointe à ce courrier et sur laquelle figure notre adresse.

Mathieu Bouhon
UCL - Unité de Didactique de l'Histoire
Collège Mercier, AGLT
Place du Cardinal Mercier, 14
1348 Louvain-la-Neuve
Belgique

N'hésitez pas à nous indiquer (sur la première page de ce questionnaire par ex.) les frais d'expédition engagés de votre part, ainsi que votre numéro de compte bancaire IBAN (ce n° IBAN se trouve généralement indiqué sur vos extraits de compte bancaire). Nous vous rembourserons bien évidemment le montant dû. Le secrétariat de votre lycée acceptera peut-être aussi de prendre en charge l'expédition du questionnaire.

UN TOUT GRAND MERCI POUR VOTRE COOPERATION !

Mathieu Bouhon
Université catholique de Louvain : Unité de didactique de l'histoire

I Votre identité et votre formation

1. Vos coordonnées

Nom	
Prénom	
Adresse mail	
Adresse (facultatif)	
Code postal (facultatif)	
Localité (facultatif)	
N° de tel (utile si vous n'utilisez pas fréquemment l'email)	

2. Vous êtes de sexe… ?

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin

3. En quelle année êtes-vous né(e) ?

(année de naissance)

4. Vous êtes actuellement :

- ☐ Animateur/trice
- ☐ Candidat/e-professeur/e
- ☐ Chagé/e de cours
- ☐ Professeur(e)
- ☐ Chargé/e d'éducation
- ☐ Autre statut, à préciser :

5. Dans quelle institution et en quelle année avez-vous obtenu votre maîtrise (ou licence) en histoire ?

Institutions	Année

6. Avez-vous obtenu d'autres diplômes équivalents ou supérieurs à votre maîtrise en histoire ?

☐ Oui
☐ Non

7. Si oui, pouvez-vous nous indiquer le(s)quel(s) ainsi que l'institution où vous les avez obtenu(s)

Intitulé du diplôme	Institutions

8. Dans quelle période et domaine de l'histoire vous êtes-vous principalement consacré(e) au cours de vos études. (UN SEUL CHOIX)

Périodes

☐ Antiquité
☐ Moyen Âge
☐ Temps Modernes
☐ Époque contemporaine
☐ Autre

Domaine

☐ Histoire politique
☐ Histoire sociale
☐ Histoire économique
☐ Histoire des mentalités
☐ Histoire culturelle
☐ Autre

9. Si « autre(s) », pourriez-vous préciser

Périodes	Domaine

10. Lisez-vous actuellement des livres ou articles d'historiens ? (UN SEUL CHOIX)

- ☐ Aucun livre ou article d'historien depuis 5 ans
- ☐ 1 ou 2 livres ou articles d'historiens depuis 5 ans
- ☐ 1 ou 2 livres ou articles d'historiens par an
- ☐ 3 à 4 livres ou articles d'historiens par an
- ☐ Au moins 5 livres ou articles d'historiens par an

11. Si au moins 1 ou 2 livres ou articles d'historiens par an et plus, dans quel(s) domaine(s) et période(s) de prédilection ? (UN SEUL CHOIX)

Période
- ☐ Antiquité
- ☐ Moyen Âge
- ☐ Temps Modernes
- ☐ Époque contemporaine
- ☐ Autre

Domaine
- ☐ Histoire politique
- ☐ Histoire sociale
- ☐ Histoire économique
- ☐ Histoire des mentalités
- ☐ Histoire culturelle
- ☐ Épistémologie / historiographie
- ☐ Autre

12. Si « autre(s) », pourriez-vous préciser

Période	Domaine

Vous avez terminé la première partie du questionnaire !

II Ce que vous pensez de l'histoire et de son enseignement

Les questions ou les tâches qui suivent sont au centre de notre recherche. Elles ont pour but de mieux comprendre la manière dont vous concevez :

1. l'histoire en tant que discipline scientifique
2. l'enseignement de l'histoire

Cette partie, qui est la plus longue, est composée de trois séries de questions ou tâches :
1. l'évocation
2. la mise en cause
3. la caractérisation

Les raisons qui nous ont incités à choisir ces types de questions ou tâches vous seront à chaque fois brièvement présentées.

1. Première série de tâches : l'évocation

Les tâches d'évocation consistent à vous faire évoquer les termes ou expressions qui sont essentiels, selon vous, pour caractériser les trois objets suivant :
1. l'histoire en tant que discipline scientifique
2. l'enseignement de l'histoire, d'une part en tant qu'idéal et, d'autre part, étant donnée la réalité de l'enseignement de l'histoire.

Même si cette technique peut vous surprendre, les termes que vous choisirez agrégés aux autres réponses de vos collègues donneront des résultats très intéressants, selon les sociologues et les psychologues sociaux qui ont mis au point cette technique, pour comprendre les représentations de ces trois objets au sein d'un groupe social ou entre les groupes sociaux. Ainsi par exemple, la représentation sociale de l'entreprise chez les cadres montre que l'épanouissement professionnel est central chez eux, tandis que, pour le personnel ouvrier, le travail est avant tout une nécessité pour subvenir à ses besoins, notamment à ses loisirs qui eux sont sources d'épanouissement.

Première évocation : « L'histoire »
Indiquez dans les espaces ci-dessous (1ère colonne « Termes ou expressions ») 5 termes ou expressions qui vous semblent les plus essentiels, les plus caractéristiques pour définir :

"L'histoire "

Termes ou expressions brèves	Ordre d'importance

Parmi les termes ou expressions que vous venez de citer, certains sont plus caractéristiques, plus proches

du terme « Histoire » (en tant que discipline scientifique) que d'autres. Dans la deuxième colonne (intitulée « Ordre d'importance »), indiquez l'ordre d'importance de chaque terme en commençant par « 1 » pour le terme que vous estimez le plus indispensable ou le plus caractéristique et en terminant par « 5 » pour le moins important ou le moins caractéristique.

Deuxième évocation : « Enseigner l'histoire *d'un point de vue idéal* »
Indiquez dans les espaces ci-dessous (1ère colonne « Termes ou expressions ») 5 termes ou expressions qui vous semblent les plus essentiels, les plus caractéristiques pour définir l'expression :

« **Enseigner l'histoire *d'un point de vue idéal* »**

Termes ou expressions brèves	Ordre d'importance

Parmi les termes ou expressions que vous venez de citer, certains sont plus caractéristiques, plus proches de l'expression « **Enseigner, l'histoire *d'un point de vue idéal* »** que d'autres. Dans la deuxième colonne (intitulée « Ordre d'importance »), indiquez l'ordre d'importance de chaque terme en commençant par « 1 » pour le terme que vous estimez le plus indispensable, le plus caractéristique et en terminant par « 5 » pour le moins important.

Troisième évocation : Enseigner l'histoire *dans la réalité* »
Indiquez dans les espaces ci-dessous (1ère colonne « Termes ou expressions ») 5 termes ou expressions qui vous semblent les plus essentiels, les plus caractéristiques pour définir l'expression :
« **Enseigner l'histoire *dans la réalité* »**

Termes ou expressions brèves	Ordre d'importance

Parmi les termes ou expressions que vous venez de citer, certains sont plus caractéristiques, plus proches de l'expression « **Enseigner l'histoire *dans la réalité*** » que d'autres. Dans la deuxième colonne (intitulée « Ordre d'importance »), indiquez l'ordre d'importance de chaque terme en commençant par « 1 » pour le terme que vous estimez le plus indispensable, le plus caractéristique et en terminant par « 5 » pour le moins important.

2. Deuxième série : la caractérisation

Cette dernière série de questions a pour but de découvrir les caractéristiques que vous estimez prioritaires et moins prioritaires à propos de différents aspects de l'histoire et de son enseignement. A chaque aspect, 6 (ou 9) affirmations vous serons proposées. Vous devrez sélectionner les deux (ou trois) affirmations que vous jugez être les plus caractéristiques pour définir l'aspect traité et les deux (ou trois) qui le sont le moins.
Ce qui sera important pour moi, au moment où je traiterai toutes les réponses, est la hiérarchisation qui aura été établie par l'ensemble ou par différents groupes d'enseignants, ce qui veut dire que même si vous hésitez, que vous vous sentez un peu exaspéré(e) de faire tel ou tel choix, je vous demande de vous forcer à choisir. Même approximative ou hésitante, votre réponse (agrégée à celles de vos collègues) me sera plus précieuse qu'une omission. Cette partie du questionnaire est aussi la plus répétitive, d'après mes collègues belges qui ont bien voulu tester le questionnaire préalablement. Mais, comme les deux parties précédentes, elle est au cœur de ma recherche. Surtout gardez courage, après cette série-ci le plus dur sera fait !

Première série d'affirmations : qu'est-ce qui caractérise l'histoire ?

- **L'histoire peut se définir selon cinq composantes principales : son objet d'étude, ses matériaux, ses démarches, son mode de raisonnement et sa fonction sociale.**

- **1. L'histoire** étudie **avant tout l'évolution :**

1. des **structures économiques, sociales, politiques et mentales**.
2. des **trajectoires**, des **parcours individuels**
3. des **grandes civilisations**
4. des **croyances**, des **imaginaires**, des **comportements** collectifs
5. des **grands personnages**
6. des **États**, des **régimes politiques**

Les **DEUX** affirmations les **PLUS** indispensables pour caractériser **l'objet** de l'histoire sont les n°

N° : … N° : …

Les **DEUX** affirmations les **MOINS** indispensables pour caractériser **l'objet** de l'histoire sont les n°

N° : … N° : …

- **2. L'histoire se fait avant tout avec:**
    1. des **sources**
    2. des **bibliographies**
    3. des **ouvrages scientifiques**
    4. des **séries de données**
    5. des **centres d'archives**
    6. des **bibliothèques**

Les **DEUX** affirmations les **PLUS** indispensables pour caractériser les **supports** de l'histoire sont les n°

N° : … N° : …

Les **DEUX** affirmations les **MOINS** indispensables pour caractériser les **supports** de l'histoire sont les n°

N° : … N° : …

- **3. La** démarche **historique se caractérise avant tout par :**
    1. Son **exhaustivité**
    2. Son **analyse**
    3. Sa **rigueur**
    4. Sa méthode **critique**
    5. Le souci d'**établir les faits**
    6. Sa **problématique**
    7. Son **objectivité**
    8. Ses **hypothèses**
    9. Son **heuristique**

Les **TROIS** affirmations les **PLUS** indispensables pour caractériser les **démarches** de l'histoire sont les n°

N° : … N° : … N° : …

Les **TROIS** affirmations les **MOINS** indispensables pour caractériser les **démarches** de l'histoire sont les n°

N° : … N° : … N° : …

- **4.** Raisonner **en histoire consiste avant tout à :**
-
    1. **Périodiser**, repérer des **continuités** et des **changements**
    2. **Comparer** les faits et situations du passé
    3. **Imaginer** là où les sources restent muettes
    4. **Comprendre** les expériences humaines passées
    5. **Mettre en récit**, en intrigue
    6. Utiliser des **concepts**
    7. Établir les **causes** et les **conséquences**
    8. **Prédire**, pronostiquer
    9. **Synthétiser**, mettre en **relation** les faits du passé

Les **TROIS** affirmations les **PLUS** indispensables pour caractériser le **raisonnement** historique sont les n°

N° : … N° : … N° : …

Les **TROIS** affirmations les **MOINS** indispensables pour caractériser le **raisonnement** historique sont les n°

N° : … N° : … N° : …

- **5. La** fonction sociale **de l'histoire est avant tout de :**

    1. Donner des **racines identitaires**
    2. Rappeler les **erreurs du passé**
    3. Démonter les **mythes** actuels à propos du passé
    4. Donner une **conscience civique**
    5. Montrer les **héritages**
    6. Aider à **comprendre le présent** en fonction du **passé**

Les **DEUX** affirmations les **PLUS** indispensables pour caractériser la **fonction sociale** de l'histoire sont les n°

N° : … N° : …

Les **DEUX** affirmations les **MOINS** indispensables pour caractériser la **fonction sociale** de l'histoire sont les n°

N° : … N° : …

Deuxième série d'affirmations : qu'est-ce qui caractérise l'enseignement de l'histoire ?

Enseigner l'histoire peut se comprendre selon trois composantes principales : ses finalités, ses méthodes d'apprentissage et la logique choisie pour découvrir les contenus en classe. Chacune de ses composantes peut être caractérisée par les affirmations suivantes :

- **1. La** finalité **de l'enseignement de l'histoire est avant tout de :**
-

    1. Développer des **compétences**
    2. Transmettre des **connaissances**
    3. Développer l'**esprit critique**
    4. Sensibiliser à la **citoyenneté**
    5. Donner une bonne **culture générale**
    6. Rendre **curieux**, éveiller **l'intérêt**
    7. Partager une **passion** de l'histoire
    8. Former, **outiller intellectuellement**
    9. Donner une **conscience** des relations entre le **passé** et le **présent**

D'un point de vue IDEAL

Idéalement, les trois finalités les **PLUS** caractéristiques devraient être les n°

N° : … N° : … N° : …

Idéalement, les trois finalités les **MOINS** caractéristiques devraient être les n°

N° : … N° : … N° : …

Étant donnée la réalité de l'enseignement de l'histoire

Dans la réalité, les trois n° les **PLUS** caractéristiques des finalités, sont les n°

N° : … N° : … N° : …

Dans la réalité, les trois n° les **MOINS** caractéristiques des finalités sont les n°

N° : … N° : … N° : …

- **2. Faire apprendre l'histoire se fait avant tout avec des** techniques**, des** méthodes **telles que :**
-

1. Analyser ensemble des documents
2. Progresser rapidement par une succession de **questions/réponses**
3. Faire travailler les élèves individuellement ou par petits groupes sur un *corpus* de documents, leur donner une **tâche complexe**
4. Débattre, confronter les **points de vue** des élèves à propos d'une question, d'une situation du passé
5. **Expliquer**, **exposer** avec, éventuellement, des exemples concrets, illustratifs.
6. Faire « **vivre** » une **situation**, faire un **jeu de rôle**

D'un point de vue IDEAL

Idéalement, les deux techniques les **PLUS** caractéristiques pour enseigner l'histoire devraient être les n°	Idéalement, les deux techniques les **MOINS** caractéristiques pour enseigner l'histoire devraient être les n°
N° : … N° : …	N° : … N° : …

Étant donnée la réalité de l'enseignement de l'histoire

Dans la réalité, les deux techniques les **PLUS** caractéristiques pour enseigner l'histoire l'histoire sont les n°	Dans la réalité, les deux techniques les **MOINS** caractéristiques pour enseigner l'histoire l'histoire sont les n°
N° : … N° : …	N° : … N° : …

- **3. Enseigner les contenus historiques de manière** logique **consiste avant tout à :**
-

1. Suivre *grosso modo* les synthèses du/des manuels d'histoire.
2. **Questionner**, problématiser, **mener une recherche** et **faire le point** sur la question
3. Découvrir d'abord les **causes**, puis les **faits** et enfin leurs **conséquences**
4. Etudier distinctement le **politique**, l'**économique**, le **social**, le **culturel**… puis établir des **liens** entre eux
5. Partir d'un **fait actuel**, d'une **trace concrète**, d'un **héritage**, de **représentations**…
6. **Conceptualiser**

D'un point de vue IDEAL

Idéalement, les deux logiques les **PLUS** caractéristiques pour enseigner l'histoire devraient être les n°	Idéalement, les deux logiques les **MOINS** caractéristiques pour enseigner l'histoire devraient être les n°
N° : … N° : …	N° : … N° : …

Étant donnée la réalité de l'enseignement de l'histoire

Dans la réalité, les deux logiques les **PLUS** caractéristiques pour enseigner l'histoire sont les n°	Dans la réalité, les deux logiques les **MOINS** caractéristiques de pour enseigner l'histoire sont les n°
N° : … N° : …	N° : … N° : …

III Vous par rapport à l'épistémologie et la didactique de l'histoire

Les questions de cette troisième partie sont destinées à mieux vous situer par rapport à l'épistémologie et la didactique de l'histoire. Vous aurez à choisir parmi différentes affirmations. Ces affirmations ne sont ni bonnes, ni mauvaises, elles sont seulement différentes. Même si vous adhérez à plusieurs affirmations, nous vous demandons de toujours en choisir au moins une, celle qui sera la plus proche de votre conviction. Si vous vous sentez « forcé » d'adopter une position peu nuancée, dites-vous qu'un choix entre deux affirmations presque équivalentes nous est plus précieux qu'une omission.

1. L'EPISTEMOLOGIE DE L'HISTOIRE

Voici 11 séries d'affirmations relatives à l'histoire. Choisissez à chaque fois, celle qui est la proche de votre conviction personnelle..

1 L'objet de l'histoire

- L'objet de l'histoire, ce sont avant tout les faits du passé, qu'ils soient politiques, économiques, sociaux, culturels, mentaux, idéologiques, qu'ils soient collectifs ou individuels, qu'ils appartiennent au temps long ou à l'événementiel…
- A la différence des autres sciences humaines, le champ de l'histoire est complètement indéterminé. L'histoire se définit par sa façon d'étudier ses objets, de les situer dans leur dimension temporelle, dans leur évolution.

2 La visée scientifique de l'histoire

- L'histoire n'est pas une science mais une discipline intellectuelle qui propose des récits de faits qui se sont réellement passés. Ces récits n'ont pas la prétention d'être « vrais » au sens où ils diraient ce qui s'est réellement passé, mais seulement d'être « véridiques », c'est-à-dire de rapporter des faits attestés par des documents.
- L'histoire est une science chargée de mettre au jour les différents pans du passé en fonction des documents conservés. Les historiens successifs en écrivent les divers chapitres pour former des ensembles de plus en plus complets et définitifs.

3 Qu'est-ce qu'un fait du passé ?

- Un « fait du passé » est un événement objectif et accessible grâce aux traces du passé en les soumettant à l'exercice de la critique historique.
- Un « fait du passé » est le résultat d'un raisonnement construit à partir de traces suivant les règles de la critique.

4 Le choix des faits

- En histoire, il n'y a pas de faits historiques en soi plus importants que d'autres. Leur importance dépend de la problématique choisie, du point de vue adopté par l'historien, du récit qui en rend compte. C'est l'historien qui donne au fait son importance historique.
- En histoire, certains faits sont plus importants, d'autres plus anecdotiques. Un rhume de Louis XIV, bien que royal, est anecdotique alors que l'invention de la machine à vapeur est un fait important.

5 Le point de départ de la démarche

- En histoire, le point de départ, c'est le document tel qu'il nous est connu aujourd'hui et le point d'arrivée, le passé. Un renouvellement des documents, par exemple l'accès à de nouveaux centres d'archives inaccessibles jusque là, est le principal facteur de renouvellement de notre connaissance du passé.
- En histoire, le point de départ est la question ou le problème. S'il n'y a pas de faits sans documents, il n'y a pas non plus de documents sans questions préalables. Le principal facteur de renouvellement de notre connaissance du passé est le renouvellement des questions qui amène l'historien à renouveler ses sources et sa manière de les traiter

6 La position de l'historien

- L'historien ne peut s'effacer devant le document. C'est lui qui décide ce qui peut être considéré comme témoignage en fonction de ses conceptions et des questions qui l'animent.
- L'historien doit s'effacer devant le document. Il doit éviter à tout prix d'injecter ses propres conceptions et questions et éviter ainsi les anachronismes.

7 Le raisonnement historique

- Raisonner en histoire consiste à réinsérer soigneusement les événements dans leur chronologie, les articuler les uns aux autres, et là où les données sont manquantes, procéder par analogies avec d'autres situations mieux documentées ; enfin constituer de prudentes synthèses.
- Raisonner en histoire consiste à comprendre une situation passée, c'est-à-dire reconstituer les intentions des acteurs du passé, le contexte et les conditions dans lesquels les hommes d'autrefois ont dû agir. Cette compréhension d'homme à homme, l'historien l'effectue naturellement, par analogie avec son expérience et sa situation actuelle.

8 L’objectivité en histoire

- L’historien a toujours un point de vue, même implicite, qu’il adopte parmi d’autres. L’essentiel est qu’il explicite ce point de vue.
- L’historien doit s’en tenir aux faits, rien qu’aux faits, le plus objectivement et impartialement possible.

9 Les concepts théoriques

- L'historien formule ses questions avec des concepts théoriques. Son travail commence précisément par une vérification de la validité historique des concepts grâce auxquels ses questions sont pensées.
- L’historien se méfie des théories spéculatives et préfère s’en tenir au contact des seuls faits. S’il utilise des termes ou des notions comme « Renaissance », « Ancien Régime » ou « Révolution », l’application de concepts plus théoriques sur le passé présente un risque d’anachronisme.

10 L’histoire parmi les sciences humaines

- Ce qui distingue l’histoire des autres sciences sociales est sa méthode : la critique historique.
- Ce qui distingue l’histoire des autres sciences sociales est de l’ordre de l’interrogation : celle qui porte sur le changement dans le temps.

11 L’historien a un rôle important dans la société

- Le rôle social de l’historien est de fournir un discours documenté, raisonné, critique qui démonte les mythes et les préjugés actuels. L’historien ne peut laisser l’interprétation du passé aux seuls médias, journalistes ou hommes politiques.
- Le rôle social de l’historien est de donner des racines identitaires, une conscience civique et historique de notre civilisation. L’historien doit nous montrer la continuité historique des sociétés, des nations, des civilisations par-delà les particularismes régionaux ou nationaux, les clivages sociaux, politiques, linguistiques, confessionnels ou idéologiques.

*Voici trois séries d'affirmations relatives à l'histoire, veuillez en choisir deux, celle qui est **la plus proche** et celle qui est **la plus éloignée** de votre conviction. Pour rappel, même si vous hésitez, forcez-vous à choisir. Même approximative ou hésitante, votre réponse (agrégée à celles de vos collègues) nous sera plus précieuse qu'une omission.*

1. L'objet de l'histoire

N°1 L'histoire cherche à établir les principaux faits politiques, économiques, sociaux, culturels… replacer dans leur chronologie la formation des civilisations, des États, des nations.

N°2 L'histoire cherche à comprendre les hommes du passé, acteurs collectifs ou individuels, leurs intentions, leurs actes, leur trajectoire, les conséquences de leurs actes, le contexte historique propre dans lequel ces acteurs ont été amenés à décider et agir.

N°3 L'histoire préfère l'analyse des tendances profondes à celle des modifications de surface, l'étude des comportements collectifs à celle des volontés individuelles, l'examen des structures économiques, sociales ou idéologiques à celui des institutions ou des décisions gouvernementales

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

2. Le cœur de la démarche historique c'est :

N°1 déjouer les pièges de la documentation, garder soigneusement sa propre subjectivité à distance, évaluer scrupuleusement la fiabilité du témoignage, en extraire le fait, épuré de toute déformation, et atteindre la synthèse historique.

N°2 se consacrer au dépouillement de sources, établir des séries de données les plus complètes possible, les quantifier et mesurer des relations pour mieux rendre compte des structures profondes des sociétés passées.

N°3 cerner un problème, délimiter un objet d'étude, clarifier des concepts, formuler des hypothèses, identifier les documents qui ont valeur de témoignage au regard de l'objet d'étude et repérer les faits qu'ils établissent afin de répondre au problème de départ.

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

3. Le temps, la chronologie, les périodes historiques

N°1 Le passé est fait d'une succession de grandes périodes, notamment l'Antiquité, le Moyen-Âge, la Renaissance, les Temps Modernes, l'Époque contemporaine…. Les phénomènes du passé doivent être remis dans la temporalité qui est celle de la période à laquelle ils appartiennent.

N°2 L'étude d'un événement, d'une époque, d'une société, d'un espace géographique doit se faire selon des temporalités différentes. Non seulement le temps des événements, mais aussi le temps des cycles économiques et sociaux, ou le temps long des conditions matérielles de vie, des cadres mentaux…

N°3 En histoire, chaque objet d'étude a sa propre temporalité. Il y a autant de chronologies qu'il y a d'objets d'étude.

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

2. LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Veuillez sélectionner seulement une réponse, celle qui correspond le plus à votre conviction.

1 Je préfère enseigner des contenus...

- ☐ simples, accessibles à la compréhension de mes élèves, quitte à ce qu'ils soient assez classiques, voire dépassés sur le plan historiographique.
- ☐ qui sont novateurs, à jour au regard de l'historiographie actuelle, quitte à ce que ces contenus soient assez peu accessibles à la compréhension de mes élèves.

2 Un fil conducteur adapté pour de jeunes élèves en classe d'histoire est un fil qui...

- ☐ problématise le passé, suscite la mise en question, favorise l'investigation, stimule la confrontation d'idées…
- ☐ met clairement en évidence l'enchaînement des faits, leur articulation, les liens de causalité.

3 L'introduction d'une problématique, d'une question...

- ☐ constitue une porte d'entrée utile pour accrocher l'attention des élèves et leur montrer que les matières qu'ils vont apprendre ont du sens.
- ☐ permet de mettre les élèves en situation de recherche et donc en situation de construction active de leurs connaissances.

4 Travailler la chronologie en classe signifie surtout pouvoir ...

- ☐ établir une chronologie adaptée aux faits étudiés, saisir la complexité temporelle, distinguer la longue durée et le temps court, repérer des continuités ou des ruptures.
- ☐ situer correctement les faits dans un cadre chronologique, d'abord et avant tout les grandes périodes telles que l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps Modernes, l'Époque contemporaine.

5 Sur le plan de la connaissance historique, ce qui est vraiment essentiel, c'est de montrer aux élèves...

- ☐ les grandes évolutions politiques, économiques, sociales, culturelles… qui ont mené à la constitution de nos sociétés actuelles.
- ☐ comment la connaissance du passé a été établie, comment un même fait a pu être problématisé, interprété de manière différente selon le contexte intellectuel, historiographique dans lequel il a été étudié.

6 Mieux vaut apprendre l'histoire avec...

- ☐ des termes précis, pertinents sur le plan épistémologique et historiographique, plutôt que communs et simplificateurs.
- ☐ des termes concrets, accessibles aux élèves plutôt que compliqués et abstraits.

7 En histoire il vaut mieux apprendre...

- ☐ des faits correctement situés et des notions correctement définies.
- ☐ des concepts construits sur base des faits et progressivement organisés.

8 Développer des compétences en histoire c'est bien mais…

- ☐ il ne faut pas oublier de donner à l'élève l'occasion de les apprendre c'est-à-dire l'amener à aller au-delà de la restitution, de la mémorisation. L'élève doit apprendre à utiliser ses connaissances dans des situations nouvelles.
- ☐ il ne faut pas oublier les connaissances. Elles sont aussi très importantes. À trop insister sur les compétences, on risque de dévaloriser la connaissance.

*Voici huit dernières séries d'affirmations relatives à l'enseignement de l'histoire, veuillez en choisir deux, celle qui est **la plus proche** et celle qui est **la plus éloignée** de votre conviction*

1 La finalité la plus importante de mon cours d'histoire est l'acquisition …

N°1 d'une culture générale, d'un bagage historique, d'ouverture d'esprit, de curiosité intellectuelle

N°2 du mode de pensée ou de connaissance historique et la prise de conscience de la dimension construite, interprétative de l'histoire

N°3 de savoir, de savoir-faire critiques et d'aptitudes intellectuelles (analyse, synthèse, rigueur…)

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

2 Pour moi un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui…

N°1 développe de manière équilibrée des savoirs et des savoir-faire, est capable d'identifier, d'analyser, de critiquer un document.

N°2 est capable de traiter des données nouvelles, c'est-à-dire de répondre à une question de recherche sur base de l'analyse de documents et en recourant aux connaissances factuelles et notionnelles du cours.

N°3 maîtrise bien la chronologie, les savoirs, les notions fondamentales du cours d'histoire, est capable de faire par lui-même des liens entre les différents chapitres du cours.

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

3 Compte tenu des contraintes de temps et du niveau des élèves, pour apprendre efficacement en classe…

N°1 il est plus raisonnable et efficace, d'expliquer clairement, de manière structurée, les principaux faits et notions, en veillant à bien montrer les liens entre eux, notamment au plan chronologique.

N°2 il est important de bien encadrer la découverte des principaux faits et notions … en alternant efficacement, des temps d'analyse de documents et des temps de synthèse, des phases de dialogue, de questions-réponses et des moments d'explication.

N°3 il faut donner le temps et l'occasion aux élèves d'observer, de découvrir, de se poser des questions à propos de ces faits, de ces notions… Ils doivent pouvoir se les approprier et, pour cela, les utiliser, les manipuler par eux-mêmes, les expérimenter, les confronter,...

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

4 La place du récit en classe d'histoire

N°1 Le récit ne permet pas de développer des savoir-faire et ne rend pas l'élève actif. Or, celui-ci, pour s'approprier un savoir, doit d'abord être mis en activité avec des documents. Par contre, le récit permet de structurer les savoirs.

N°2 L'étude de récits, que ce soit celui du professeur, du manuel ou celui d'historiens, doit permettre à la classe de construire le sien et de découvrir que tout récit est construit et porteur d'une interprétation du passé.

N°3 Un récit passionnant et bien structuré permet à l'élève de comprendre une situation complexe, de saisir un contexte ou une évolution, d'identifier des causes ou des conséquences…

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

5 Les documents en classe …

N°1 ils permettent de travailler les savoir-faire et d'extraire les principaux savoirs. Leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien encadrée : le professeur doit poser des questions aux élèves, les guider dans l'analyse, et cela de façon à avancer sans perdre de temps dans le cours.

N°2 ils doivent être analysés en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes, en suscitant les échanges, les mises en question et en variant les points de vue. Cela nécessite évidemment d'y consacrer beaucoup de temps.

N°3 ils viennent en appui du cours, pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Les élèves ont besoin, de temps en temps, d'illustrations, d'exemples pour comprendre.

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

6 Lorsque les élèves arrivent dans ma classe en début d'année...

N°1 ils ont déjà des connaissances en ce qui concerne les matières abordées. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Il est indispensable de bien en tenir compte si on veut les faire progresser, les faire évoluer.

N°2 ils ont peu de connaissances en histoire, ce qui pose problème pour aborder une matière riche et complexe. A part l'un ou l'autre qui dispose d'un bon bagage culturel et notionnel en relation avec la matière abordée, on doit très souvent partir de zéro.

N°3 ils ont en effet des représentations du passé. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Elles sont cependant souvent pauvres et erronées. Il faut donc leur enseigner des connaissances correctes.

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

7 Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, je veille en priorité à ce que…

N°1 un climat d'écoute soit garanti, que les élèves soient calmes, concentrés, qu'ils disposent de leurs affaires, qu'ils soient attentifs et prêts à entrer dans la matière et à suivre le fil conducteur de l'exposé.

N°2 tous soient attentifs et bien actifs, fassent attention aux consignes de travail, exécutent les tâches, répondent aux questions, prennent note lorsque c'est le moment.

N°3 le climat soit propice aux échanges, à l'expression, à l'implication de chacun. Il faut que l'élève n'ait crainte de prendre la parole pour avancer une réponse, une idée, une nouvelle explication, même si elle s'avère erronée.

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

8 L’erreur en classe

N°1	L’erreur peut être bénéfique à l’apprentissage si l’élève en devient conscient. Il faut apprendre aux élèves à repérer et corriger par eux-mêmes leurs erreurs.
N°2	L’erreur est humaine. L’élève a le droit de se tromper lorsqu’il apprend, mais une fois les corrections apportées, il est de son devoir de ne plus refaire les mêmes erreurs.
N°3	L’erreur est le reflet d’une autre façon de comprendre, de raisonner, d’appréhender le monde. Elle permet à l’enseignant de mieux adapter son enseignement.

L'affirmation la plus proche de ma conviction est le n° ☐

L'affirmation la plus éloignée de ma conviction est le n° ☐

3. LES EVOLUTIONS EN COURS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Depuis quelques décennies, l'enseignement de l'histoire au lycée, que ce soit au Grand-Duché ou dans d'autres pays occidentaux, est soumis à des transformations. Les professeurs d'histoire sont confrontés à de nouveaux programmes, de nouvelles finalités, de nouvelles méthodes pédagogiques, de nouveaux manuels. L'introduction de la récente collection de manuels scolaires « Construire l'Histoire » dans les lycées publics en constitue un exemple parmi d'autres. À travers ces nouveautés, les professeurs sont invités à mettre en activité leurs élèves, à les faire travailler sur documents, à mener des « enquêtes » en classe, à développer chez eux des compétences critiques, à les initier à des modes de pensée spécifiques à la démarche historienne. Même s'il existe de nombreuses variations entre les systèmes éducatifs nationaux, entre les outils diffusés, ces transformations souhaitées dans l'enseignement de l'histoire sont à replacer dans un contexte plus large d'évolution de la discipline historique, de la pédagogie et de la didactique de l'histoire.

4. A propos des évolutions générales de l'enseignement de l'histoire

Cochez la case qui correspond à votre appréciation : (1=pas du tout d'accord <=> 6= tout à fait d'accord)	1	2	3	4	5	6
D'une manière générale, que pensez-vous de ces nouvelles orientations didactiques relatives à l'enseignement de l'histoire						
1. j'y suis favorable	□	□	□	□	□	□
2. Elles me laissent indifférent	□	□	□	□	□	□
3. Elles m'inquiètent	□	□	□	□	□	□
4. Elles me heurtent profondément	□	□	□	□	□	□

5. A propos de la collection de nouveaux manuels d'histoire « Construire l'histoire »

Possédez-vous, à ce jour, un des manuels de la collection « Construire l'histoire » ?
□ Oui □ Non

6. Si oui, répondez à cette question. Si non, passez directement aux questions de la page 29 Erreur ! Source du renvoi introuvable.

En avez-vous utilisé un pour vos cours cette année (ne fût-ce qu'une seule fois) ?
□ Oui □ Non

7. Si oui, répondez aux questions qui suivent. Si non, passez directement aux questions de la page 29

Cochez la case qui correspond à votre appréciation : (1=pas du tout d'accord <=> 6= tout à fait d'accord)	1	2	3	4	5	6
D'une manière générale, les orientations didactiques de cette nouvelle collection me satisfont	□	□	□	□	□	□
Par rapport à ma manière de concevoir l'enseignement de l'histoire, ce manuel :						
1. me confirme dans mes conceptions	□	□	□	□	□	□
2. suscite des remises en questions que je considère d'une manière globalement positive	□	□	□	□	□	□
3. suscite des remises en question qui, globalement, m'inquiètent et m'insécurisent	□	□	□	□	□	□

<u>Par rapport au manuel précédent à disposition de mes élèves,</u> le manuel « Construire l'Histoire » :

4. permet d'exploiter de manière plus critique les documents (notes informatives, notices biographiques des auteurs, lexique, cartes et lignes du temps)	□	□	□	□	□	□
5. comporte des contenus trop classiques, qui ne sont pas assez à jour sur le plan historiographique	□	□	□	□	□	□
6. présente une structure plus adaptée à l'apprentissage de l'histoire	□	□	□	□	□	□
7. présente une structure plus adaptée à l'épistémologie de l'histoire	□	□	□	□	□	□
8. ne préserve pas assez la liberté pédagogique de l'enseignant	□	□	□	□	□	□
9. préserve davantage la créativité de l'enseignant	□	□	□	□	□	□
10. n'est pas assez novateur	□	□	□	□	□	□

<u>Du point de vue de l'élève,</u> l'usage de ce manuel dans le concret de la classe

11. devrait faciliter l'acquisition de connaissances	□	□	□	□	□	□
12. devrait faciliter l'acquisition de compétences	□	□	□	□	□	□
13. n'aide pas les élèves à donner plus de sens aux cours d'histoire	□	□	□	□	□	□
14. devrait les aider à mieux comprendre le présent au regard du passé	□	□	□	□	□	□
15. n'aide pas les élèves à leur donner une conscience de leurs racines historiques	□	□	□	□	□	□

<u>De mon point de vue d'enseignant,</u> l'usage de ce manuel dans le concret de la classe devrait

16. faciliter le choix des contenus et des activités	□	□	□	□	□	□
17. faciliter la conception de fil conducteur de nouvelles séquences	□	□	□	□	□	□
18. faciliter la préparation des activités de la classe	□	□	□	□	□	□

<u>L'exploitation de ce nouveau manuel dans mon cours</u> m'apparaît comme une tâche

19. qui nécessite un investissement personnel lourd	□	□	□	□	□	□
20. qui implique des remises en question importantes	□	□	□	□	□	□
21. complexe	□	□	□	□	□	□
22. cette tâche me paraît en valoir la peine	□	□	□	□	□	□

L'année scolaire prochaine, je compte

23. ne pas utiliser le manuel d'une manière ou d'une autre	□	□	□	□	□	□
24. utiliser le manuel comme une bibliothèque de documents complémentaires à mon cours	□	□	□	□	□	□
25. mettre en œuvre l'une ou l'autre séquence d'enseignement en fonction des possibilités offertes par le manuel	□	□	□	□	□	□
26. essayer de repenser de manière assez fondamentale la structure de mes séquences en fonction des possibilités offertes par le manuel	□	□	□	□	□	□
27. je ne sais pas encore	□	□	□	□	□	□

IV votre parcours professionnel, votre métier d'enseignant et l'établissement dans lequel vous enseignez.

1. En quelle année avez-vous enseigné pour la première fois ?

2. A quel moment avez-vous décidé de devenir enseignant ?

- ☐ vous avez toujours voulu être enseignant
- ☐ au moment où vous avez choisi vos études supérieures
- ☐ pendant vos études supérieures
- ☐ à la fin de vos études supérieures
- ☐ bien après la fin de vos études supérieures

Si vous souhaitez ajouter un commentaire particulier

3. Avez-vous exercé une autre profession avant de devenir enseignant (d'une durée min. de 6 mois) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

4. En veillant à vous remettre <u>dans votre état d'esprit de l'époque</u>, pouvez-vous nous dire pour quelles raisons vous avez opté pour le métier d'enseignant ou ce qui vous attirait dans le métier ?

Cochez la case qui correspond à votre appréciation : (1=pas du tout d'accord <=> 6= tout à fait d'accord)	1	2	3	4	5	6
1) Le temps libre, les vacances, la durée réduite de l'année de travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2) La flexibilité dans l'horaire de travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3) L'intérêt pour la pédagogie, de faire apprendre aux élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4) La perspective de travailler avec des jeunes, le goût du contact avec des jeunes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5) L'intérêt pour l'histoire	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6) La perspective d'assumer une fonction sociale utile, de contribuer à une mission d'intérêt général	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7) Le degré d'autonomie dans le travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8) La sécurité de l'emploi	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Parmi tous les aspects précités, pouvez-vous nous donner <u>la principale</u> raison ?

Répondez en indiquant le numéro correspondant à l'aspect qui vous paraissait <u>le plus important</u> à l'époque, d'après la liste numérotée de la question précédente. <u>Une seule</u> réponse possible :

n° :

6. Enseignez-vous actuellement des branches ou disciplines autres que l'histoire ?

- ☐ oui
- ☐ non

7. Si oui, lesquelles ?

- ☐ Instruction civique
- ☐ Géographie
- ☐ Formation morale et sociale
- ☐ Éducation Artistique
- ☐ Allemand
- ☐ Français
- ☐ Autre

Si autre, laquelle ?

8. Enseignez-vous actuellement également dans un lycée technique ?

- ☐ oui
- ☐ non

9. Dans combien de classes enseignez-vous cette année 2007-2008 (indiquez le nombre de classes par année)?

	Nbr de classes
4ème année	
3ème année	
2ème année	
1ère année	
Autre niveau	

10. A votre stade actuel, comment considérez-vous votre investissement dans la préparation de vos cours d'histoire ?

Très léger ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Très important

11. Trouvez-vous vos conditions et votre charge de travail trop lourdes pour pouvoir préparer vos cours, enseigner et évaluer correctement ?

Non, pas du tout ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Oui, tout à fait

12. Trouvez-vous que le fait de suivre des formations continues est utile ?

Tout à fait utile ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Pas du tout utile

13. Combien de formations continues avez-vous suivies au cours de cette année scolaire 2007-2008 (y compris pendant les vacances),? Combien de jours cela représente-t-il au total ?

• Nombre de formations suivies en 2007-2008 : ☐ Pour un total de : ☐ **… jours**

14. Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre lycée (celui où nous vous avons contacté) ?

☐

15. La communication, la relation dans votre établissement vous paraît-elle … ?

	plutôt mauvaise					**plutôt bonne**
• Entre les enseignants et les élèves :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Entre la direction et les enseignants :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Entre la direction et les élèves :	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. A votre avis, quelle est l'importance (degré de priorité) accordée par votre direction aux tâches suivantes ?

	Aucune					Forte
• L'animation pédagogique de l'équipe enseignante	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Le suivi du travail des enseignants pris individuellement	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• La discipline (maintien de l'ordre)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Le climat relationnel de l'école	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Les questions financières et les problèmes matériels (locaux, matériel, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• L'image de marque de l'école, les relations extérieures	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Les problèmes organisationnels (horaire, etc.) et administratifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• La qualité de vie des enseignants, leurs conditions de travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Les problèmes d'ordre personnel des enseignants	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Les problèmes relationnels entre enseignants	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Les problèmes relationnels entre enseignants et élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. La réputation de l'établissement vous paraît-elle dans l'ensemble… ?

• Plutôt médiocre ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Plutôt bonne

18. Comparés aux autres lycées, les élèves de votre lycée vous semblent-ils provenir de milieux… ?

• Plutôt défavorisés ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Plutôt favorisés

19. Au cours de <u>cette année scolaire</u>, avez-vous travaillé avec certains de vos collègues, lors de <u>réunions formelles</u> de travail (<u>en dehors des conseils de classe et journées pédagogiques</u>), sur les objectifs suivants ?

	jamais					**très souvent**
• Les questions pédagogiques (contenu des cours, méthodes, évaluation, rattrapage, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Les questions disciplinaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Les conditions matérielles de travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Comment considérez-vous votre enseignement comparé à celui de vos collègues ?

• Plutôt classique ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Plutôt novateur

21. Par rapport à la réussite des élèves, diriez-vous que…?

Vous ne transigez pas sur le niveau à atteindre pour réussir (quitte à engendrer certains redoublements et réorientations) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Vous privilégiez la réussite du plus grand nombre d'élèves (quitte à transiger sur le rythme et le niveau scolaires)

22. Pouvez-vous nous donner vos impressions <u>dominantes</u> (« en général ») sur <u>vos</u> élèves (ceux auxquels vous donnez cours cette année) en classe d'histoire ?

1) Leur niveau scolaire est hétérogène (par classe)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Leur niveau scolaire est homogène (par classe)
2) Leur niveau scolaire est faible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Leur niveau scolaire est élevé
3) Ils ne sont pas intéressés par le cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils sont intéressés par le cours d'histoire
4) Ils sont indisciplinés, turbulents	☐	☐	☐	☐	☐	☐	En classe, ils sont disciplinés, calmes
5) Ils sont irrespectueux envers vous	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils sont respectueux envers vous
6) Ils sont passifs en classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils sont participatifs en classe
7) Ils ne sont pas motivés pour leurs études	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils sont motivés pour leurs études
8) Ils sont en attente de la fin de la scolarité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils sont désireux de poursuivre leurs études

23. Parmi toutes ces caractéristiques de vos élèves, pouvez-vous nous dire quelle est celle qui compte le plus pour vous : pour qu'à la fin d'un cours vous vous sentiez satisfait ? Répondez en indiquant le <u>numéro</u> correspondant d'après la liste numérotée de la question précédente. <u>Une seule</u> réponse possible :

n° : ☐

24. Dans la réalité actuelle de votre métier, quel(s) rôle(s) pensez-vous remplir ? Parmi la liste suivante, choisissez-en **3** maximum et classez-les de **1 à 3** par ordre d'importance :

1 = 1er rôle que vous pensez remplir (le plus important des trois)
2 = 2ème rôle que vous pensez remplir
3 = 3ème rôle que vous pensez remplir (le moins important des trois)

1)	Animateur socio-culturel	
2)	Assistant social	
3)	Éducateur (au sens général : former des êtres humains)	
4)	Parent	
5)	Spécialiste d'une discipline d'enseignement	
6)	Pédagogue	
7)	Surveillant	

25. Trouvez-vous qu'il y a un écart entre votre idéal de l'enseignement de l'histoire et l'enseignement de l'histoire que vous devez pratiquer dans la réalité

Oui, il y un très grand écart ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Non, il n'y a pas d'écart du tout

26. Êtes-vous satisfait de votre métier d'enseignant ?

Non, pas du tout ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Oui, tout à fait

Annexe II - Liste des termes supprimés ou regroupés

Histoire	Enseignement Histoire (idéal)	Enseignement Histoire (réel)	Mot supprimés
• Actualisation : actuel, actualité. • Analyse : analyser • Citoyenneté : citoyen, civique • Communication : communiquer • Comparaison : comparer • Comprendre : compréhension • Critique : critiquer • Culture : culturel ou culturelle • Discipline: disciplinaire • Documents-sources : document, documentation, sources, traces • Découverte : découvrir • Explication : explique, expliquer • Humains : homme, hommes, humain, humaine, humanité • Information : informer, s'informer • Interdisciplinarité : interdisciplinaire • Interrogation: interroger • Méthode : méthodique, méthodologie • Objectivité: objectif, objective • Ouverture : ouvert, ouvrir • Passion : passionnante • Questionnement: questionner, questions • Recherches : rechercher, recherche • Relativité : relativiser • Rigueur : rigoureuse • Réflexion : réfléchir • Science : scientifique • Social : sociaux, sociales, sociétés • Structurer : structuration, structuré • Subjectivité : subjectif • Synthèse : synthétiser • Temps : temporel • Transmission : transmettre • Vérité : véracité • Etude : étudier, étudié • Evolution : évolutive	• Actualisation : actualiser, actualité, actuel. • Analyse : analyser • Apprendre : apprentissage • Avoir : terme supprimé car renvoie à de multiples sens • Chronologie : chronologique • Citoyenneté : citoyens, civisme • Communiquer : communication • Comparaison : comparer • Comprendre : compréhension • Concret : concrètement, concrétisation • Conscience : conscientisation • Critique : critiquer • Culture : cultiver, cultivé, culturel • Curiosité : curieux • Documents-sources : documentation, corpus documentaire, sources, traces • Découverte : découvrir • Démocratie : démocrate, démocratique • Développer : développement • Histoire : historique • Humains : homme • Interdisciplinarité : interdisciplinaire • Intéresser : intéressant, intéressés, intérêt • Liberté : libre • Liens : lier, relier • Lieux : lieu • Mettre : terme supprimé car renvoie à de multiples sens • Motivation : motivant, motiver • Méthodes : méthode, méthodologie • Observer : observation • Ouverture : ouvrir • Partager : partage • Partir de : partir • Passion : passionnant, passionner • Progresser : progression • Questionnement: questionner, questions • Recherche : rechercher • Relativiser : relativité, relativisme, relatif • Rencontrer : rencontre • Réflexions : réfléchir • Social : société, sociaux • Structurer : structuration • Synthétiser : synthèse • Transfert : transférable • Transmettre : transmission • Travail : travailler, travaux	• Adapter : adaptées, adapté • Analyse : analyser • Apprendre : apprentissage • Chronologie : chronologique • Communiquer : communication • Comprendre : compréhension • Concepts : conceptualiser • Connaissances : connaître, connaît • Contraintes : contraindre, contraignant • Corrections : corriger • Courir : contre-la-montre, course • Critique : critiquer • Culture : cultiver, cultivé, culturel • Curiosité : curieux • Difficultés : difficile • Documents-sources : documentation, corpus documentaire, sources • Déception : décevoir • Découverte : découvrir • (dé)motivation : démotivant, démotivés, désintérêt, manque d'intérêt, manque de motivation (des élèves) • Ennui : ennuyer, ennuyeux, ennuyés • Enseigner : enseignement, enseigné • Essentiel : essentiellement • Exigences : exigeant • Expliquer : explication • Frustration : frustrant • Histoire : historique • Imposer : imposées, imposé • Inadapté : inadéquation • Informations : informer, infos • Insuffisant : insuffisamment • Interdisciplinarité : interdisciplinaires • Intéresser : intéressant, intéressés, intérêt (excl. « manque d'intérêt » cfr. (dé)motivation) • Limite : limiter, limité • Lire : livre • Liens : lier, lié • Lourd : lourdeur, lourde • Manque : manquant, manquer (exclusion de « manque de temps » cfr manque-de-temps et « manque de motivation » cfr (dé)motivation) • Minimum : minimorum	• Aux • Avec • Avoir • Car • Dans • Des • Entre • Est • Faire • Les • Leur • Mettre • Mon • Par • Parfois • Pas • Plus • Pour • Quand • Que • Quel • Qui • Ses • Son • Sont • Sur • Tous • Tout • Une • Être

	• Variété : varier, varié • Visiter : visite • Visualiser : visualisation • Voyager : voyage • Echanger : échange • Etude : étudier • Eveiller : éveil • Evénements : événementiel	• Motivation : motivant, motiver, motivé • Méthodes : méthodologie • Niveau : nivellement • Nombreux : nombre, surpeuplées, surnombre • Objectivité : objectif, objective • Ouverture : ouvrir • Passion :passionner, passionnant, passionné • Promouvoir : promotion • Pédagogie : pédagogiques • Questions : questionnement • Respect : respecter • Rigueur : rigoureux • Réflexion : réflechir • Sortie : sortir • Synthétiser : synthèse • Transmettre : transmission • Etude : étudier • Evaluer : évaluation • Eveiller : éveil	

Annexe III - Tables de concordance (tous les sujets)

L'« Histoire » *35*
Analyse 35
Comprendre 35
Connaissances 36
Critique 37
Culture 39
Doc.-sources 39
Esprit 40
Humain 40
Objectivité 41
Passé 41
Présent 42
Recherches 43
Rigueur 44
Synthèse 45

L'« enseignement de l'histoire » dans l'« idéal » *47*
Apprendre 47
Comprendre 47
Connaissances 48
Critique 49
Culture 50
Curiosité 50
Documents-sources 51
Donner 52
Découverte 52
Développer 53
Esprit 53
Histoire 54
Intéresser 55
Matériel 56
Passion 56
Passé 57
Présent 58
Temps 59
Travail 59
Élèves 60

L'« enseignement de l'histoire » étant donné la « réalité » *62*
Comprendre 62
Compétences 62
Contraintes 63
Cours 64
(Dé)motivation 65
Difficultés 65
Histoire 66
Intéresser 67
Manque 68
Manque-de-temps ..... **Erreur ! Signet non défini.**
Motivation 70
Passion 70
Passé 71
Peu 71
Programme 72
Trop 73
Élèves 74

L'« Histoire »

ID	Termes	Contexte
9	**Analyse**	1) passionnante 2) mystérieuse 3) **ANALY**se critique 4) orchidée
21	Analyse	1) vérité et preuves 2) recherche 3) **ANALY**se 4) interprétation 5) interdisciplinarité
26	Analyse	1) document 2) **ANALY**se 3) bibliographie 4) respect 5) sérieux
28	Analyse	1) enquête 2) recherche 3) découverte 4) **ANALY**se 5) exploitation
44	Analyse	1) rigueur 2) documents 3) **ANALY**se 4) confrontation 5) conclusions
56	Analyse	1) logique 2) rigueur 3) **ANALY**se 4) objectivité 5) prendre de la hauteur
68	Analyse	1) rigueur 2) critique 3) **ANALY**se 4) recherche 5) mémoire
77	Analyse	1) rigueur d ' **ANALY**se 2) recherche des sources 3) se poser les bonnes questions 4) patience 5) opiniâtreté
75	Analyse	1) critique 2) synthèse 3) **ANALY**se 4) formation culturelle 5) ouverture nécessaire à d ' autres disciplines
92	Analyse	1) méthodologie de la recherche 2) rigueur de l ' **ANALY**se 3) précision de l ' **ANALY**se 4) importance de la critique 5) recoupement des sources
92	Analyse	1) méthodologie de la recherche 2) rigueur de l ' **ANALY**se 3) précision de l ' **ANALY**se 4) importance de la critique 5) recoupement des sources
82	Analyse	1) comprendre le présent 2) établir des passerelles avec le présent 3) structurer l ' **ANALY**se 4) développer la curiosité 5) transmettre le passé
101	Analyse	1) document 2) critique 3) rigueur 4) **ANALY**se 5) synthèse
98	Analyse	1) science humaine 2) recherche et **ANALY**se de sources du passé 3) transmission d ' un héritage ancestral 4) devoir de mémoire 5) actualisation
108	Analyse	1) rigueur 2) **ANALY**se 3) critique 4) interdisciplinarité 5) subjectif car influencé par un contexte
107	Analyse	1) esprit critique 2) rigueur 3) **ANALY**se 4) chronologie 5) connaissances
119	Analyse	1) approche multiple 2) **ANALY**se rigoureuse du passé 3) citoyenneté active 4) éducation civique 5) compréhension du passé
110	Analyse	1) informations illimitées 2) **ANALY**se 3) rigueur 4) recherche de la vérité 5) connaissances
133	Analyse	1) critique 2) rigueur 3) **ANALY**se 4) remise-en-question 5) confrontation
141	Analyse	1) recherche permanente 2) **ANALY**se responsable 3) esprit critique 4) regard objectif 5) connaissance évolutive
134	Analyse	1) **ANALY**se 2) compréhension 3) recherche 4) synthèse 5) étude
142	Analyse	1) inventer (invenire) 2) trouver (tropare) 3) la chronologie n ' explique pas tout 4) se laisser interroger 5) **ANALY**se méticuleuse
146	Analyse	1) esprit critique face aux traces du passé 2) transmission objective de notre évolution 3) étude archéologique 4) compréhension de l ' évolution des cultures 5) **ANALY**
156	Analyse	1) rigueur 2) outil d ' **ANALY**se 3) esprit critique 4) mémorisation 5) plaisir
155	Analyse	1) accès à la mémoire de l ' humanité 2) méthodes d ' **ANALY**se 3) retour systématique aux sources 4) rigueur 5) objectivité
157	Analyse	1) esprit critique 2) rigueur 3) **ANALY**se de documents 4) esprit de synthèse 5) diversité des savoirs
160	Analyse	1) objectivité 2) rigueur 3) **ANALY**se 4) compréhension 5) connaissance
159	Analyse	1) esprit et recul critique 2) rigueur méthodologique 3) authentification des sources 4) confrontation des points de vue 5) **ANALY**se
7	Analyse	1) rechercher 2) comparer les sources 3) **ANALY**ser 4) structurer 5) rédiger
20	Analyse	1) comprendre 2) **ANALY**ser 3) rechercher 4) organiser 5) préciser
30	Analyse	1) critiquer 2) s ' informer 3) s ' ouvrir au monde 4) structurer l ' information 5) **ANALY**ser
42	Analyse	1) critiquer 2) s ' interroger 3) **ANALY**ser 4) classer 5) observer
59	Analyse	1) critiquer 2) synthétiser 3) **ANALY**ser des documents 4) bibliographie 5) rigueur
73	Analyse	1) enseignement: comprendre, découvrir, **ANALY**ser, synthétiser 2) nuances, critique, subtilités 3) rigueur et précision 4) actualisation (aller-retour passé présent
167	Analyse	1) héritage du passé 2) l ' **ANALY**ser 3) le comprendre 4) pour le communiquer 5) aux générations présentes et à venir
1	Analyse	1) instrumentaire **ANALY**tique 2) structuration temporelle 3) interdépendance disciplinaire 4) terminologie scientifique 5) hiérarchisation des connaissances
23	**Comprendre**	1) intéressante 2) indispensable 3) aide à **COMPR**endre le monde d ' aujourd-hui 4) informatif 5) inépuisable
20	Comprendre	1) **COMPR**endre 2) analyser 3) rechercher 4) organiser 5) préciser
50	Comprendre	1) raconter 2) changement 3) temps 4) sentir 5) **COMPR**endre

69	Comprendre	1) **COMPR**endre 2) rigueur 3) mise en question 4) construction sociale 5) plaisir
61	Comprendre	1) **COMPR**endre 2) passé 3) discipline 4) important 5) scientifique
73	Comprendre	1) enseignement: **COMPR**endre, découvrir, analyser, synthétiser 2) nuances, critique, subtilités 3) rigueur et précision 4) actualisation (aller-retour passé présent
82	Comprendre	1) **COMPR**endre le présent 2) établir des passerelles avec le présent 3) structurer l ' analyse 4) développer la curiosité 5) transmettre le passé
85	Comprendre	1) découvrir 2) **COMPR**endre 3) savoir 4) réfléchir 5) partager
120	Comprendre	1) **COMPR**endre le présent 2) curiosité du passé 3) civilisations 4) pensées dont religieuses 5) passion
129	Comprendre	1) la base pour **COMPR**endre la complexité du monde actuel 2) étude de l ' évolution des relations humaines 3) intérêt + plaisir de **COMPR**endre passé présent 4) rigueur
123	Comprendre	1) essentiel pour mieux vivre son présent et futur 2) ne pas commettre les mêmes erreurs 3) les leçons du passé : **COMPR**endre comment les hommes ont agi réagi face
129	Comprendre	1) la base pour **COMPR**endre la complexité du monde actuel 2) étude de l ' évolution des relations humaines 3) intérêt + plaisir de **COMPR**endre passé présent 4) rigueur
154	Comprendre	1) racines 2) présent 3) **COMPR**endre 4) culture 5) critique
152	Comprendre	1) document 2) source ou travail 3) **COMPR**endre pour exploiter 4) comparer 5) s ' informer
162	Comprendre	1) culture générale 2) esprit critique 3) connaissance de nos racines 4) **COMPR**endre le présent grâce au passé 5) **COMPR**endre les erreurs pour ne plus les commettre
162	Comprendre	1) culture générale 2) esprit critique 3) connaissance de nos racines 4) **COMPR**endre le présent grâce au passé 5) **COMPR**endre les erreurs pour ne plus les commettre
163	Comprendre	1) intérêt pour le passé 2) mentalités 3) événements 4) **COMPR**endre le présent 5) critique historique
170	Comprendre	1) **COMPR**endre 2) critique 3) regard 4) mémoire 5) actualité
167	Comprendre	1) héritage du passé 2) l ' analyser 3) le **COMPR**endre 4) pour le communiquer 5) aux générations présentes et à venir
168	Comprendre	1) développer l ' esprit critique 2) devenir humaniste 3) être tolérant, ouvert à la nouveauté 4) **COMPR**endre l ' économique, le social, le culturel... 5) **COMPR**endre l
168	Comprendre	1) développer l ' esprit critique 2) devenir humaniste 3) être tolérant, ouvert à la nouveauté 4) **COMPR**endre l ' économique, le social, le culturel... 5) **COMPR**endre l
14	Comprendre	1) pas de faits sans questions 2) objectivité et impartialité dans la présentation des résultats 3) méthode critique 4) rendre **COMPR**éhensible le passé 5) rigueur
17	Comprendre	1) identité 2) **COMPR**éhension du présent 3) communauté 4) découverte 5) divertissement
39	Comprendre	1) matérialisme historique 2) outil de **COMPR**éhension 3) évolution 4) culture 5) mémoire
37	Comprendre	1) science 2) passion 3) leçon 4) **COMPR**éhension 5) recherches
65	Comprendre	1) découverte 2) connaissance 3) racine 4) **COMPR**éhension 5) pouvoir
63	Comprendre	1) **COMPR**éhension du présent 2) critique 3) cause - effet 4) communiquer 5) patrimoine
55	Comprendre	1) apprentissages (critique) 2) racines 3) **COMPR**éhension du présent 4) citoyenneté 5) ouverture culturelle
100	Comprendre	1) intérêt pour la discipline 2) connaissance de bases 3) recherche 4) **COMPR**éhension 5) critique
119	Comprendre	1) approche multiple 2) analyse rigoureuse du passé 3) citoyenneté active 4) éducation civique 5) **COMPR**éhension du passé
111	Comprendre	1) connaissance du passé 2) importance de l ' homme 3) recherche 4) **COMPR**éhension 5) connexions
118	Comprendre	1) **COMPR**éhension (nos origines) 2) **COMPR**éhension (du présent) 3) évolution 4) exemples (à reproduire ou à ne pas reproduire) 5) culture
109	Comprendre	1) critique 2) **COMPR**éhension 3) rigueur 4) interrogation 5) actualisation
118	Comprendre	1) **COMPR**éhension (nos origines) 2) **COMPR**éhension (du présent) 3) évolution 4) exemples (à reproduire ou à ne pas reproduire) 5) culture
128	Comprendre	1) formation à un esprit critique 2) **COMPR**éhension du monde 3) découverte d ' autres cultures 4) formation à la citoyenneté 5) éveiller à la curiosité ' intelligente
131	Comprendre	1) **COMPR**éhension du présent 2) rapports humains 3) curiosité 4) liens 5) évolution
134	Comprendre	1) analyse 2) **COMPR**éhension 3) recherche 4) synthèse 5) étude
140	Comprendre	1) identité 2) mémoire 3) **COMPR**éhension du présent 4) controverse 5) culture
146	Comprendre	1) esprit critique face aux traces du passé 2) transmission objective de notre évolution 3) étude archéologique 4) **COMPR**éhension de l ' évolution des cultures 5) anal
158	Comprendre	1) rigueur 2) précision 3) chronologie 4) esprit critique 5) **COMPR**éhension du monde actuel
160	Comprendre	1) objectivité 2) rigueur 3) analyse 4) **COMPR**éhension 5) connaissance
171	Comprendre	1) mal connue 2) source de réflexion incessante 3) élargit et met en perspective la **COMPR**éhension du monde actuel 4) école de modestie 5) nécessite rigueur et patience
2	**Connaissances**	1) **CONNAI**ssance de l ' origine des civilisations 2) évolution des sociétés 3) évolution des mentalités et des cultures 4) complexité entre politique, économie, cultu
65	Connaissances	1) découverte 2) **CONNAI**ssance 3) racine 4) compréhension 5) pouvoir
72	Connaissances	1) **CONNAI**ssance culture générale 2) maîtrise 3) outils 4) passion 5) motivation
95	Connaissances	1) critique historique 2) rigueur 3) **CONNAI**ssance, savoirs 4) enquête 5) curiosité

100	Connaissances	1) intérêt pour la discipline 2) **CONNAI**ssance de bases 3) recherche 4) compréhension 5) critique
111	Connaissances	1) **CONNAI**ssance du passé 2) importance de l ' homme 3) recherche 4) compréhension 5) connexions
141	Connaissances	1) recherche permanente 2) analyse responsable 3) esprit critique 4) regard objectif 5) **CONNAI**ssance évolutive
151	Connaissances	1) recherche 2) remise-en-question 3) **CONNAI**ssance 4) liens 5) précision
160	Connaissances	1) objectivité 2) rigueur 3) analyse 4) compréhension 5) **CONNAI**ssance
162	Connaissances	1) culture générale 2) esprit critique 3) **CONNAI**ssance de nos racines 4) comprendre le présent grâce au passé 5) comprendre les erreurs pour ne plus les commettre
1	Connaissances	1) instrumentaire analytique 2) structuration temporelle 3) interdépendance disciplinaire 4) terminologie scientifique 5) hiérarchisation des **CONNAI**ssances
25	Connaissances	1) honnêteté 2) rigueur 3) empathie 4) documentation 5) conscience de **CONNAI**ssances incomplètes
53	Connaissances	1) recherche 2) critique 3) **CONNAI**ssances 4) objectif 5) publications
78	Connaissances	1) **CONNAI**ssances 2) civilisation 3) repères 4) héritage 5) patrimoine
102	Connaissances	1) racines 2) recherche 3) **CONNAI**ssances 4) traces 5) culture
107	Connaissances	1) esprit critique 2) rigueur 3) analyse 4) chronologie 5) **CONNAI**ssances
110	Connaissances	1) informations illimitées 2) analyse 3) rigueur 4) recherche de la vérité 5) **CONNAI**ssances
138	Connaissances	1) réalité 2) passé 3) actualisation 4) **CONNAI**ssances 5) rigueur
145	Connaissances	1) enquête 2) transmission 3) curiosité 4) tisser sa toile de **CONNAI**ssances 5) civilisations
173	Connaissances	1) passé 2) sérieux 3) critique 4) **CONNAI**ssances 5) utile
9	**Critique**	1) passionnante 2) mystérieuse 3) analyse **CRITIQUE** 4) orchidée
3	Critique	1) information 2) analyse 3) spécification 4) **CRITIQUE** 5) recherche
14	Critique	1) pas de faits sans questions 2) objectivité et impartialité dans la présentation des résultats 3) méthode **CRITIQUE** 4) rendre compréhensible le passé 5) rigueur
22	Critique	1) esprit **CRITIQUE** 2) explication du présent 3) étude du développement des sociétés 4) continuer à se poser des questions 5) culture générale
18	Critique	1) mémoire 2) sources 3) explication 4) **CRITIQUE** 5) vérité
13	Critique	1) science humaine 2) **CRITIQUE** 3) recherche 4) comparaison 5) chronologie
34	Critique	1) réflexion 2) **CRITIQUE** 3) présent 4) racines 5) morale
27	Critique	1) **CRITIQUE** historique 2) corpus 3) traduction 4) stemma codicum 5) rigueur
40	Critique	1) reconstitution 2) objectivité 3) **CRITIQUE** 4) explication 5) causalité
35	Critique	1) démarche 2) méthode 3) références 4) **CRITIQUE** 5) ordre
36	Critique	1) sources 2) **CRITIQUE** historique 3) rigueur 4) esprit de synthèse 5) classement
45	Critique	1) indispensable 2) méthodologie 3) **CRITIQUE** historique 4) rébarbatif pour les élèves 5) formation intellectuelle pour les élèves
52	Critique	1) champ de recherche très diversifié 2) multidisciplinarité 3) utilité pour l ' homme d ' aujourd-hui 4) rigueur **CRITIQUE** 5) objectivité
47	Critique	1) sources 2) **CRITIQUE** 3) pas de jugement de valeurs 4) idéal d ' objectivité 5) oeil neuf de chaque historien
49	Critique	1) richesse 2) **CRITIQUE** 3) passé 4) essentiel 5) pas toujours très scientifique
55	Critique	1) apprentissages (**CRITIQUE**) 2) racines 3) compréhension du présent 4) citoyenneté 5) ouverture culturelle
46	Critique	1) rigueur 2) **CRITIQUE** 3) vulgarisation 4) chronologie 5) histoire humaine
53	Critique	1) recherche 2) **CRITIQUE** 3) connaissances 4) objectif 5) publications
58	Critique	1) **CRITIQUE** 2) ouverture 3) interdisciplinarité 4) synthèse 5) problématique
60	Critique	1) méthode 2) esprit **CRITIQUE** 3) réflexion 4) initiative 5) imagination
63	Critique	1) compréhension du présent 2) **CRITIQUE** 3) cause - effet 4) communiquer 5) patrimoine
68	Critique	1) rigueur 2) **CRITIQUE** 3) analyse 4) recherche 5) mémoire
66	Critique	1) rigueur 2) recherche 3) information 4) esprit **CRITIQUE** 5) illustration
75	Critique	1) **CRITIQUE** 2) synthèse 3) analyse 4) formation culturelle 5) ouverture nécessaire à d ' autres disciplines
74	Critique	1) indépendance d ' esprit 2) esprit **CRITIQUE** 3) rigueur de la démarche 4) souci de la vérification 5) humilité devant la relativité du résultat
79	Critique	1) questionner 2) esprit **CRITIQUE** 3) recherche 4) rigueur 5) synthèse
73	Critique	1) enseignement: comprendre, découvrir, analyser, synthétiser 2) nuances, **CRITIQUE**, subtilités 3) rigueur et précision 4) actualisation (aller-retour passé présent
94	Critique	1) culture générale 2) passé humain 3) **CRITIQUE** 4) erreurs à ne plus commettre 5) mémoire
84	Critique	1) le document, les archives 2) la **CRITIQUE** 3) avancée et remise-en-question permanentes 4) importance sociale et civique 5) long travail

92	Critique	1) méthodologie de la recherche 2) rigueur de l ' analyse 3) précision de l ' analyse 4) importance de la **CRITIQUE** 5) recoupement des sources
83	Critique	1) science humaine 2) étude de l ' homme dans le passé 3) recherche de documents 4) **CRITIQUE** des documents 5) objectivité
107	Critique	1) esprit **CRITIQUE** 2) rigueur 3) analyse 4) chronologie 5) connaissances
101	Critique	1) document 2) **CRITIQUE** 3) rigueur 4) analyse 5) synthèse
100	Critique	1) intérêt pour la discipline 2) connaissance de bases 3) recherche 4) compréhension 5) **CRITIQUE**
95	Critique	1) **CRITIQUE** historique 2) rigueur 3) connaissance, savoirs 4) enquête 5) curiosité
99	Critique	1) citoyenneté 2) devoir de mémoire 3) esprit **CRITIQUE** 4) racine du futur 5) se situer dans le temps présent
106	Critique	1) heuristique 2) esprit **CRITIQUE** 3) découverte 4) réflexion 5) relecture du passé
96	Critique	1) rigueur 2) esprit **CRITIQUE** 3) synthèse 4) organisation 5) découverte
108	Critique	1) rigueur 2) analyse 3) **CRITIQUE** 4) interdisciplinarité 5) subjectif car influencé par un contexte
115	Critique	1) quête d ' identité 2) esprit **CRITIQUE** 3) préparer son avenir 4) transmission d ' un patrimoine 5) relativiser le présent
112	Critique	1) **CRITIQUE** historique 2) recherche 3) vérité, objectivité 4) sources, documents 5) évolution
109	Critique	1) **CRITIQUE** 2) compréhension 3) rigueur 4) interrogation 5) actualisation
125	Critique	1) **CRITIQUE** 2) objectivité 3) rigueur 4) questionnement 5) exhaustivité
128	Critique	1) formation à un esprit **CRITIQUE** 2) compréhension du monde 3) découverte d ' autres cultures 4) formation à la citoyenneté 5) éveiller à la curiosité ' intelligente
123	Critique	1) essentiel pour mieux vivre son présent et futur 2) ne pas commettre les mêmes erreurs 3) les leçons du passé : comprendre comment les hommes ont agi réagi face
122	Critique	1) passé 2) évolution 3) présent 4) **CRITIQUE** 5) précision
123	Critique	1) essentiel pour mieux vivre son présent et futur 2) ne pas commettre les mêmes erreurs 3) les leçons du passé : comprendre comment les hommes ont agi réagi face
130	Critique	1) esprit **CRITIQUE** 2) rigueur 3) précision 4) honnêteté 5) motivation
141	Critique	1) recherche permanente 2) analyse responsable 3) esprit **CRITIQUE** 4) regard objectif 5) connaissance évolutive
137	Critique	1) recherche 2) sources 3) **CRITIQUE** 4) synthèse 5) chronologie
133	Critique	1) **CRITIQUE** 2) rigueur 3) analyse 4) remise-en-question 5) confrontation
139	Critique	1) rigueur 2) honnêteté 3) science 4) **CRITIQUE** 5) communication
144	Critique	1) objectivité 2) rigueur, sérieux 3) apparat **CRITIQUE** valable 4) texte structuré 5) texte bien écrit et agréable à lire
157	Critique	1) esprit **CRITIQUE** 2) rigueur 3) analyse de documents 4) esprit de synthèse 5) diversité des savoirs
146	Critique	1) esprit **CRITIQUE** face aux traces du passé 2) transmission objective de notre évolution 3) étude archéologique 4) compréhension de l ' évolution des cultures 5) anal
156	Critique	1) rigueur 2) outil d ' analyse 3) esprit **CRITIQUE** 4) mémorisation 5) plaisir
153	Critique	1) objectivité 2) rigueur 3) **CRITIQUE** 4) précision 5) démarche scientifique
154	Critique	1) racines 2) présent 3) comprendre 4) culture 5) **CRITIQUE**
147	Critique	1) science 2) exactitude 3) réalité 4) esprit **CRITIQUE** 5) histoire
149	Critique	1) recherches et enquêtes 2) esprit **CRITIQUE** 3) rigueur 4) esprit de synthèse 5) interdisciplinarité
148	Critique	1) découverte 2) **CRITIQUE** 3) histoire (avec petit h) 4) confrontation 5) rigueur
163	Critique	1) intérêt pour le passé 2) mentalités 3) événements 4) comprendre le présent 5) **CRITIQUE** historique
164	Critique	1) discipline basée sur des traces authentiques du passé 2) discipline qui demande une observation rigoureuse et méthodique 3) discipline qui exige une approche cr
158	Critique	1) rigueur 2) précision 3) chronologie 4) esprit **CRITIQUE** 5) compréhension du monde actuel
162	Critique	1) culture générale 2) esprit **CRITIQUE** 3) connaissance de nos racines 4) comprendre le présent grâce au passé 5) comprendre les erreurs pour ne plus les commettre
159	Critique	1) esprit et recul **CRITIQUE** 2) rigueur méthodologique 3) authentification des sources 4) confrontation des points de vue 5) analyse
174	Critique	1) mémoire collective 2) recherche **CRITIQUE** 3) ouverture 4) méthode 5) rigueur
166	Critique	1) heuristique 2) **CRITIQUE** 3) preuve 4) sérieux 5) écriture
170	Critique	1) comprendre 2) **CRITIQUE** 3) regard 4) mémoire 5) actualité
173	Critique	1) passé 2) sérieux 3) **CRITIQUE** 4) connaissances 5) utile
168	Critique	1) développer l ' esprit **CRITIQUE** 2) devenir humaniste 3) être tolérant, ouvert à la nouveauté 4) comprendre l ' économique, le social, le culturel... 5) comprendre l
30	Critique	1) **CRITIQUE**r 2) s ' informer 3) s ' ouvrir au monde 4) structurer l ' information 5) analyser
42	Critique	1) **CRITIQUE**r 2) s ' interroger 3) analyser 4) classer 5) observer
59	Critique	1) **CRITIQUE**r 2) synthétiser 3) analyser des documents 4) bibliographie 5) rigueur

89	Critique	1) **CRITIQUE**r 2) mémoire 3) racines 4) tolérance 5) culture
8	**Culture**	1) humanité 2) justice 3) patrimoine 4) avertissement 5) **CULTURE**
15	Culture	1) passion 2) curiosité intellectuelle 3) **CULTURE** générale 4) rigueur 5) monde contemporain
22	Culture	1) esprit critique 2) explication du présent 3) étude du développement des sociétés 4) continuer à se poser des questions 5) **CULTURE** générale
39	Culture	1) matérialisme historique 2) outil de compréhension 3) évolution 4) **CULTURE** 5) mémoire
72	Culture	1) connaissance **CULTURE** générale 2) maîtrise 3) outils 4) passion 5) motivation
91	Culture	1) heuristique 2) racines 3) **CULTURE** 4) information 5) bagage
94	Culture	1) **CULTURE** générale 2) passé humain 3) critique 4) erreurs à ne plus commettre 5) mémoire
89	Culture	1) critiquer 2) mémoire 3) racines 4) tolérance 5) **CULTURE**
102	Culture	1) racines 2) recherche 3) connaissances 4) traces 5) **CULTURE**
118	Culture	1) compréhension (nos origines) 2) compréhension (du présent) 3) évolution 4) exemples (à reproduire ou à ne pas reproduire) 5) **CULTURE**
116	Culture	1) envie de savoir 2) passé au service du présent 3) indispensable 4) enrichissant 5) lié à la **CULTURE**
136	Culture	1) actualité 2) **CULTURE** générale 3) passé 4) citoyen 5) racines
140	Culture	1) identité 2) mémoire 3) compréhension du présent 4) controverse 5) **CULTURE**
154	Culture	1) racines 2) présent 3) comprendre 4) **CULTURE** 5) critique
162	Culture	1) **CULTURE** générale 2) esprit critique 3) connaissance de nos racines 4) comprendre le présent grâce au passé 5) comprendre les erreurs pour ne plus les commettre
123	Culture	1) essentiel pour mieux vivre son présent et futur 2) ne pas commettre les mêmes erreurs 3) les leçons du passé : comprendre comment les hommes ont agi réagi face
168	Culture	1) développer l ' esprit critique 2) devenir humaniste 3) être tolérant, ouvert à la nouveauté 4) comprendre l ' économique, le social, le **CULTURE**l... 5) comprendre l
55	Culture	1) apprentissages (critique) 2) racines 3) compréhension du présent 4) citoyenneté 5) ouverture **CULTURE**lle
75	Culture	1) critique 2) synthèse 3) analyse 4) formation **CULTURE**lle 5) ouverture nécessaire à d ' autres disciplines
98	**Doc.-sources**	1) science humaine 2) recherche et analyse de **SOURCE**s du passé 3) transmission d ' un héritage ancestral 4) devoir de mémoire 5) actualisation
112	Doc.-sources	1) critique historique 2) recherche 3) vérité, objectivité 4) **SOURCE**s, **DOCUMENT**s 5) évolution
126	Doc.-sources	1) rigueur 2) précision 3) honnêteté 4) fiabilité des **SOURCE**s 5) non-instrumentalisation
127	Doc.-sources	1) **SOURCE**s 2) terrain 3) rigueur 4) objectivité 5) distanciation
137	Doc.-sources	1) recherche 2) **SOURCE**s 3) critique 4) synthèse 5) chronologie
155	Doc.-sources	1) accès à la mémoire de l ' humanité 2) méthodes d ' analyse 3) retour systématique aux **SOURCE**s 4) rigueur 5) objectivité
159	Doc.-sources	1) esprit et recul critique 2) rigueur méthodologique 3) authentification des **SOURCE**s 4) confrontation des points de vue 5) analyse
172	Doc.-sources	1) **SOURCE**s 2) faits 3) précision 4) objectivité 5) héritage
169	Doc.-sources	1) recherche 2) **SOURCE** 3) échange 4) questionnement 5) chronologie
152	Doc.-sources	1) **DOCUMENT** 2) **SOURCE** ou travail 3) comprendre pour exploiter 4) comparer 5) s ' informer
26	Doc.-sources	1) **DOCUMENT** 2) analyse 3) bibliographie 4) respect 5) sérieux
84	Doc.-sources	1) le **DOCUMENT**, les archives 2) la critique 3) avancée et remise-en-question permanentes 4) importance sociale et civique 5) long travail
101	Doc.-sources	1) **DOCUMENT** 2) critique 3) rigueur 4) analyse 5) synthèse
135	Doc.-sources	1) stratégie 2) choix du **DOCUMENT** 3) exploitation du **DOCUMENT** 4) fil conducteur 5) esprit de synthèse
152	Doc.-sources	1) **DOCUMENT** 2) **SOURCE** ou travail 3) comprendre pour exploiter 4) comparer 5) s ' informer
25	Doc.-sources	1) honnêteté 2) rigueur 3) empathie 4) **DOCUMENT**ation 5) conscience de connaissances incomplètes
44	Doc.-sources	1) rigueur 2) **DOCUMENT**s 3) analyse 4) confrontation 5) conclusions
59	Doc.-sources	1) critiquer 2) synthétiser 3) analyser des **DOCUMENT**s 4) bibliographie 5) rigueur
83	Doc.-sources	1) science humaine 2) étude de l ' homme dans le passé 3) recherche de **DOCUMENT**s 4) critique des **DOCUMENT**s 5) objectivité
83	Doc.-sources	1) science humaine 2) étude de l ' homme dans le passé 3) recherche de **DOCUMENT**s 4) critique des **DOCUMENT**s 5) objectivité
112	Doc.-sources	1) critique historique 2) recherche 3) vérité, objectivité 4) **SOURCE**s, **DOCUMENT**s 5) évolution
157	Doc.-sources	1) esprit critique 2) rigueur 3) analyse de **DOCUMENT**s 4) esprit de synthèse 5) diversité des savoirs
161	Doc.-sources	1) enquête 2) rigueur 3) synthèse 4) questions 5) **DOCUMENT**s

175	Doc.-sources	1) écriture 2) humain 3) évolution 4) repères 5) **DOCUMENT**s
7	Doc.-sources	1) rechercher 2) comparer les **SOURCE**s 3) analyser 4) structurer 5) rédiger
10	Doc.-sources	1) méthode démarche 2) **SOURCE**s 3) objectivité 4) approche comparative 5) historien
24	Doc.-sources	1) passé présent 2) **SOURCE**s 3) souvenir 4) pluridisciplinarité 5) recherche
18	Doc.-sources	1) mémoire 2) **SOURCE**s 3) explication 4) critique 5) vérité
36	Doc.-sources	1) **SOURCE**s 2) critique historique 3) rigueur 4) esprit de synthèse 5) classement
47	Doc.-sources	1) **SOURCE**s 2) critique 3) pas de jugement de valeurs 4) idéal d ' objectivité 5) oeil neuf de chaque historien
77	Doc.-sources	1) rigueur d ' analyse 2) recherche des **SOURCE**s 3) se poser les bonnes questions 4) patience 5) opiniâtreté
93	Doc.-sources	1) rigueur 2) **SOURCE**s 3) liens 4) causes 5) conséquences
92	Doc.-sources	1) méthodologie de la recherche 2) rigueur de l ' analyse 3) précision de l ' analyse 4) importance de la critique 5) recoupement des **SOURCE**s
164	Doc.-sources	1) discipline basée sur des **TRACE**s authentiques du passé 2) discipline qui demande une observation rigoureuse et méthodique 3) discipline qui exige une approche cr
102	Doc.-sources	1) racines 2) recherche 3) connaissances 4) **TRACE**s 5) culture
81	Doc.-sources	1) passé 2) dates 3) **TRACE**s du passé 4) civilisations 5) mode de vie
88	Doc.-sources	1) science 2) **TRACE**s 3) vie 4) hommes 5) passé
146	Doc.-sources	1) esprit critique face aux **TRACE**s du passé 2) transmission objective de notre évolution 3) étude archéologique 4) compréhension de l ' évolution des cultures 5) anal
22	**Esprit**	1) **ESPRIT** critique 2) explication du présent 3) étude du développement des sociétés 4) continuer à se poser des questions 5) culture générale
36	Esprit	1) sources 2) critique historique 3) rigueur 4) **ESPRIT** de synthèse 5) classement
66	Esprit	1) rigueur 2) recherche 3) information 4) **ESPRIT** critique 5) illustration
60	Esprit	1) méthode 2) **ESPRIT** critique 3) réflexion 4) initiative 5) imagination
74	Esprit	1) indépendance d ' **ESPRIT** 2) **ESPRIT** critique 3) rigueur de la démarche 4) souci de la vérification 5) humilité devant la relativité du résultat
79	Esprit	1) questionner 2) **ESPRIT** critique 3) recherche 4) rigueur 5) synthèse
74	Esprit	1) indépendance d ' **ESPRIT** 2) **ESPRIT** critique 3) rigueur de la démarche 4) souci de la vérification 5) humilité devant la relativité du résultat
99	Esprit	1) citoyenneté 2) devoir de mémoire 3) **ESPRIT** critique 4) racine du futur 5) se situer dans le temps présent
96	Esprit	1) rigueur 2) **ESPRIT** critique 3) synthèse 4) organisation 5) découverte
107	Esprit	1) **ESPRIT** critique 2) rigueur 3) analyse 4) chronologie 5) connaissances
106	Esprit	1) heuristique 2) **ESPRIT** critique 3) découverte 4) réflexion 5) relecture du passé
115	Esprit	1) quête d ' identité 2) **ESPRIT** critique 3) préparer son avenir 4) transmission d ' un patrimoine 5) relativiser le présent
130	Esprit	1) **ESPRIT** critique 2) rigueur 3) précision 4) honnêteté 5) motivation
128	Esprit	1) formation à un **ESPRIT** critique 2) compréhension du monde 3) découverte d ' autres cultures 4) formation à la citoyenneté 5) éveiller à la curiosité ' intelligente
135	Esprit	1) stratégie 2) choix du document 3) exploitation du document 4) fil conducteur 5) **ESPRIT** de synthèse
141	Esprit	1) recherche permanente 2) analyse responsable 3) **ESPRIT** critique 4) regard objectif 5) connaissance évolutive
156	Esprit	1) rigueur 2) outil d ' analyse 3) **ESPRIT** critique 4) mémorisation 5) plaisir
146	Esprit	1) **ESPRIT** critique face aux traces du passé 2) transmission objective de notre évolution 3) étude archéologique 4) compréhension de l ' évolution des cultures 5) anal
157	Esprit	1) **ESPRIT** critique 2) rigueur 3) analyse de documents 4) **ESPRIT** de synthèse 5) diversité des savoirs
147	Esprit	1) science 2) exactitude 3) réalité 4) **ESPRIT** critique 5) histoire
149	Esprit	1) recherches et enquêtes 2) **ESPRIT** critique 3) rigueur 4) **ESPRIT** de synthèse 5) interdisciplinarité
149	Esprit	1) recherches et enquêtes 2) **ESPRIT** critique 3) rigueur 4) **ESPRIT** de synthèse 5) interdisciplinarité
162	Esprit	1) culture générale 2) **ESPRIT** critique 3) connaissance de nos racines 4) comprendre le présent grâce au passé 5) comprendre les erreurs pour ne plus les commettre
157	Esprit	1) **ESPRIT** critique 2) rigueur 3) analyse de documents 4) **ESPRIT** de synthèse 5) diversité des savoirs
158	Esprit	1) rigueur 2) précision 3) chronologie 4) **ESPRIT** critique 5) compréhension du monde actuel
159	Esprit	1) **ESPRIT** et recul critique 2) rigueur méthodologique 3) authentification des sources 4) confrontation des points de vue 5) analyse
168	Esprit	1) développer l ' **ESPRIT** critique 2) devenir humaniste 3) être tolérant, ouvert à la nouveauté 4) comprendre l ' économique, le social, le culturel... 5) comprendre l
123	**Humain**	1) essentiel pour mieux vivre son présent et futur 2) ne pas commettre les mêmes erreurs 3) les leçons du passé : comprendre comment les **HOMM**es ont agi réagi face
111	Humain	1) connaissance du passé 2) importance de l ' **HOMM**e 3) recherche 4) compréhension 5) connexions

88	Humain	1) science 2) traces 3) vie 4) **HOMM**es 5) passé
103	Humain	1) le passé explique le présent 2) la conception du passé dépend de l ' époque présente 3) passionnante 4) grands **HOMM**es 5) recherche
52	Humain	1) champ de recherche très diversifié 2) multidisciplinarité 3) utilité pour l ' **HOMM**e d ' aujourd-hui 4) rigueur critique 5) objectivité
76	Humain	1) grille de lecture du monde 2) l ' **HOMM**e dans ses rapports sociaux 3) contextualisation 4) lien passé - présent 5) rigueur
83	Humain	1) science **HUMAIN**e 2) étude de l ' **HOMM**e dans le passé 3) recherche de documents 4) critique des documents 5) objectivité
32	Humain	1) étude de l ' **HUMAIN** 2) recherche 3) confrontation des informations 4) objectivité 5) interrogation
57	Humain	1) **HUMAIN** 2) pensée 3) évolution 4) croyance 5) précision
94	Humain	1) culture générale 2) passé **HUMAIN** 3) critique 4) erreurs à ne plus commettre 5) mémoire
175	Humain	1) écriture 2) **HUMAIN** 3) évolution 4) repères 5) documents
13	Humain	1) science **HUMAIN**e 2) critique 3) recherche 4) comparaison 5) chronologie
46	Humain	1) rigueur 2) critique 3) vulgarisation 4) chronologie 5) histoire **HUMAIN**e
83	Humain	1) science **HUMAIN**e 2) étude de l ' **HOMM**e dans le passé 3) recherche de documents 4) critique des documents 5) objectivité
97	Humain	1) rigueur 2) précision 3) **HUMAIN**e 4) aventure 5) utopie
98	Humain	1) science **HUMAIN**e 2) recherche et analyse de sources du passé 3) transmission d ' un héritage ancestral 4) devoir de mémoire 5) actualisation
129	Humain	1) la base pour comprendre la complexité du monde actuel 2) étude de l ' évolution des relations **HUMAIN**es 3) intérêt + plaisir de comprendre passé présent 4) rigueur
131	Humain	1) compréhension du présent 2) rapports **HUMAIN**s 3) curiosité 4) liens 5) évolution
8	Humain	1) **HUMANI**té 2) justice 3) patrimoine 4) avertissement 5) culture
155	Humain	1) accès à la mémoire de l ' **HUMANI**té 2) méthodes d ' analyse 3) retour systématique aux sources 4) rigueur 5) objectivité
53	**Objectivité**	1) recherche 2) critique 3) connaissances 4) **OBJECTIF** 5) publications
141	Objectivité	1) recherche permanente 2) analyse responsable 3) esprit critique 4) regard **OBJECTIF** 5) connaissance évolutive
146	Objectivité	1) esprit critique face aux traces du passé 2) transmission **OBJECTI**ve de notre évolution 3) étude archéologique 4) compréhension de l ' évolution des cultures 5) anal
10	Objectivité	1) méthode démarche 2) sources 3) **OBJECTIVITé** 4) approche comparative 5) historien
14	Objectivité	1) pas de faits sans questions 2) **OBJECTIVITé** et impartialité dans la présentation des résultats 3) méthode critique 4) rendre compréhensible le passé 5) rigueur
33	Objectivité	1) rigueur 2) recherche 3) **OBJECTIVITé** 4) découverte 5) clarté
32	Objectivité	1) étude de l ' humain 2) recherche 3) confrontation des informations 4) **OBJECTIVITé** 5) interrogation
40	Objectivité	1) reconstitution 2) **OBJECTIVITé** 3) critique 4) explication 5) causalité
52	Objectivité	1) champ de recherche très diversifié 2) multidisciplinarité 3) utilité pour l ' homme d ' aujourd-hui 4) rigueur critique 5) **OBJECTIVITé**
47	Objectivité	1) sources 2) critique 3) pas de jugement de valeurs 4) idéal d ' **OBJECTIVITé** 5) oeil neuf de chaque historien
43	Objectivité	1) rigueur 2) **OBJECTIVITé** 3) chronologie 4) recherche continue 5) remise-en-question
56	Objectivité	1) logique 2) rigueur 3) analyse 4) **OBJECTIVITé** 5) prendre de la hauteur
70	Objectivité	1) éloigné de mes préoccupations didactiques 2) l ' **OBJECTIVITé** est un idéal 3) un effort permanent 4) une remise-en-question 5) accepter la subjectivité
83	Objectivité	1) science humaine 2) étude de l ' homme dans le passé 3) recherche de documents 4) critique des documents 5) **OBJECTIVITé**
112	Objectivité	1) critique historique 2) recherche 3) vérité, **OBJECTIVITé** 4) sources, documents 5) évolution
125	Objectivité	1) critique 2) **OBJECTIVITé** 3) rigueur 4) questionnement 5) exhaustivité
127	Objectivité	1) sources 2) terrain 3) rigueur 4) **OBJECTIVITé** 5) distanciation
132	Objectivité	1) **OBJECTIVITé** 2) rigueur 3) logique 4) précision 5) relativité
144	Objectivité	1) **OBJECTIVITé** 2) rigueur, sérieux 3) apparat critique valable 4) texte structuré 5) texte bien écrit et agréable à lire
155	Objectivité	1) accès à la mémoire de l ' humanité 2) méthodes d ' analyse 3) retour systématique aux sources 4) rigueur 5) **OBJECTIVITé**
153	Objectivité	1) **OBJECTIVITé** 2) rigueur 3) critique 4) précision 5) démarche scientifique
160	Objectivité	1) **OBJECTIVITé** 2) rigueur 3) analyse 4) compréhension 5) connaissance
172	Objectivité	1) sources 2) faits 3) précision 4) **OBJECTIVITé** 5) héritage
61	**Passé**	1) comprendre 2) **PASSÉ** 3) discipline 4) important 5) scientifique
81	Passé	1) **PASSÉ** 2) dates 3) traces du **PASSÉ** 4) civilisations 5) mode de vie

73	Passé	1) enseignement: comprendre, découvrir, analyser, synthétiser 2) nuances, critique, subtilités 3) rigueur et précision 4) actualisation (aller-retour **PASSÉ** présent
76	Passé	1) grille de lecture du monde 2) l ' homme dans ses rapports sociaux 3) contextualisation 4) lien **PASSÉ** - présent 5) rigueur
81	Passé	1) **PASSÉ** 2) dates 3) traces du **PASSÉ** 4) civilisations 5) mode de vie
82	Passé	1) comprendre le présent 2) établir des passerelles avec le présent 3) structurer l ' analyse 4) développer la curiosité 5) transmettre le **PASSÉ**
83	Passé	1) science humaine 2) étude de l ' homme dans le **PASSÉ** 3) recherche de documents 4) critique des documents 5) objectivité
94	Passé	1) culture générale 2) **PASSÉ** humain 3) critique 4) erreurs à ne plus commettre 5) mémoire
90	Passé	1) science 2) **PASSÉ** 3) mémoire 4) clés 5) plaisir
88	Passé	1) science 2) traces 3) vie 4) hommes 5) **PASSÉ**
98	Passé	1) science humaine 2) recherche et analyse de sources du **PASSÉ** 3) transmission d ' un héritage ancestral 4) devoir de mémoire 5) actualisation
106	Passé	1) heuristique 2) esprit critique 3) découverte 4) réflexion 5) relecture du **PASSÉ**
103	Passé	1) le **PASSÉ** explique le présent 2) la conception du **PASSÉ** dépend de l ' époque présente 3) passionnante 4) grands hommes 5) recherche
103	Passé	1) le **PASSÉ** explique le présent 2) la conception du **PASSÉ** dépend de l ' époque présente 3) passionnante 4) grands hommes 5) recherche
119	Passé	1) approche multiple 2) analyse rigoureuse du **PASSÉ** 3) citoyenneté active 4) éducation civique 5) compréhension du **PASSÉ**
120	Passé	1) comprendre le présent 2) curiosité du **PASSÉ** 3) civilisations 4) pensées dont religieuses 5) passion
119	Passé	1) approche multiple 2) analyse rigoureuse du **PASSÉ** 3) citoyenneté active 4) éducation civique 5) compréhension du **PASSÉ**
116	Passé	1) envie de savoir 2) **PASSÉ** au service du présent 3) indispensable 4) enrichissant 5) lié à la culture
111	Passé	1) connaissance du **PASSÉ** 2) importance de l ' homme 3) recherche 4) compréhension 5) connexions
129	Passé	1) la base pour comprendre la complexité du monde actuel 2) étude de l ' évolution des relations humaines 3) intérêt + plaisir de comprendre **PASSÉ** présent 4) rigueur
122	Passé	1) **PASSÉ** 2) évolution 3) présent 4) critique 5) précision
123	Passé	1) essentiel pour mieux vivre son présent et futur 2) ne pas commettre les mêmes erreurs 3) les leçons du **PASSÉ** : comprendre comment les hommes ont agi réagi face
129	Passé	1) la base pour comprendre la complexité du monde actuel 2) étude de l ' évolution des relations humaines 3) intérêt + plaisir de comprendre **PASSÉ** présent 4) rigueur
143	Passé	1) récit 2) recherche 3) science 4) étude 5) **PASSÉ**
138	Passé	1) réalité 2) **PASSÉ** 3) actualisation 4) connaissances 5) rigueur
136	Passé	1) actualité 2) culture générale 3) **PASSÉ** 4) citoyen 5) racines
146	Passé	1) esprit critique face aux traces du **PASSÉ** 2) transmission objective de notre évolution 3) étude archéologique 4) compréhension de l ' évolution des cultures 5) anal
163	Passé	1) intérêt pour le **PASSÉ** 2) mentalités 3) événements 4) comprendre le présent 5) critique historique
162	Passé	1) culture générale 2) esprit critique 3) connaissance de nos racines 4) comprendre le présent grâce au **PASSÉ** 5) comprendre les erreurs pour ne plus les commettre
164	Passé	1) discipline basée sur des traces authentiques du **PASSÉ** 2) discipline qui demande une observation rigoureuse et méthodique 3) discipline qui exige une approche cr
167	Passé	1) héritage du **PASSÉ** 2) l ' analyser 3) le comprendre 4) pour le communiquer 5) aux générations présentes et à venir
173	Passé	1) **PASSÉ** 2) sérieux 3) critique 4) connaissances 5) utile
11	Passé	1) science 2) exactitude 3) **PASSÉ** 4) preuves 5) rigueur
14	Passé	1) pas de faits sans questions 2) objectivité et impartialité dans la présentation des résultats 3) méthode critique 4) rendre compréhensible le **PASSÉ** 5) rigueur
24	Passé	1) **PASSÉ** présent 2) sources 3) souvenir 4) pluridisciplinarité 5) recherche
49	Passé	1) richesse 2) critique 3) **PASSÉ** 4) essentiel 5) pas toujours très scientifique
22	**Présent**	1) esprit critique 2) explication du **PRÉSENT** 3) étude du développement des sociétés 4) continuer à se poser des questions 5) culture générale
17	Présent	1) identité 2) compréhension du **PRÉSENT** 3) communauté 4) découverte 5) divertissement
24	Présent	1) passé **PRÉSENT** 2) sources 3) souvenir 4) pluridisciplinarité 5) recherche
34	Présent	1) réflexion 2) critique 3) **PRÉSENT** 4) racines 5) morale
55	Présent	1) apprentissages (critique) 2) racines 3) compréhension du **PRÉSENT** 4) citoyenneté 5) ouverture culturelle
63	Présent	1) compréhension du **PRÉSENT** 2) critique 3) cause - effet 4) communiquer 5) patrimoine
76	Présent	1) grille de lecture du monde 2) l ' homme dans ses rapports sociaux 3) contextualisation 4) lien passé - **PRÉSENT** 5) rigueur
73	Présent	1) enseignement: comprendre, découvrir, analyser, synthétiser 2) nuances, critique, subtilités 3) rigueur et précision 4) actualisation (aller-retour passé **PRÉSENT**
82	Présent	1) comprendre le **PRÉSENT** 2) établir des passerelles avec le **PRÉSENT** 3) structurer l ' analyse 4) développer la curiosité 5) transmettre le passé

82	Présent	1) comprendre le **PRÉSENT** 2) établir des passerelles avec le **PRÉSENT** 3) structurer l ' analyse 4) développer la curiosité 5) transmettre le passé
105	Présent	1) histoire 2) mémoire 3) **PRÉSENT** 4) réflexion 5) lecture
99	Présent	1) citoyenneté 2) devoir de mémoire 3) esprit critique 4) racine du futur 5) se situer dans le temps **PRÉSENT**
103	Présent	1) le passé explique le **PRÉSENT** 2) la conception du passé dépend de l ' époque **PRÉSENT**e 3) passionnante 4) grands hommes 5) recherche
120	Présent	1) comprendre le **PRÉSENT** 2) curiosité du passé 3) civilisations 4) pensées dont religieuses 5) passion
116	Présent	1) envie de savoir 2) passé au service du **PRÉSENT** 3) indispensable 4) enrichissant 5) lié à la culture
115	Présent	1) quête d ' identité 2) esprit critique 3) préparer son avenir 4) transmission d ' un patrimoine 5) relativiser le **PRÉSENT**
118	Présent	1) compréhension (nos origines) 2) compréhension (du **PRÉSENT**) 3) évolution 4) exemples (à reproduire ou à ne pas reproduire) 5) culture
123	Présent	1) essentiel pour mieux vivre son **PRÉSENT** et futur 2) ne pas commettre les mêmes erreurs 3) les leçons du passé : comprendre comment les hommes ont agi réagi face
122	Présent	1) passé 2) évolution 3) **PRÉSENT** 4) critique 5) précision
129	Présent	1) la base pour comprendre la complexité du monde actuel 2) étude de l ' évolution des relations humaines 3) intérêt + plaisir de comprendre passé **PRÉSENT** 4) rigueur
140	Présent	1) identité 2) mémoire 3) compréhension du **PRÉSENT** 4) controverse 5) culture
131	Présent	1) compréhension du **PRÉSENT** 2) rapports humains 3) curiosité 4) liens 5) évolution
154	Présent	1) racines 2) **PRÉSENT** 3) comprendre 4) culture 5) critique
162	Présent	1) culture générale 2) esprit critique 3) connaissance de nos racines 4) comprendre le **PRÉSENT** grâce au passé 5) comprendre les erreurs pour ne plus les commettre
163	Présent	1) intérêt pour le passé 2) mentalités 3) événements 4) comprendre le **PRÉSENT** 5) critique historique
103	Présent	1) le passé explique le **PRÉSENT** 2) la conception du passé dépend de l ' époque **PRÉSENT**e 3) passionnante 4) grands hommes 5) recherche
167	Présent	1) héritage du passé 2) l ' analyser 3) le comprendre 4) pour le communiquer 5) aux générations **PRÉSENT**es et à venir
141	**Recherches**	1) **RECHERCH**e permanente 2) analyse responsable 3) esprit critique 4) regard objectif 5) connaissance évolutive
137	Recherches	1) **RECHERCH**e 2) sources 3) critique 4) synthèse 5) chronologie
134	Recherches	1) analyse 2) compréhension 3) **RECHERCH**e 4) synthèse 5) étude
150	Recherches	1) **RECHERCH**e 2) perpétuel 3) transformation 4) temps 5) espace
151	Recherches	1) **RECHERCH**e 2) remise-en-question 3) connaissance 4) liens 5) précision
169	Recherches	1) **RECHERCH**e 2) source 3) échange 4) questionnement 5) chronologie
174	Recherches	1) mémoire collective 2) **RECHERCH**e critique 3) ouverture 4) méthode 5) rigueur
7	Recherches	1) **RECHERCH**er 2) comparer les sources 3) analyser 4) structurer 5) rédiger
20	Recherches	1) comprendre 2) analyser 3) **RECHERCH**er 4) organiser 5) préciser
37	Recherches	1) science 2) passion 3) leçon 4) compréhension 5) **RECHERCH**es
149	Recherches	1) **RECHERCH**es et enquêtes 2) esprit critique 3) rigueur 4) esprit de synthèse 5) interdisciplinarité
3	Recherches	1) information 2) analyse 3) spécification 4) critique 5) **RECHERCH**e
13	Recherches	1) science humaine 2) critique 3) **RECHERCH**e 4) comparaison 5) chronologie
21	Recherches	1) vérité et preuves 2) **RECHERCH**e 3) analyse 4) interprétation 5) interdisciplinarité
33	Recherches	1) rigueur 2) **RECHERCH**e 3) objectivité 4) découverte 5) clarté
24	Recherches	1) passé présent 2) sources 3) souvenir 4) pluridisciplinarité 5) **RECHERCH**e
32	Recherches	1) étude de l ' humain 2) **RECHERCH**e 3) confrontation des informations 4) objectivité 5) interrogation
28	Recherches	1) enquête 2) **RECHERCH**e 3) découverte 4) analyse 5) exploitation
41	Recherches	1) rigueur 2) **RECHERCH**e 3) méthode 4) liberté 5) ouverture
43	Recherches	1) rigueur 2) objectivité 3) chronologie 4) **RECHERCH**e continue 5) remise-en-question
52	Recherches	1) champ de **RECHERCH**e très diversifié 2) multidisciplinarité 3) utilité pour l ' homme d ' aujourd-hui 4) rigueur critique 5) objectivité
48	Recherches	1) **RECHERCH**e 2) rigueur 3) découverte 4) structuration 5) communication
53	Recherches	1) **RECHERCH**e 2) critique 3) connaissances 4) objectif 5) publications
68	Recherches	1) rigueur 2) critique 3) analyse 4) **RECHERCH**e 5) mémoire
66	Recherches	1) rigueur 2) **RECHERCH**e 3) information 4) esprit critique 5) illustration
64	Recherches	1) **RECHERCH**e 2) polyvalence 3) communication 4) rigueur 5) polyvalence
79	Recherches	1) questionner 2) esprit critique 3) **RECHERCH**e 4) rigueur 5) synthèse

77	Recherches	1) rigueur d ' analyse 2) **RECHERCH**e des sources 3) se poser les bonnes questions 4) patience 5) opiniâtreté
83	Recherches	1) science humaine 2) étude de l ' homme dans le passé 3) **RECHERCH**e de documents 4) critique des documents 5) objectivité
92	Recherches	1) méthodologie de la **RECHERCH**e 2) rigueur de l ' analyse 3) précision de l ' analyse 4) importance de la critique 5) recoupement des sources
100	Recherches	1) intérêt pour la discipline 2) connaissance de bases 3) **RECHERCH**e 4) compréhension 5) critique
102	Recherches	1) racines 2) **RECHERCH**e 3) connaissances 4) traces 5) culture
98	Recherches	1) science humaine 2) **RECHERCH**e et analyse de sources du passé 3) transmission d ' un héritage ancestral 4) devoir de mémoire 5) actualisation
103	Recherches	1) le passé explique le présent 2) la conception du passé dépend de l ' époque présente 3) passionnante 4) grands hommes 5) **RECHERCH**e
114	Recherches	1) évolution 2) réponses 3) questionnement 4) **RECHERCH**e 5) rigueur
113	Recherches	1) **RECHERCH**e 2) rigueur 3) confrontation 4) nuance 5) synthèse
112	Recherches	1) critique historique 2) **RECHERCH**e 3) vérité, objectivité 4) sources, documents 5) évolution
110	Recherches	1) informations illimitées 2) analyse 3) rigueur 4) **RECHERCH**e de la vérité 5) connaissances
111	Recherches	1) connaissance du passé 2) importance de l ' homme 3) **RECHERCH**e 4) compréhension 5) connexions
124	Recherches	1) rigueur 2) **RECHERCH**e 3) curiosité 4) pertinence 5) authenticité
143	Recherches	1) récit 2) **RECHERCH**e 3) science 4) étude 5) passé
38	**Rigueur**	1) essentielle 2) **RIGOUR**euse 3) exigeante 4) multiple 5) mal connue
119	Rigueur	1) approche multiple 2) analyse **RIGOUR**euse du passé 3) citoyenneté active 4) éducation civique 5) compréhension du passé
164	Rigueur	1) discipline basée sur des traces authentiques du passé 2) discipline qui demande une observation **RIGOUR**euse et méthodique 3) discipline qui exige une approche cr
4	Rigueur	1) méthode 2) honnêteté intellectuelle 3) subjectivité 4) **RIGUEUR** 5) démystification
6	Rigueur	1) maîtrise des langues (latin, français, allemand, etc.) 2) **RIGUEUR** et méthode 3) honnêteté 4) intérêt du sujet étudié 5) publication = mise à la disposition du p
11	Rigueur	1) science 2) exactitude 3) passé 4) preuves 5) **RIGUEUR**
14	Rigueur	1) pas de faits sans questions 2) objectivité et impartialité dans la présentation des résultats 3) méthode critique 4) rendre compréhensible le passé 5) **RIGUEUR**
19	Rigueur	1) l ' honnêteté de la démarche 2) la **RIGUEUR** scientifique 3) la clarté du questionnement 4) la qualité de la démonstration 5) la modestie
15	Rigueur	1) passion 2) curiosité intellectuelle 3) culture générale 4) **RIGUEUR** 5) monde contemporain
27	Rigueur	1) critique historique 2) corpus 3) traduction 4) stemma codicum 5) **RIGUEUR**
31	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) travail de groupe 3) remise-en-question 4) hypothèse 5) incertitudes
25	Rigueur	1) honnêteté 2) **RIGUEUR** 3) empathie 4) documentation 5) conscience de connaissances incomplètes
33	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) recherche 3) objectivité 4) découverte 5) clarté
41	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) recherche 3) méthode 4) liberté 5) ouverture
36	Rigueur	1) sources 2) critique historique 3) **RIGUEUR** 4) esprit de synthèse 5) classement
54	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) synthèse 3) capacité de prendre en compte plusieurs points de vue 4) ouverture 5) questionnement
44	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) documents 3) analyse 4) confrontation 5) conclusions
43	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) objectivité 3) chronologie 4) recherche continue 5) remise-en-question
52	Rigueur	1) champ de recherche très diversifié 2) multidisciplinarité 3) utilité pour l ' homme d ' aujourd-hui 4) **RIGUEUR** critique 5) objectivité
46	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) critique 3) vulgarisation 4) chronologie 5) histoire humaine
48	Rigueur	1) recherche 2) **RIGUEUR** 3) découverte 4) structuration 5) communication
68	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) critique 3) analyse 4) recherche 5) mémoire
69	Rigueur	1) comprendre 2) **RIGUEUR** 3) mise en question 4) construction sociale 5) plaisir
59	Rigueur	1) critiquer 2) synthétiser 3) analyser des documents 4) bibliographie 5) **RIGUEUR**
64	Rigueur	1) recherche 2) polyvalence 3) communication 4) **RIGUEUR** 5) polyvalence
56	Rigueur	1) logique 2) **RIGUEUR** 3) analyse 4) objectivité 5) prendre de la hauteur
62	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) ouverture 3) mémorisation 4) comparaison 5) expression
66	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) recherche 3) information 4) esprit critique 5) illustration
74	Rigueur	1) indépendance d ' esprit 2) esprit critique 3) **RIGUEUR** de la démarche 4) souci de la vérification 5) humilité devant la relativité du résultat
73	Rigueur	1) enseignement: comprendre, découvrir, analyser, synthétiser 2) nuances, critique, subtilités 3) **RIGUEUR** et précision 4) actualisation (aller-retour passé présent

80	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) science 3) professionnelle 4) université 5) originalité
79	Rigueur	1) questionner 2) esprit critique 3) recherche 4) **RIGUEUR** 5) synthèse
77	Rigueur	1) **RIGUEUR** d ' analyse 2) recherche des sources 3) se poser les bonnes questions 4) patience 5) opiniâtreté
76	Rigueur	1) grille de lecture du monde 2) l ' homme dans ses rapports sociaux 3) contextualisation 4) lien passé - présent 5) **RIGUEUR**
93	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) sources 3) liens 4) causes 5) conséquences
92	Rigueur	1) méthodologie de la recherche 2) **RIGUEUR** de l ' analyse 3) précision de l ' analyse 4) importance de la critique 5) recoupement des sources
104	Rigueur	1) mémoire 2) **RIGUEUR** 3) essentielle 4) ennuyeuse 5) décourageante
96	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) esprit critique 3) synthèse 4) organisation 5) découverte
101	Rigueur	1) document 2) critique 3) **RIGUEUR** 4) analyse 5) synthèse
108	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) analyse 3) critique 4) interdisciplinarité 5) subjectif car influencé par un contexte
107	Rigueur	1) esprit critique 2) **RIGUEUR** 3) analyse 4) chronologie 5) connaissances
97	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) précision 3) humaine 4) aventure 5) utopie
95	Rigueur	1) critique historique 2) **RIGUEUR** 3) connaissance, savoirs 4) enquête 5) curiosité
117	Rigueur	1) passion 2) **RIGUEUR** 3) citoyenneté 4) nécessité 5) formation
114	Rigueur	1) évolution 2) réponses 3) questionnement 4) recherche 5) **RIGUEUR**
109	Rigueur	1) critique 2) compréhension 3) **RIGUEUR** 4) interrogation 5) actualisation
110	Rigueur	1) informations illimitées 2) analyse 3) **RIGUEUR** 4) recherche de la vérité 5) connaissances
113	Rigueur	1) recherche 2) **RIGUEUR** 3) confrontation 4) nuance 5) synthèse
125	Rigueur	1) critique 2) objectivité 3) **RIGUEUR** 4) questionnement 5) exhaustivité
129	Rigueur	1) la base pour comprendre la complexité du monde actuel 2) étude de l ' évolution des relations humaines 3) intérêt + plaisir de comprendre passé présent 4) **RIGUEUR**
124	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) recherche 3) curiosité 4) pertinence 5) authenticité
127	Rigueur	1) sources 2) terrain 3) **RIGUEUR** 4) objectivité 5) distanciation
126	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) précision 3) honnêteté 4) fiabilité des sources 5) non-instrumentalisation
138	Rigueur	1) réalité 2) passé 3) actualisation 4) connaissances 5) **RIGUEUR**
130	Rigueur	1) esprit critique 2) **RIGUEUR** 3) précision 4) honnêteté 5) motivation
133	Rigueur	1) critique 2) **RIGUEUR** 3) analyse 4) remise-en-question 5) confrontation
139	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) honnêteté 3) science 4) critique 5) communication
132	Rigueur	1) objectivité 2) **RIGUEUR** 3) logique 4) précision 5) relativité
144	Rigueur	1) objectivité 2) **RIGUEUR**, sérieux 3) apparat critique valable 4) texte structuré 5) texte bien écrit et agréable à lire
148	Rigueur	1) découverte 2) critique 3) histoire (avec petit h) 4) confrontation 5) **RIGUEUR**
156	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) outil d ' analyse 3) esprit critique 4) mémorisation 5) plaisir
157	Rigueur	1) esprit critique 2) **RIGUEUR** 3) analyse de documents 4) esprit de synthèse 5) diversité des savoirs
149	Rigueur	1) recherches et enquêtes 2) esprit critique 3) **RIGUEUR** 4) esprit de synthèse 5) interdisciplinarité
155	Rigueur	1) accès à la mémoire de l ' humanité 2) méthodes d ' analyse 3) retour systématique aux sources 4) **RIGUEUR** 5) objectivité
153	Rigueur	1) objectivité 2) **RIGUEUR** 3) critique 4) précision 5) démarche scientifique
160	Rigueur	1) objectivité 2) **RIGUEUR** 3) analyse 4) compréhension 5) connaissance
158	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) précision 3) chronologie 4) esprit critique 5) compréhension du monde actuel
161	Rigueur	1) enquête 2) **RIGUEUR** 3) synthèse 4) questions 5) documents
159	Rigueur	1) esprit et recul critique 2) **RIGUEUR** méthodologique 3) authentification des sources 4) confrontation des points de vue 5) analyse
174	Rigueur	1) mémoire collective 2) recherche critique 3) ouverture 4) méthode 5) **RIGUEUR**
165	Rigueur	1) la vie 2) des liens 3) une méthode 4) de la **RIGUEUR** 5) un raisonnement
171	Rigueur	1) mal connue 2) source de réflexion incessante 3) élargit et met en perspective la compréhension du monde actuel 4) école de modestie 5) nécessite **RIGUEUR** et patience
161	**Synthèse**	1) enquête 2) rigueur 3) **SYNTHESE** 4) questions 5) documents
59	Synthèse	1) critiquer 2) **SYNTH**étiser 3) analyser des documents 4) bibliographie 5) rigueur
73	Synthèse	1) enseignement: comprendre, découvrir, analyser, **SYNTH**étiser 2) nuances, critique, subtilités 3) rigueur et précision 4) actualisation (aller-retour passé présent

36	Synthèse	1) sources 2) critique historique 3) rigueur 4) esprit de **SYNTHESE** 5) classement
54	Synthèse	1) rigueur 2) **SYNTHESE** 3) capacité de prendre en compte plusieurs points de vue 4) ouverture 5) questionnement
58	Synthèse	1) critique 2) ouverture 3) interdisciplinarité 4) **SYNTHESE** 5) problématique
67	Synthèse	1) passion 2) travail 3) méthode 4) **SYNTHESE** 5) communication
75	Synthèse	1) critique 2) **SYNTHESE** 3) analyse 4) formation culturelle 5) ouverture nécessaire à d ' autres disciplines
71	Synthèse	1) exactitude des dates 2) étude par des archéologues 3) observation des faits 4) hypothèses 5) **SYNTHESE**
79	Synthèse	1) questionner 2) esprit critique 3) recherche 4) rigueur 5) **SYNTHESE**
101	Synthèse	1) document 2) critique 3) rigueur 4) analyse 5) **SYNTHESE**
96	Synthèse	1) rigueur 2) esprit critique 3) **SYNTHESE** 4) organisation 5) découverte
113	Synthèse	1) recherche 2) rigueur 3) confrontation 4) nuance 5) **SYNTHESE**
134	Synthèse	1) analyse 2) compréhension 3) recherche 4) **SYNTHESE** 5) étude
137	Synthèse	1) recherche 2) sources 3) critique 4) **SYNTHESE** 5) chronologie
149	Synthèse	1) recherches et enquêtes 2) esprit critique 3) rigueur 4) esprit de **SYNTHESE** 5) interdisciplinarité
135	Synthèse	1) stratégie 2) choix du document 3) exploitation du document 4) fil conducteur 5) esprit de **SYNTHESE**
157	Synthèse	1) esprit critique 2) rigueur 3) analyse de documents 4) esprit de **SYNTHESE** 5) diversité des savoirs

L'« enseignement de l'histoire » dans l'« idéal »

ID	Termes	Contexte
52	**Apprendre**	1 compréhension du monde d ' aujourd-hui par le passé 2 développer l ' esprit critique 3 ouverture à la culture (musique, peinture,...) 4 **APPREN**dre à observer (visites in situ) 5 **APPREN**dre à chercher des réponses
59	Apprendre	1 encourager l ' élève à faire des liens 2 construire l ' histoire avec l ' élève 3 structurer les informations dans l ' esprit de l ' élève pour lui **APPREN**dre l ' organisation et la synthèse 4 agrémenter le cours de visites, plonger dans chaque lieu et époque étudiés 5 mener une enquête
67	Apprendre	1 ouverture aux nouvelles technologies 2 **APPREN**dre à l ' élève à comprendre des sources 3 et de les replacer dans leur contexte 4 mémoriser 5 donner aux élèves une méthode de travail
114	Apprendre	1 **APPREN**dre à avoir un esprit critique 2 **APPREN**dre à s ' informer 3 développer un esprit de recherche 4 **APPREN**dre à utiliser des outils 5 **APPREN**dre à synthétiser des informations
114	Apprendre	1 **APPREN**dre à avoir un esprit critique 2 **APPREN**dre à s ' informer 3 développer un esprit de recherche 4 **APPREN**dre à utiliser des outils 5 **APPREN**dre à synthétiser des informations
113	Apprendre	1 avoir du bonheur à enseigner 2 amener les élèves à découvrir 3 leur **APPREN**dre la rigueur 4 les amener à acquérir des connaissances transférables, nécessaires dans leur vie de citoyens 5 leur donner la possibilité de mémoriser des matières conséquentes
114	Apprendre	1 **APPREN**dre à avoir un esprit critique 2 **APPREN**dre à s ' informer 3 développer un esprit de recherche 4 **APPREN**dre à utiliser des outils 5 **APPREN**dre à synthétiser des informations
115	Apprendre	1 susciter la curiosité 2 **APPREN**dre à déchiffrer des traces, des signes 3 mettre des évènements en perspective 4 trier les questions 5 construire des hypothèses
114	Apprendre	1 **APPREN**dre à avoir un esprit critique 2 **APPREN**dre à s ' informer 3 développer un esprit de recherche 4 **APPREN**dre à utiliser des outils 5 **APPREN**dre à synthétiser des informations
136	Apprendre	1 plaisir d ' **APPREN**dre 2 **APPREN**dre en s ' amusant 3 transfert de connaissances 4 partager 5 culture générale
136	Apprendre	1 plaisir d ' **APPREN**dre 2 **APPREN**dre en s ' amusant 3 transfert de connaissances 4 partager 5 culture générale
147	Apprendre	1 amusement 2 raconter des histoires 3 émerveiller 4 **APPREN**dre 5 connexions entre le passé et le présent
153	Apprendre	1 passionner 2 donner le goût de l ' histoire 3 **APPREN**dre à ne pas tout croire 4 critiquer des documents 5 connaître les événements, le contexte historique
162	Apprendre	1 éveiller la curiosité 2 donner des points de repère 3 **APPREN**dre l ' esprit critique 4 **APPREN**dre comment ont vécu nos ancêtres 5 donner le goût de la lecture
162	Apprendre	1 éveiller la curiosité 2 donner des points de repère 3 **APPREN**dre l ' esprit critique 4 **APPREN**dre comment ont vécu nos ancêtres 5 donner le goût de la lecture
168	Apprendre	1 intéresser les élèves 2 leur donner l ' envie d ' en savoir plus 3 développer leur esprit critique 4 leur **APPREN**dre la tolérance,le sens du relatif 5 aborder tous les domaines (religieux, politique, économique,artistique)
48	Apprendre	1 découverte 2 partage 3 compréhension 4 échange 5 **APPREN**tissage
92	Apprendre	1 partir du présent connu des élèves 2 transversalité avec français, géographie, économie,... 3 local adapté au stockage gestion de documents 4 local équipé (Internet, projecteur,...) 5 groupement des 2 heures (meilleur découpage dans les séquences d ' **APPREN**tissage)
106	Apprendre	1 **APPREN**tissage de la citoyenneté 2 esprit critique 3 pouvoir utiliser le passé pour comprendre le présent 4 connaissances du patrimoine 5 mémoire
170	Apprendre	1 comprendre le monde d ' aujourd-hui 2 comprendre ses racines et celles des autres 3 démarche critique 4 **APPREN**tissage d ' une méthode de recherche 5 lire - observer - décrypter un document
74	**Comprendre**	1 développer l ' esprit critique 2 développer la curiosité pour le passé 3 développer le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se **COMPR**end mieux par la connaissance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
6	Comprendre	1 faire **COMPR**endre pourquoi et comment notre société ou d ' autres sociétés sont ce qu ' elles sont 2 évolution, devenir... 3 travailler sur les acquis scolaires ou autres des élèves 4 intéresser les élèves moins attirés par l ' étude du passé 5 disposer du temps et des moyens nécessaires
22	Comprendre	1 réveiller esprit critique 2 aider les élèves à **COMPR**endre le monde actuel 3 intéresser les élèves à la discipline 4 aider les élèves à se représenter le passé 5 inciter les élèves à se poser des questions
20	Comprendre	1 intéresser 2 **COMPR**endre 3 interaction 4 structurer 5 expliquer
33	Comprendre	1 découverte 2 mieux **COMPR**endre le passé 3 construire l ' avenir 4 esprit critique 5 communiquer
29	Comprendre	1 faire **COMPR**endre 2 transmettre 3 relier 4 critiquer 5 connaître
39	Comprendre	1 développer la **COMPR**éhension du monde 2 faire **COMPR**endre les mouvements historiques 3 **COMPR**endre les enjeux politiques 4 montrer que les choses changent 5 développer la culture personnelle
39	Comprendre	1 développer la **COMPR**éhension du monde 2 faire **COMPR**endre les mouvements historiques 3 **COMPR**endre les enjeux politiques 4 montrer que les choses changent 5 développer la culture personnelle
53	Comprendre	1 donner des outils de penser 2 **COMPR**endre le monde 3 donner des centres d ' intérêt 4 le goût de chercher 5 mieux être en relations
62	Comprendre	1 avoir plus de temps 2 accès à la culture 3 accès au passé 4 **COMPR**endre 5 agir sur le présent
58	Comprendre	1 communication interpersonnelle 2 ouverture au monde 3 construire le futur grâce au passé 4 **COMPR**endre 5 s ' interroger
67	Comprendre	1 ouverture aux nouvelles technologies 2 apprendre à l ' élève à **COMPR**endre des sources 3 et de les replacer dans leur contexte 4 mémoriser 5 donner aux élèves une méthode de travail
75	Comprendre	1 former des démocrates 2 permettre à chacun progresser intellectuellement 3 **COMPR**endre le monde 4 développer la critique 5 formation culturelle
84	Comprendre	1 **COMPR**endre le présent 2 travail sur documents 3 apport des connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4 sortir de la classe 5 ouvrir la culture générale
105	Comprendre	1 **COMPR**endre le passé à travers le présent 2 faire revivre l ' histoire 3 utiliser des moyens modernes pour faire passer un message 4 être concret 5 susciter un intérêt

100	Comprendre	1 transmettre une passion, le goût d ' un savoir 2 **COMPR**endre la société actuelle 3 rechercher la vérité historique 4 observer des parcours de sociétés 5 remise-en-question
102	Comprendre	1 **COMPR**endre un passé 2 mieux connaitre le présent 3 préparer les citoyens de demain 4 maîtriser des compétences diverses 5 transmettre un savoir
111	Comprendre	1 éveiller l ' intérêt 2 donner le goût de connaître 3 **COMPR**endre le présent 4 emmêler et ou démêler des liens + ou - complexes 5 installer un cadre chronologique sûr
106	Comprendre	1 apprentissage de la citoyenneté 2 esprit critique 3 pouvoir utiliser le passé pour **COMPR**endre le présent 4 connaissances du patrimoine 5 mémoire
109	Comprendre	1 esprit critique 2 **COMPR**endre le présent à la lueur du passé 3 intérêt 4 outils face aux médias.... 5 goût de l ' histoire
139	Comprendre	1 **COMPR**endre le présent 2 analyser le présent 3 étudier le passé 4 effectuer des liens entre passé et présent 5 méthode de travail
131	Comprendre	1 faire prendre conscience 2 éveiller la curiosité 3 sensibiliser à l ' autre , à la différence 4 mieux **COMPR**endre les rapports humains 5 susciter des réflexions et des engagements sociaux
145	Comprendre	1 aider les élèves à se situer dans le temps et l ' espace 2 aider les élèves à **COMPR**endre les faits de l ' actualité 3 débattre et échanger des points de vues 4 amener du sens 5 répondre aux interrogations des élèves
157	Comprendre	1 développement de l ' esprit critique 2 **COMPR**endre le présent par le passé 3 recours systématique aux documents 4 découvrir notre héritage commun 5 découvrir d ' autres civilisations
170	Comprendre	1 **COMPR**endre le monde d ' aujourd-hui 2 **COMPR**endre ses racines et celles des autres 3 démarche critique 4 apprentissage d ' une méthode de recherche 5 lire - observer - décrypter un document
167	Comprendre	1 passion de la matière 2 pédagogie ... 3 ... dans la **COMPR**endre 4 ... afin de faciliter la **COMPR**éhension... 5 ...de son présent et de son avenir.
170	Comprendre	1 **COMPR**endre le monde d ' aujourd-hui 2 **COMPR**endre ses racines et celles des autres 3 démarche critique 4 apprentissage d ' une méthode de recherche 5 lire - observer - décrypter un document
8	Comprendre	1 évocation 2 **COMPR**éhension 3 plaisir 4 culture 5 leçon
24	Comprendre	1 matériel adéquat 2 motivation 3 **COMPR**éhension 4 temps 5 méthodologie
37	Comprendre	1 **COMPR**éhension 2 leçon 3 intérêt 4 découverte 5 culture
39	Comprendre	1 développer la **COMPR**éhension du monde 2 faire **COMPR**endre les mouvements historiques 3 **COMPR**endre les enjeux politiques 4 montrer que les choses changent 5 développer la culture personnelle
48	Comprendre	1 découverte 2 partage 3 **COMPR**éhension 4 échange 5 apprentissage
52	Comprendre	1 **COMPR**éhension du monde d ' aujourd-hui par le passé 2 développer l ' esprit critique 3 ouverture à la culture (musique, peinture,...) 4 apprendre à observer (visites in situ) 5 apprendre à chercher des réponses
63	Comprendre	1 **COMPR**éhension 2 passion 3 construire 4 liens 5 subtilités
56	Comprendre	1 partager une passion 2 aider à la **COMPR**éhension 3 avoir du temps 4 partir du vécu 5 faire découvrir l ' histoire
91	Comprendre	1 **COMPR**éhension du présent 2 **COMPR**éhension du passé 3 bagage culturel 4 intéresser les élèves 5 goût de l ' histoire
91	Comprendre	1 **COMPR**éhension du présent 2 **COMPR**éhension du passé 3 bagage culturel 4 intéresser les élèves 5 goût de l ' histoire
140	Comprendre	1 **COMPR**éhension du présent 2 méthode 3 découvrir ses racines 4 raconter 5 mettre au défi
167	Comprendre	1 passion de la matière 2 pédagogie ... 3 ... dans la **COMPR**endre 4 ... afin de faciliter la **COMPR**éhension... 5 ...de son présent et de son avenir.
15	**Connaissances**	1 culture générale 2 lien passé - présent 3 citoyens cultivés et responsables 4 curiosité - savoir 5 **CONNAI**ssance monde contemporain
74	Connaissances	1 développer l ' esprit critique 2 développer la curiosité pour le passé 3 développer le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la **CONNAI**ssance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
83	Connaissances	1 motivation personnelle 2 **CONNAI**ssance suffisante 3 manuel de référence 4 local d ' histoire 5 matériel pédagogique
82	Connaissances	1 plaisir de la transmission 2 structurer la **CONNAI**ssance 3 groupe peu nombreux 4 souplesse du programme 5 sortie de classe
123	Connaissances	1 mettre le doigt sur les enjeux du cours d ' histoire 2 amener les élèves à une approche critique du passé 3 que ce cours puisse leur servir pour construire leur futur et celui de la société dans laquelle ils vivent 4 amener les élèves à faire des choix 5 leur donner le goût de la **CONNAI**ssance désintéressée
13	Connaissances	1 humanisme 2 motiver 3 apporter des **CONNAI**ssances 4 développer le sens critique des élèves 5 interdisciplinarité
17	Connaissances	1 découverte 2 travail autonome 3 intérêt 4 **CONNAI**ssances 5 esprit critique
84	Connaissances	1 comprendre le présent 2 travail sur documents 3 apport des **CONNAI**ssances supplémentaires apportées par le professeur 4 sortir de la classe 5 ouvrir la culture générale
98	Connaissances	1 pouvoir partir des **CONNAI**ssances des élèves 2 voyager dans l ' espace et dans le temps 3 actualiser et pouvoir lier passé et présent 4 disposer de matériel pour faire vivre le cours 5 illustrer le cours par des visites ou des excursions
95	Connaissances	1 former des citoyens critiques 2 ouverts au monde (curieux) 3 grâce à la maîtrise d ' un ensemble de savoir-faire 4 et de **CONNAI**ssances et repères historiques 5 armés face aux nouveaux moyens de communication
106	Connaissances	1 apprentissage de la citoyenneté 2 esprit critique 3 pouvoir utiliser le passé pour comprendre le présent 4 **CONNAI**ssances du patrimoine 5 mémoire
110	Connaissances	1 curiosité 2 exploration 3 **CONNAI**ssances 4 patrimoine 5 civisme
113	Connaissances	1 avoir du bonheur à enseigner 2 amener les élèves à découvrir 3 leur apprendre la rigueur 4 les amener à acquérir des **CONNAI**ssances transférables, nécessaires dans leur vie de citoyens 5 leur donner la possibilité de mémoriser des matières conséquentes
132	Connaissances	1 liberté 2 **CONNAI**ssances curiosité 3 créativité 4 approfondissement 5 organisation
136	Connaissances	1 plaisir d ' apprendre 2 apprendre en s ' amusant 3 transfert de **CONNAI**ssances 4 partager 5 culture générale
149	Connaissances	1 passion 2 originalité et surprise 3 méthodes variées 4 transfert de **CONNAI**ssances 5 rigueur et précision

160	Connaissances	1 découvrir =) montrer (vidéo, dia) 2 partager (des **CONNAI**ssances, passions) 3 discuter 4 conscientiser 5 cultiver
102	Connaissances	1 comprendre un passé 2 mieux **CONNAI**tre le présent 3 préparer les citoyens de demain 4 maîtriser des compétences diverses 5 transmettre un savoir
2	Connaissances	1 axer l ' enseignement de l ' histoire autour d ' un concept, d ' un phénomène, comme p.ex. la démocratie 2 étudier des événements à travers ses facettes les plus multiples, p.ex. les révolutions de 1 84 8: politique, sociétés, arts, économie, progrès scientifiques, ... 3 analyse de sources historiques 4 faire l ' autopsie d ' une oeuvre d ' art pour découvrir un sujet historique et le **CONNAI**tre dans son contexte et ses dimensions 5 étude sur le terrain: site historique, ... combinée avec recherche
29	Connaissances	1 faire comprendre 2 transmettre 3 relier 4 critiquer 5 **CONNAI**tre
111	Connaissances	1 éveiller l ' intérêt 2 donner le goût de **CONNAI**tre 3 comprendre le présent 4 emmêler et ou démêler des liens + ou - complexes 5 installer un cadre chronologique sûr
153	Connaissances	1 passionner 2 donner le goût de l ' histoire 3 apprendre à ne pas tout croire 4 critiquer des documents 5 **CONNAI**tre les événements, le contexte historique
157	**Critique**	1 développement de l ' esprit **CRITIQUE** 2 comprendre le présent par le passé 3 recours systématique aux documents 4 découvrir notre héritage commun 5 découvrir d ' autres civilisations
162	Critique	1 éveiller la curiosité 2 donner des points de repère 3 apprendre l ' esprit **CRITIQUE** 4 apprendre comment ont vécu nos ancêtres 5 donner le goût de la lecture
172	Critique	1 passion 2 compétence,savoirs,dominer sa matière 3 esprit **CRITIQUE** 4 documentation toujours renouvelée 5 intéresser,donner le goût de l ' histoire
168	Critique	1 intéresser les élèves 2 leur donner l ' envie d ' en savoir plus 3 développer leur esprit **CRITIQUE** 4 leur apprendre la tolérance,le sens du relatif 5 aborder tous les domaines (religieux, politique, économique,artistique)
170	Critique	1 comprendre le monde d ' aujourd-hui 2 comprendre ses racines et celles des autres 3 démarche **CRITIQUE** 4 apprentissage d ' une méthode de recherche 5 lire - observer - décrypter un document
173	Critique	1 passion 2 récit 3 **CRITIQUE** 4 intérêt 5 objectivité
174	Critique	1 éprouver du plaisir en donnant cours 2 intéresser les jeunes (et intérêt personnel) 3 développer la rigueur chez les élèves 4 développer leur réflexion **CRITIQUE** sur le monde 5 développer leurs compétences transversales
29	Critique	1 faire comprendre 2 transmettre 3 relier 4 **CRITIQUE**r 5 connaître
66	Critique	1 imaginer 2 observer 3 informer s ' informer 4 **CRITIQUE**r 5 zoomer
88	Critique	1 se questionner 2 chercher 3 **CRITIQUE**r 4 comparer 5 communiquer
153	Critique	1 passionner 2 donner le goût de l ' histoire 3 apprendre à ne pas tout croire 4 **CRITIQUE**r des documents 5 connaître les événements, le contexte historique
75	Critique	1 former des démocrates 2 permettre à chacun progresser intellectuellement 3 comprendre le monde 4 développer la **CRITIQUE** 5 formation culturelle
13	Critique	1 humanisme 2 motiver 3 apporter des connaissances 4 développer le sens **CRITIQUE** des élèves 5 interdisciplinarité
17	Critique	1 découverte 2 travail autonome 3 intérêt 4 connaissances 5 esprit **CRITIQUE**
25	Critique	1 contribuer à la culture générale 2 familiariser avec les méthodes historiques 3 éveiller un esprit **CRITIQUE** 4 échanger 5 faire le programme prévu
22	Critique	1 réveiller esprit **CRITIQUE** 2 aider les élèves à comprendre le monde actuel 3 intéresser les élèves à la discipline 4 aider les élèves à se représenter le passé 5 inciter les élèves à se poser des questions
35	Critique	1 accès aux sources 2 **CRITIQUE** des sources 3 sélection des informations 4 structuration 5 expression écrite
33	Critique	1 découverte 2 mieux comprendre le passé 3 construire l ' avenir 4 esprit **CRITIQUE** 5 communiquer
30	Critique	1 curiosité 2 esprit **CRITIQUE** 3 s ' informer 4 imagination 5 plaisir
40	Critique	1 film 2 relativisation des valeurs 3 répercussions du passé sur le présent 4 esprit **CRITIQUE** 5 sens chronologique
47	Critique	1 esprit **CRITIQUE** 2 matériel pédagogique de pointe 3 envie pour l ' élève d ' aller plus loin 4 déplacements sur sites 5 transmission d ' une passion
52	Critique	1 compréhension du monde d ' aujourd-hui par le passé 2 développer l ' esprit **CRITIQUE** 3 ouverture à la culture (musique, peinture,...) 4 apprendre à observer (visites in situ) 5 apprendre à chercher des réponses
51	Critique	1 actualisation 2 avenir 3 oeil **CRITIQUE** 4 philosophie 5 débat éthique
74	Critique	1 développer l ' esprit **CRITIQUE** 2 développer la curiosité pour le passé 3 développer le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la connaissance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
76	Critique	1 pouvoir souligner le poids du passé pour tout un chacun 2 affrontement **CRITIQUE** de la variété de sources que laisse le passé humain 3 un formidable outil à se situer dans le monde 4 excursions descentes sur des lieux importants 5 au moins quatre heures semaine
99	Critique	1 recherche 2 confrontation des sources 3 esprit **CRITIQUE** 4 relier le passé au présent 5 pas de découragement
106	Critique	1 apprentissage de la citoyenneté 2 esprit **CRITIQUE** 3 pouvoir utiliser le passé pour comprendre le présent 4 connaissances du patrimoine 5 mémoire
109	Critique	1 esprit **CRITIQUE** 2 comprendre le présent à la lueur du passé 3 intérêt 4 outils face aux médias.... 5 goût de l ' histoire
112	Critique	1 partager une passion 2 avoir des élèves qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les élèves à être des citoyens responsables 4 développer leur esprit **CRITIQUE** 5 pouvoir emmener les élèves le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites historiques, des expositions....
114	Critique	1 apprendre à avoir un esprit **CRITIQUE** 2 apprendre à s ' informer 3 développer un esprit de recherche 4 apprendre à utiliser des outils 5 apprendre à synthétiser des informations
123	Critique	1 mettre le doigt sur les enjeux du cours d ' histoire 2 amener les élèves à une approche **CRITIQUE** du passé 3 que ce cours puisse leur servir pour construire leur futur et celui de la société dans laquelle ils vivent 4 amener les élèves à faire des choix 5 leur donner le goût de la connaissance désintéressée
120	Critique	1 éduquer 2 initiation à l ' esprit **CRITIQUE** 3 composer avec les atouts du passé 4 comparer les atouts du passé 5 se souvenir
122	Critique	1 clarté 2 précision 3 **CRITIQUE** 4 temporalité 5 évolution

119	Critique	1 approche multiple d ' un sujet 2 corpus documentaire abondant 3 globalisation 4 **CRITIQUE** historique active 5 systématisation de la démarche
129	Critique	1 une véritable étude des différentes techniques de **CRITIQUE** historique 2 une étude plus en profondeur et non un survol 3 une comparaison des civilisations étudiées 4 étude des différentes philosophies 5 analyse en profondeur des différentes formes artistiques
137	Critique	1 présent 2 questionnement 3 recherche 4 sources 5 **CRITIQUE**
141	Critique	1 indispensable à la formation 2 développement esprit **CRITIQUE** 3 éviter le trop plein de virtualité 4 intérêt définitif 5 appropriation de la démarche historique
144	Critique	1 susciter l ' intérêt 2 éveiller le sens de la tolérance, du respect de l ' autre 3 promouvoir la démocratie et les droits de l ' homme 4 promouvoir le sens de l ' effort, du travail 5 éveiller l ' esprit **CRITIQUE**
9	Critique	1 passionner, donner envie 2 partager, donner l ' exemple 3 faire des élèves des jeunes gens **CRITIQUE**s 4 compétences , savoir-faire
95	Critique	1 former des citoyens **CRITIQUE**s 2 ouverts au monde (curieux) 3 grâce à la maîtrise d ' un ensemble de savoir-faire 4 et de connaissances et repères historiques 5 armés face aux nouveaux moyens de communication
121	**Culture**	l l ' histoire se raconte 2 actualisation 3 anecdotes 4 **CULTIV**er 5 distraire
160	Culture	1 découvrir =) montrer (vidéo, dia) 2 partager (des connaissances, passions) 3 discuter 4 conscientiser 5 **CULTIV**er
15	Culture	1 **CULTURE** générale 2 lien passé - présent 3 citoyens **CULTIV**és et responsables 4 curiosité - savoir 5 connaissance monde contemporain
8	Culture	1 évocation 2 compréhension 3 plaisir 4 **CULTURE** 5 leçon
15	Culture	1 **CULTURE** générale 2 lien passé - présent 3 citoyens **CULTIV**és et responsables 4 curiosité - savoir 5 connaissance monde contemporain
25	Culture	1 contribuer à la **CULTURE** générale 2 familiariser avec les méthodes historiques 3 éveiller un esprit critique 4 échanger 5 faire le programme prévu
37	Culture	1 compréhension 2 leçon 3 intérêt 4 découverte 5 **CULTURE**
39	Culture	1 développer la compréhension du monde 2 faire comprendre les mouvements historiques 3 comprendre les enjeux politiques 4 montrer que les choses changent 5 développer la **CULTURE** personnelle
52	Culture	1 compréhension du monde d ' aujourd-hui par le passé 2 développer l ' esprit critique 3 ouverture à la **CULTURE** (musique, peinture,...) 4 apprendre à observer (visites in situ) 5 apprendre à chercher des réponses
50	Culture	1 raconter 2 captiver 3 évoquer 4 relier 5 **CULTURE**
64	Culture	1 passion 2 actualité 3 **CULTURE** 4 voyage 5 diversité des médias
62	Culture	1 avoir plus de temps 2 accès à la **CULTURE** 3 accès au passé 4 comprendre 5 agir sur le présent
71	Culture	1 avoir le temps 2 retenir un cadre chronologique 3 le passé explique le présent 4 importance de la **CULTURE** 5 se rattacher à une civilisation
80	Culture	1 science 2 rigueur 3 **CULTURE** 4 exemple 5 objectivité
84	Culture	1 comprendre le présent 2 travail sur documents 3 apport des connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4 sortir de la classe 5 ouvrir la **CULTURE** générale
136	Culture	1 plaisir d ' apprendre 2 apprendre en s ' amusant 3 transfert de connaissances 4 partager 5 **CULTURE** générale
166	Culture	1 **CULTURE** 2 transmission 3 valeur 4 chronologie 5 passion
91	Culture	1 compréhension du présent 2 compréhension du passé 3 bagage **CULTURE**l 4 intéresser les élèves 5 goût de l ' histoire
36	Culture	1 échanges 2 ouverture **CULTURE**lle 3 temps plus large 4 circulation dans la classe vers les sources 5 construction collective du cours
75	Culture	1 former des démocrates 2 permettre à chacun progresser intellectuellement 3 comprendre le monde 4 développer la critique 5 formation **CULTURE**lle
86	Culture	1 cycles 2 permanences 3 spécificités 4 **CULTURE**s 5 conflits
158	Culture	1 comparer le passé et le présent 2 interaction des événements 3 s ' ouvrir à d ' autres **CULTURE**s 4 actualiser 5 ouvrir au futur
171	Culture	1 introduire au doute et aux nuances 2 notion d ' héritages multiples 3 découverte des traces, ces déchets du passé des hommes 4 les **CULTURE**s et questions liées aux mémoires collectives 5 l ' épaisseur du temps, notre me dimension
23	**Curiosité**	1 visualiser le passé pour les élèves 2 appliquer différents médias (film, livres, ...) 3 découvrir les faits historiques à l ' extérieur de la salle de classe 4 avoir des élèves **CURIEUX** 5 enseigner une histoire vivante
77	Curiosité	1 avoir des élèves **CURIEUX** 2 avoir un minimum de matériel 3 savoir capter leur intérêt 4 une classe de 1 5 à 2 0 élèves 5 avoir plus que 2 h semaine
95	Curiosité	1 former des citoyens critiques 2 ouverts au monde (**CURIEUX**) 3 grâce à la maîtrise d ' un ensemble de savoir-faire 4 et de connaissances et repères historiques 5 armés face aux nouveaux moyens de communication
15	Curiosité	1 culture générale 2 lien passé - présent 3 citoyens cultivés et responsables 4 **CURIOSIT**é - savoir 5 connaissance monde contemporain
14	Curiosité	1 réussir à transmettre un savoir historique aux élèves 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' histoire doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les élèves continuent à s ' intéresser à l ' histoire en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la **CURIOSIT**é historique chez les élèves
32	Curiosité	1 absence de parti-pris 2 ouverture d ' esprit 3 recherche 4 enthousiasme de la découverte 5 **CURIOSIT**é
30	Curiosité	1 **CURIOSIT**é 2 esprit critique 3 s ' informer 4 imagination 5 plaisir
55	Curiosité	1 croire dans sa tache de formateur 2 expérimenter d ' autres pratiques 3 placer l ' humain au centre 4 susciter la **CURIOSIT**é, la réflexion 5 donner l ' envie de poursuivre
54	Curiosité	1 rigueur (termes, mémorisation) 2 **CURIOSIT**é 3 tenir compte de regards différents de celui de l ' élève (relativisme) 4 ouverture 5 valeurs démocratiques
60	Curiosité	1 **CURIOSIT**é 2 intérêt 3 capacité à faire des liens 4 travail en commun 5 inventivité

74	Curiosité	1 développer l ' esprit critique 2 développer la **CURIOSIT**é pour le passé 3 développer le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la connaissance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
110	Curiosité	1 **CURIOSIT**é 2 exploration 3 connaissances 4 patrimoine 5 civisme
115	Curiosité	1 susciter la **CURIOSIT**é 2 apprendre à déchiffrer des traces, des signes 3 mettre des évènements en perspective 4 trier les questions 5 construire des hypothèses
124	Curiosité	1 enthousiasme 2 partage 3 **CURIOSIT**é 4 découverte 5 ouverture
132	Curiosité	1 liberté 2 connaissances **CURIOSIT**é 3 créativité 4 approfondissement 5 organisation
131	Curiosité	1 faire prendre conscience 2 éveiller la **CURIOSIT**é 3 sensibiliser à l ' autre , à la différence 4 mieux comprendre les rapports humains 5 susciter des réflexions et des engagements sociaux
162	Curiosité	1 éveiller la **CURIOSIT**é 2 donner des points de repère 3 apprendre l ' esprit critique 4 apprendre comment ont vécu nos ancêtres 5 donner le goût de la lecture
119	**Documents-sources**	1 approche multiple d ' un sujet 2 corpus **DOCUMENT**aire abondant 3 globalisation 4 critique historique active 5 systématisation de la démarche
170	Documents-sources	1 comprendre le monde d ' aujourd-hui 2 comprendre ses racines et celles des autres 3 démarche critique 4 apprentissage d ' une méthode de recherche 5 lire - observer - décrypter un **DOCUMENT**
119	Documents-sources	1 approche multiple d ' un sujet 2 corpus **DOCUMENT**aire abondant 3 globalisation 4 critique historique active 5 systématisation de la démarche
172	Documents-sources	1 passion 2 compétence,savoirs,dominer sa matière 3 esprit critique 4 **DOCUMENT**ation toujours renouvelée 5 intéresser,donner le goût de l ' histoire
11	Documents-sources	1 transmission de savoirs 2 travail sur **DOCUMENT**s 3 découverte de faits 4 intéressant 5 élèves intéressés
28	Documents-sources	1 travail en équipe 2 programme scolaire structuré 3 libre utilisation de **DOCUMENT**s 4 posséder le matériel adéquat 5 motivation
70	Documents-sources	1 sur le terrain 2 dans les musées 3 à l ' aide de projections 4 à partir de **DOCUMENT**s 5 raconter de anecdotes
84	Documents-sources	1 comprendre le présent 2 travail sur **DOCUMENT**s 3 apport des connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4 sortir de la classe 5 ouvrir la culture générale
90	Documents-sources	1 multimédia 2 passion 3 terrain 4 **DOCUMENT**s 5 pertinence
92	Documents-sources	1 partir du présent connu des élèves 2 transversalité avec français, géographie, économie,... 3 local adapté au stockage gestion de **DOCUMENT**s 4 local équipé (Internet, projecteur,...) 5 groupement des 2 heures (meilleur découpage dans les séquences d ' apprentissage)
94	Documents-sources	1 liberté 2 abondance de **DOCUMENT**s 3 travaux différenciés 4 variété des exercices 5 émissions du type c'est pas sorcier
127	Documents-sources	1 passion 2 **DOCUMENT**s 3 lieu 4 matériel 5 visites
134	Documents-sources	1 raconter 2 **DOCUMENT**s 3 anecdotes 4 exemples concrets 5 approfondissement
143	Documents-sources	1 récit 2 observation de **DOCUMENT**s 3 analyse 4 étude 5 visites
153	Documents-sources	1 passionner 2 donner le goût de l ' histoire 3 apprendre à ne pas tout croire 4 critiquer des **DOCUMENT**s 5 connaître les événements, le contexte historique
157	Documents-sources	1 développement de l ' esprit critique 2 comprendre le présent par le passé 3 recours systématique aux **DOCUMENT**s 4 découvrir notre héritage commun 5 découvrir d ' autres civilisations
163	Documents-sources	1 passion 2 **DOCUMENT**s de tous types 3 matériel didactique 4 voyages 5 plus que 2 heures par semaine !
175	Documents-sources	1 intérêt 2 motivation 3 compétence 4 **DOCUMENT**s 5 témoignages
115	Documents-sources	1 susciter la curiosité 2 apprendre à déchiffrer des **TRACE**s, des signes 3 mettre des évènements en perspective 4 trier les questions 5 construire des hypothèses
125	Documents-sources	1 prendre plus de temps pour analyser, synthétiser, ... 2 recouper les informations sur base de recherches personnelles des élèves 3 exploiter davantage de **TRACE**s travaux 4 actualiser questionner constamment le présent 5 se rendre davantage sur le terrain
164	Documents-sources	1 enseigner en guidant, accompagnant (travail coopératif) plutôt que frontalement) 2 enseigner par module de 2 x5 0 ' en nombre limité (2 0max.) dans un local spacieux 3 enseigner concrètement (**TRACE**s à disposition, visites, ateliers dans les musées...) . 4 enseigner avec des outils modernes (multimédia, rétroprojecteur, panneaux pour exposer, manuels modernes...) . 5 enseigner tout en ayant constamment accès à des outils de références dans une bibliothèque digne de ce nom.
171	Documents-sources	1 introduire au doute et aux nuances 2 notion d ' héritages multiples 3 découverte des **TRACE**s, ces déchets du passé des hommes 4 les cultures et questions liées aux mémoires collectives 5 l ' épaisseur du temps, notre me dimension
35	Documents-sources	1 accès aux **SOURCE**s 2 critique des **SOURCE**s 3 sélection des informations 4 structuration 5 expression écrite
46	Documents-sources	1 compétence 2 faire des liens avec le vécu des élèves 3 plus de temps 4 être en contact plus direct avec les **SOURCE**s 5 matériel
67	Documents-sources	1 ouverture aux nouvelles technologies 2 apprendre à l ' élève à comprendre des **SOURCE**s 3 et de les replacer dans leur contexte 4 mémoriser 5 donner aux élèves une méthode de travail
76	Documents-sources	1 pouvoir souligner le poids du passé pour tout un chacun 2 affrontement critique de la variété de **SOURCE**s que laisse le passé humain 3 un formidable outil à se situer dans le monde 4 excursions descentes sur des lieux importants 5 au moins quatre heures semaine
99	Documents-sources	1 recherche 2 confrontation des **SOURCE**s 3 esprit critique 4 relier le passé au présent 5 pas de découragement
118	Documents-sources	1 vivre (ce qui est enseigné) 2 réutilisation des acquis (au quotidien) 3 transversalité 4 voir toucher (**SOURCE**s) 5 concret
137	Documents-sources	1 présent 2 questionnement 3 recherche 4 **SOURCE**s 5 critique
2	Documents-sources	1 axer l ' enseignement de l ' histoire autour d ' un concept, d ' un phénomène, comme p.ex. la démocratie 2 étudier des événements à travers ses facettes les plus multiples, p.ex. les révolutions de 1 84 8: politique, sociétés, arts, économie,

		progrès scientifiques, ... 3 analyse de **SOURCE**s historiques 4 faire l ' autopsie d ' une oeuvre d ' art pour découvrir un sujet historique et le connaître dans son contexte et ses dimensions 5 étude sur le terrain: site historique, ... combinée avec recherche
10	Documents-sources	1 **SOURCE**s matérielles 2 visualisation 3 médias 4 travail interdisciplinaire 5 sortie sur terrain
21	Documents-sources	1 trame événementielle 2 analyse des **SOURCE**s 3 comparaisons 4 sens et importance de l ' histoire 5 motiver les élèves
35	Documents-sources	1 accès aux **SOURCE**s 2 critique des **SOURCE**s 3 sélection des informations 4 structuration 5 expression écrite
36	Documents-sources	1 échanges 2 ouverture culturelle 3 temps plus large 4 circulation dans la classe vers les **SOURCE**s 5 construction collective du cours
165	Documents-sources	1 la vivre 2 jouer le jeu... prendre les rôles... 3 s ' imprégner des véritables lieux 4 jouer avec de véritables **SOURCE**s 5 débattre, confronter les idées
12	**Donner**	1 **DONNER** du sens 2 ordonner 3 mettre en forme 4 classer 5 construire
9	Donner	1 passionner, **DONNER** envie 2 partager, **DONNER** l ' exemple 3 faire des élèves des jeunes gens critiques 4 compétences , savoir-faire
9	Donner	1 passionner, **DONNER** envie 2 partager, **DONNER** l ' exemple 3 faire des élèves des jeunes gens critiques 4 compétences , savoir-faire
53	Donner	1 **DONNER** des outils de penser 2 comprendre le monde 3 **DONNER** des centres d ' intérêt 4 le goût de chercher 5 mieux être en relations
53	Donner	1 **DONNER** des outils de penser 2 comprendre le monde 3 **DONNER** des centres d ' intérêt 4 le goût de chercher 5 mieux être en relations
55	Donner	1 croire dans sa tache de formateur 2 expérimenter d ' autres pratiques 3 placer l ' humain au centre 4 susciter la curiosité, la réflexion 5 **DONNER** l ' envie de poursuivre
67	Donner	1 ouverture aux nouvelles technologies 2 apprendre à l ' élève à comprendre des sources 3 et de les replacer dans leur contexte 4 mémoriser 5 **DONNER** aux élèves une méthode de travail
79	Donner	1 **DONNER** du sens 2 interpeller 3 communiquer 4 ouvrir l ' esprit 5 raisonner
111	Donner	1 éveiller l ' intérêt 2 **DONNER** le goût de connaître 3 comprendre le présent 4 emmêler et ou démêler des liens + ou - complexes 5 installer un cadre chronologique sûr
113	Donner	1 avoir du bonheur à enseigner 2 amener les élèves à découvrir 3 leur apprendre la rigueur 4 les amener à acquérir des connaissances transférables, nécessaires dans leur vie de citoyens 5 leur **DONNER** la possibilité de mémoriser des matières conséquentes
123	Donner	1 mettre le doigt sur les enjeux du cours d ' histoire 2 amener les élèves à une approche critique du passé 3 que ce cours puisse leur servir pour construire leur futur et celui de la société dans laquelle ils vivent 4 amener les élèves à faire des choix 5 leur **DONNER** le goût de la connaissance désintéressée
155	Donner	1 établir des liens entre le passé et le présent 2 **DONNER** des repères clairs en chronologie 3 raconter petits et grands faits 4 visualiser les objets, les êtres... 5 lire,analyser des cartes ...s ' interroger..
153	Donner	1 passionner 2 **DONNER** le goût de l ' histoire 3 apprendre à ne pas tout croire 4 critiquer des documents 5 connaître les événements, le contexte historique
162	Donner	1 éveiller la curiosité 2 **DONNER** des points de repère 3 apprendre l ' esprit critique 4 apprendre comment ont vécu nos ancêtres 5 **DONNER** le goût de la lecture
162	Donner	1 éveiller la curiosité 2 **DONNER** des points de repère 3 apprendre l ' esprit critique 4 apprendre comment ont vécu nos ancêtres 5 **DONNER** le goût de la lecture
168	Donner	1 intéresser les élèves 2 leur **DONNER** l ' envie d ' en savoir plus 3 développer leur esprit critique 4 leur apprendre la tolérance,le sens du relatif 5 aborder tous les domaines (religieux, politique, économique,artistique)
172	Donner	1 passion 2 compétence,savoirs,dominer sa matière 3 esprit critique 4 documentation toujours renouvelée 5 intéresser,**DONNER** le goût de l ' histoire
160	**Découverte**	1 **DECOUV**rir =) montrer (vidéo, dia) 2 partager (des connaissances, passions) 3 discuter 4 conscientiser 5 cultiver
169	Découverte	1 **DECOUV**rir 2 se questionner 3 rechercher 4 analyser 5 présenter
11	Découverte	1 transmission de savoirs 2 travail sur documents 3 **DECOUV**erte de faits 4 intéressant 5 élèves intéressés
17	Découverte	1 **DECOUV**erte 2 travail autonome 3 intérêt 4 connaissances 5 esprit critique
33	Découverte	1 **DECOUV**erte 2 mieux comprendre le passé 3 construire l ' avenir 4 esprit critique 5 communiquer
37	Découverte	1 compréhension 2 leçon 3 intérêt 4 **DECOUV**erte 5 culture
32	Découverte	1 absence de parti-pris 2 ouverture d ' esprit 3 recherche 4 enthousiasme de la **DECOUV**erte 5 curiosité
44	Découverte	1 liberté 2 choix 3 **DECOUV**erte 4 plaisir 5 partage
49	Découverte	1 matériel didactique 2 voyage 3 **DECOUV**erte 4 rencontre 5 ouverture
48	Découverte	1 **DECOUV**erte 2 partage 3 compréhension 4 échange 5 apprentissage
68	Découverte	1 passion 2 discussion 3 réflexion 4 **DECOUV**erte 5 comparaison
78	Découverte	1 intérêt 2 du temps 3 **DECOUV**erte 4 voyage 5 expérience
124	Découverte	1 enthousiasme 2 partage 3 curiosité 4 **DECOUV**erte 5 ouverture
171	Découverte	1 introduire au doute et aux nuances 2 notion d ' héritages multiples 3 **DECOUV**erte des traces, ces déchets du passé des hommes 4 les cultures et questions liées aux mémoires collectives 5 l ' épaisseur du temps, notre me dimension
138	Découverte	1 accès aux **DECOUV**ertes 2 accès au savoir 3 accès aux racines 4 accès à l ' autonomie dans le travail 5 accès à un épanouissement
2	Découverte	1 axer l ' enseignement de l ' histoire autour d ' un concept, d ' un phénomène, comme p.ex. la démocratie 2 étudier des événements à travers ses facettes les plus multiples, p.ex. les révolutions de 1 84 8: politique, sociétés, arts, économie, progrès scientifiques, ... 3 analyse de sources historiques 4 faire l ' autopsie d ' une oeuvre d ' art pour **DECOUV**rir un sujet historique et le connaître dans son contexte et ses dimensions 5 étude sur le terrain: site historique, ... combinée

		avec recherche
23	Découverte	1 visualiser le passé pour les élèves 2 appliquer différents médias (film, livres, ...) 3 **DECOUV**rir les faits historiques à l ' extérieur de la salle de classe 4 avoir des élèves curieux 5 enseigner une histoire vivante
56	Découverte	1 partager une passion 2 aider à la compréhension 3 avoir du temps 4 partir du vécu 5 faire **DECOUV**rir l ' histoire
113	Découverte	1 avoir du bonheur à enseigner 2 amener les élèves à **DECOUV**rir 3 leur apprendre la rigueur 4 les amener à acquérir des connaissances transférables, nécessaires dans leur vie de citoyens 5 leur donner la possibilité de mémoriser des matières conséquentes
112	Découverte	1 partager une passion 2 avoir des élèves qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les élèves à être des citoyens responsables 4 développer leur esprit critique 5 pouvoir emmener les élèves le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire **DECOUV**rir des sites historiques, des expositions....
140	Découverte	1 compréhension du présent 2 méthode 3 **DECOUV**rir ses racines 4 raconter 5 mettre au défi
146	Découverte	1 **DECOUV**rir nos ancêtres 2 admirer les savoir-faire du passé 3 voyager, rencontrer , échanger 4 expliquer le présent 5 relativiser nos certitudes actuelles
157	Découverte	1 développement de l ' esprit critique 2 comprendre le présent par le passé 3 recours systématique aux documents 4 **DECOUV**rir notre héritage commun 5 **DECOUV**rir d ' autres civilisations
157	Découverte	1 développement de l ' esprit critique 2 comprendre le présent par le passé 3 recours systématique aux documents 4 **DECOUV**rir notre héritage commun 5 **DECOUV**rir d ' autres civilisations
141	Développer	1 indispensable à la formation 2 **DEVELOPP**ement esprit critique 3 éviter le trop plein de virtualité 4 intérêt définitif 5 appropriation de la démarche historique
157	Développer	1 **DEVELOPP**ement de l ' esprit critique 2 comprendre le présent par le passé 3 recours systématique aux documents 4 découvrir notre héritage commun 5 découvrir d ' autres civilisations
13	Développer	1 humanisme 2 motiver 3 apporter des connaissances 4 **DEVELOPP**er le sens critique des élèves 5 interdisciplinarité
39	**Développer**	1 **DEVELOPP**er la compréhension du monde 2 faire comprendre les mouvements historiques 3 comprendre les enjeux politiques 4 montrer que les choses changent 5 **DEVELOPP**er la culture personnelle
39	Développer	1 **DEVELOPP**er la compréhension du monde 2 faire comprendre les mouvements historiques 3 comprendre les enjeux politiques 4 montrer que les choses changent 5 **DEVELOPP**er la culture personnelle
52	Développer	1 compréhension du monde d ' aujourd-hui par le passé 2 **DEVELOPP**er l ' esprit critique 3 ouverture à la culture (musique, peinture,...) 4 apprendre à observer (visites in situ) 5 apprendre à chercher des réponses
74	Développer	1 **DEVELOPP**er l ' esprit critique 2 **DEVELOPP**er la curiosité pour le passé 3 **DEVELOPP**er le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la connaissance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
74	Développer	1 **DEVELOPP**er l ' esprit critique 2 **DEVELOPP**er la curiosité pour le passé 3 **DEVELOPP**er le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la connaissance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
74	Développer	1 **DEVELOPP**er l ' esprit critique 2 **DEVELOPP**er la curiosité pour le passé 3 **DEVELOPP**er le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la connaissance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
75	Développer	1 former des démocrates 2 permettre à chacun progresser intellectuellement 3 comprendre le monde 4 **DEVELOPP**er la critique 5 formation culturelle
114	Développer	1 apprendre à avoir un esprit critique 2 apprendre à s ' informer 3 **DEVELOPP**er un esprit de recherche 4 apprendre à utiliser des outils 5 apprendre à synthétiser des informations
112	Développer	1 partager une passion 2 avoir des élèves qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les élèves à être des citoyens responsables 4 **DEVELOPP**er leur esprit critique 5 pouvoir emmener les élèves le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites historiques, des expositions....
156	Développer	1 avoir plus de temps pour enseigner 2 amener plus de concret (visite de lieux, ...) 3 **DEVELOPP**er plus les expressions artistiques 4 bouleverser l ' eurocentrisme 5 faire du cours un véritable dialogue avec la classe, un lieu d ' échange
168	Développer	1 intéresser les élèves 2 leur donner l ' envie d ' en savoir plus 3 **DEVELOPP**er leur esprit critique 4 leur apprendre la tolérance,le sens du relatif 5 aborder tous les domaines (religieux, politique, économique,artistique)
174	Développer	1 éprouver du plaisir en donnant cours 2 intéresser les jeunes (et intérêt personnel) 3 **DEVELOPP**er la rigueur chez les élèves 4 **DEVELOPP**er leur réflexion critique sur le monde 5 **DEVELOPP**er leurs compétences transversales
174	Développer	1 éprouver du plaisir en donnant cours 2 intéresser les jeunes (et intérêt personnel) 3 **DEVELOPP**er la rigueur chez les élèves 4 **DEVELOPP**er leur réflexion critique sur le monde 5 **DEVELOPP**er leurs compétences transversales
174	Développer	1 éprouver du plaisir en donnant cours 2 intéresser les jeunes (et intérêt personnel) 3 **DEVELOPP**er la rigueur chez les élèves 4 **DEVELOPP**er leur réflexion critique sur le monde 5 **DEVELOPP**er leurs compétences transversales
17	**Esprit**	1 découverte 2 travail autonome 3 intérêt 4 connaissances 5 **ESPRIT** critique
22	Esprit	1 réveiller **ESPRIT** critique 2 aider les élèves à comprendre le monde actuel 3 intéresser les élèves à la discipline 4 aider les élèves à se représenter le passé 5 inciter les élèves à se poser des questions
25	Esprit	1 contribuer à la culture générale 2 familiariser avec les méthodes historiques 3 éveiller un **ESPRIT** critique 4 échanger 5 faire le programme prévu
32	Esprit	1 absence de parti-pris 2 ouverture d ' **ESPRIT** 3 recherche 4 enthousiasme de la découverte 5 curiosité
33	Esprit	1 découverte 2 mieux comprendre le passé 3 construire l ' avenir 4 **ESPRIT** critique 5 communiquer
30	Esprit	1 curiosité 2 **ESPRIT** critique 3 s ' informer 4 imagination 5 plaisir
41	Esprit	1 liberté (pédagogique) 2 maîtrise (de la matière) 3 ouverture (d ' **ESPRIT**) 4 local 5 matériel
42	Esprit	1 faire réfléchir 2 surprendre 3 ouverture d ' **ESPRIT** 4 sorties éducatives 5 passionner
40	Esprit	1 film 2 relativisation des valeurs 3 répercussions du passé sur le présent 4 **ESPRIT** critique 5 sens chronologique
47	Esprit	1 **ESPRIT** critique 2 matériel pédagogique de pointe 3 envie pour l ' élève d ' aller plus loin 4 déplacements sur sites 5 transmission d ' une passion
52	Esprit	1 compréhension du monde d ' aujourd-hui par le passé 2 développer l ' **ESPRIT** critique 3 ouverture à la culture (musique, peinture,...) 4 apprendre à observer (visites in situ) 5 apprendre à chercher des réponses
59	Esprit	1 encourager l ' élève à faire des liens 2 construire l ' histoire avec l ' élève 3 structurer les informations dans l ' **ESPRIT** de l ' élève pour lui apprendre l ' organisation et la synthèse 4 agrémenter le cours de visites, plonger dans chaque lieu et époque étudiés 5 mener une enquête

74	Esprit	1 développer l ' **ESPRIT** critique 2 développer la curiosité pour le passé 3 développer le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la connaissance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
79	Esprit	1 donner du sens 2 interpeller 3 communiquer 4 ouvrir l ' **ESPRIT** 5 raisonner
99	Esprit	1 recherche 2 confrontation des sources 3 **ESPRIT** critique 4 relier le passé au présent 5 pas de découragement
109	Esprit	1 **ESPRIT** critique 2 comprendre le présent à la lueur du passé 3 intérêt 4 outils face aux médias.... 5 goût de l ' histoire
106	Esprit	1 apprentissage de la citoyenneté 2 **ESPRIT** critique 3 pouvoir utiliser le passé pour comprendre le présent 4 connaissances du patrimoine 5 mémoire
114	Esprit	1 apprendre à avoir un **ESPRIT** critique 2 apprendre à s ' informer 3 développer un **ESPRIT** de recherche 4 apprendre à utiliser des outils 5 apprendre à synthétiser des informations
114	Esprit	1 apprendre à avoir un **ESPRIT** critique 2 apprendre à s ' informer 3 développer un **ESPRIT** de recherche 4 apprendre à utiliser des outils 5 apprendre à synthétiser des informations
112	Esprit	1 partager une passion 2 avoir des élèves qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les élèves à être des citoyens responsables 4 développer leur **ESPRIT** critique 5 pouvoir emmener les élèves le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites historiques, des expositions....
120	Esprit	1 éduquer 2 initiation à l ' **ESPRIT** critique 3 composer avec les atouts du passé 4 comparer les atouts du passé 5 se souvenir
141	Esprit	1 indispensable à la formation 2 développement **ESPRIT** critique 3 éviter le trop plein de virtualité 4 intérêt définitif 5 appropriation de la démarche historique
144	Esprit	1 susciter l ' intérêt 2 éveiller le sens de la tolérance, du respect de l ' autre 3 promouvoir la démocratie et les droits de l ' homme 4 promouvoir le sens de l ' effort, du travail 5 éveiller l ' **ESPRIT** critique
157	Esprit	1 développement de l ' **ESPRIT** critique 2 comprendre le présent par le passé 3 recours systématique aux documents 4 découvrir notre héritage commun 5 découvrir d ' autres civilisations
162	Esprit	1 éveiller la curiosité 2 donner des points de repère 3 apprendre l ' **ESPRIT** critique 4 apprendre comment ont vécu nos ancêtres 5 donner le goût de la lecture
168	Esprit	1 intéresser les élèves 2 leur donner l ' envie d ' en savoir plus 3 développer leur **ESPRIT** critique 4 leur apprendre la tolérance,le sens du relatif 5 aborder tous les domaines (religieux, politique, économique,artistique)
172	Esprit	1 passion 2 compétence,savoirs,dominer sa matière 3 **ESPRIT** critique 4 documentation toujours renouvelée 5 intéresser,donner le goût de l ' histoire
59	**Histoire**	1 encourager l ' élève à faire des liens 2 construire l ' **HISTOIRE** avec l ' élève 3 structurer les informations dans l ' esprit de l ' élève pour lui apprendre l ' organisation et la synthèse 4 agrémenter le cours de visites, plonger dans chaque lieu et époque étudiés 5 mener une enquête
91	Histoire	1 compréhension du présent 2 compréhension du passé 3 bagage culturel 4 intéresser les élèves 5 goût de l ' **HISTOIRE**
83	Histoire	1 motivation personnelle 2 connaissance suffisante 3 manuel de référence 4 local d ' **HISTOIRE** 5 matériel pédagogique
107	Histoire	1 prendre son temps 2 ne pas devoir évaluer les élèves 3 visiter des sites, expositions ... 4 avoir un local d ' **HISTOIRE** 5 avoir plus de liberté pédagogique
105	Histoire	1 comprendre le passé à travers le présent 2 faire revivre l ' **HISTOIRE** 3 utiliser des moyens modernes pour faire passer un message 4 être concret 5 susciter un intérêt
109	Histoire	1 esprit critique 2 comprendre le présent à la lueur du passé 3 intérêt 4 outils face aux médias.... 5 goût de l ' **HISTOIRE**
121	Histoire	l l ' **HISTOIRE** se raconte 2 actualisation 3 anecdotes 4 cultiver 5 distraire
123	Histoire	1 mettre le doigt sur les enjeux du cours d ' **HISTOIRE** 2 amener les élèves à une approche critique du passé 3 que ce cours puisse leur servir pour construire leur futur et celui de la société dans laquelle ils vivent 4 amener les élèves à faire des choix 5 leur donner le goût de la connaissance désintéressée
128	Histoire	1 salle d ' **HISTOIRE** toute équipée 2 déplacement in situ 3 groupe d ' élèves pas trop important (max. 2 0) 4 horaire favorable à l ' écoute 5 disposer d ' un manuel adapté
152	Histoire	1 local équipé 2 bibliothèque 3 manuels **HISTOIRE** et humanité 4 intérêt des jeunes 5 la petite **HISTOIRE**
153	Histoire	1 passionner 2 donner le goût de l ' **HISTOIRE** 3 apprendre à ne pas tout croire 4 critiquer des documents 5 connaître les événements, le contexte **HISTO**rique
152	Histoire	1 local équipé 2 bibliothèque 3 manuels **HISTOIRE** et humanité 4 intérêt des jeunes 5 la petite **HISTOIRE**
159	Histoire	1 avoir l ' accessibilité d ' une bibliothèque universitaire 2 pouvoir se rendre avec les élèves sur les lieux chargés d ' **HISTOIRE** 3 avoir un local avec des ouvrages, des articles et du matériel didactique 4 être un cours dont on saisisse l ' importance (pas un petit cours) 5 avoir des élèves qui partagent ma passion
172	Histoire	1 passion 2 compétence,savoirs,dominer sa matière 3 esprit critique 4 documentation toujours renouvelée 5 intéresser,donner le goût de l ' **HISTOIRE**
147	Histoire	1 amusement 2 raconter des **HISTOIRE**s 3 émerveiller 4 apprendre 5 connexions entre le passé et le présent
2	Histoire	1 axer l ' enseignement de l ' **HISTOIRE** autour d ' un concept, d ' un phénomène, comme p.ex. la démocratie 2 étudier des événements à travers ses facettes les plus multiples, p.ex. les révolutions de 1 84 8: politique, sociétés, arts, économie, progrès scientifiques, ... 3 analyse de sources **HISTO**riques 4 faire l ' autopsie d ' une oeuvre d ' art pour découvrir un sujet **HISTO**rique et le connaître dans son contexte et ses dimensions 5 étude sur le terrain: site **HISTO**rique, ... combinée avec recherche
2	Histoire	1 axer l ' enseignement de l ' **HISTOIRE** autour d ' un concept, d ' un phénomène, comme p.ex. la démocratie 2 étudier des événements à travers ses facettes les plus multiples, p.ex. les révolutions de 1 84 8: politique, sociétés, arts, économie, progrès scientifiques, ... 3 analyse de sources **HISTO**riques 4 faire l ' autopsie d ' une oeuvre d ' art pour découvrir un sujet **HISTO**rique et le connaître dans son contexte et ses dimensions 5 étude sur le terrain: site **HISTO**rique, ... combinée avec recherche
14	Histoire	1 réussir à transmettre un savoir **HISTO**rique aux élèves 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' **HISTOIRE** doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les élèves continuent à s ' intéresser à l ' **HISTOIRE** en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la curiosité **HISTO**rique chez les élèves
14	Histoire	1 réussir à transmettre un savoir **HISTO**rique aux élèves 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' **HISTOIRE** doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les élèves continuent à s ' intéresser à l ' **HISTOIRE** en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la curiosité **HISTO**rique chez les élèves
100	Histoire	1 transmettre une passion, le goût d ' un savoir 2 comprendre la société actuelle 3 rechercher la vérité **HISTO**rique 4 observer des parcours de sociétés 5 remise-en-question
119	Histoire	1 approche multiple d ' un sujet 2 corpus documentaire abondant 3 globalisation 4 critique **HISTO**rique active 5

		systématisation de la démarche
129	Histoire	1 une véritable étude des différentes techniques de critique **HISTO**rique 2 une étude plus en profondeur et non un survol 3 une comparaison des civilisations étudiées 4 étude des différentes philosophies 5 analyse en profondeur des différentes formes artistiques
141	Histoire	1 indispensable à la formation 2 développement esprit critique 3 éviter le trop plein de virtualité 4 intérêt définitif 5 appropriation de la démarche **HISTO**rique
153	Histoire	1 passionner 2 donner le goût de l ' **HISTOIRE** 3 apprendre à ne pas tout croire 4 critiquer des documents 5 connaître les événements, le contexte **HISTO**rique
2	Histoire	1 axer l ' enseignement de l ' **HISTOIRE** autour d ' un concept, d ' un phénomène, comme p.ex. la démocratie 2 étudier des événements à travers ses facettes les plus multiples, p.ex. les révolutions de 1 84 8: politique, sociétés, arts, économie, progrès scientifiques, ... 3 analyse de sources **HISTO**riques 4 faire l ' autopsie d ' une oeuvre d ' art pour découvrir un sujet **HISTO**rique et le connaître dans son contexte et ses dimensions 5 étude sur le terrain: site **HISTO**rique, ... combinée avec recherche
25	Histoire	1 contribuer à la culture générale 2 familiariser avec les méthodes **HISTO**riques 3 éveiller un esprit critique 4 échanger 5 faire le programme prévu
23	Histoire	1 visualiser le passé pour les élèves 2 appliquer différents médias (film, livres, ...) 3 découvrir les faits **HISTO**riques à l ' extérieur de la salle de classe 4 avoir des élèves curieux 5 enseigner une **HISTOIRE** vivante
39	Histoire	1 développer la compréhension du monde 2 faire comprendre les mouvements **HISTO**riques 3 comprendre les enjeux politiques 4 montrer que les choses changent 5 développer la culture personnelle
95	Histoire	1 former des citoyens critiques 2 ouverts au monde (curieux) 3 grâce à la maîtrise d ' un ensemble de savoir-faire 4 et de connaissances et repères **HISTO**riques 5 armés face aux nouveaux moyens de communication
112	Histoire	1 partager une passion 2 avoir des élèves qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les élèves à être des citoyens responsables 4 développer leur esprit critique 5 pouvoir emmener les élèves le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites **HISTO**riques, des expositions....
2	Histoire	1 axer l ' enseignement de l ' **HISTOIRE** autour d ' un concept, d ' un phénomène, comme p.ex. la démocratie 2 étudier des événements à travers ses facettes les plus multiples, p.ex. les révolutions de 1 84 8: politique, sociétés, arts, économie, progrès scientifiques, ... 3 analyse de sources **HISTO**riques 4 faire l ' autopsie d ' une oeuvre d ' art pour découvrir un sujet **HISTO**rique et le connaître dans son contexte et ses dimensions 5 étude sur le terrain: site **HISTO**rique, ... combinée avec recherche
14	Histoire	1 réussir à transmettre un savoir **HISTO**rique aux élèves 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' **HISTOIRE** doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les élèves continuent à s ' intéresser à l ' **HISTOIRE** en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la curiosité **HISTO**rique chez les élèves
14	Histoire	1 réussir à transmettre un savoir **HISTO**rique aux élèves 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' **HISTOIRE** doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les élèves continuent à s ' intéresser à l ' **HISTOIRE** en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la curiosité **HISTO**rique chez les élèves
21	Histoire	1 trame événementielle 2 analyse des sources 3 comparaisons 4 sens et importance de l ' **HISTOIRE** 5 motiver les élèves
23	Histoire	1 visualiser le passé pour les élèves 2 appliquer différents médias (film, livres, ...) 3 découvrir les faits **HISTO**riques à l ' extérieur de la salle de classe 4 avoir des élèves curieux 5 enseigner une **HISTOIRE** vivante
43	Histoire	1 raconter l ' **HISTOIRE** 2 avoir du temps 3 choix de thèmes en fonction des élèves, du professeur 4 sortir du programme:ex:actualité 5 limiter les contraintes administratives
56	Histoire	1 partager une passion 2 aider à la compréhension 3 avoir du temps 4 partir du vécu 5 faire découvrir l ' **HISTOIRE**
11	**Intéresser**	1 transmission de savoirs 2 travail sur documents 3 découverte de faits 4 **INTER**essant 5 élèves **INTER**essés
6	Intéresser	1 faire comprendre pourquoi et comment notre société ou d ' autres sociétés sont ce qu ' elles sont 2 évolution, devenir... 3 travailler sur les acquis scolaires ou autres des élèves 4 **INTER**esser les élèves moins attirés par l ' étude du passé 5 disposer du temps et des moyens nécessaires
20	Intéresser	1 **INTER**esser 2 comprendre 3 interaction 4 structurer 5 expliquer
14	Intéresser	1 réussir à transmettre un savoir historique aux élèves 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' histoire doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les élèves continuent à s ' **INTER**esser à l ' histoire en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la curiosité historique chez les élèves
22	Intéresser	1 réveiller esprit critique 2 aider les élèves à comprendre le monde actuel 3 **INTER**esser les élèves à la discipline 4 aider les élèves à se représenter le passé 5 inciter les élèves à se poser des questions
91	Intéresser	1 compréhension du présent 2 compréhension du passé 3 bagage culturel 4 **INTER**esser les élèves 5 goût de l ' histoire
168	Intéresser	1 **INTER**esser les élèves 2 leur donner l ' envie d ' en savoir plus 3 développer leur esprit critique 4 leur apprendre la tolérance,le sens du relatif 5 aborder tous les domaines (religieux, politique, économique,artistique)
172	Intéresser	1 passion 2 compétence,savoirs,dominer sa matière 3 esprit critique 4 documentation toujours renouvelée 5 **INTER**esser,donner le goût de l ' histoire
174	Intéresser	1 éprouver du plaisir en donnant cours 2 **INTER**esser les jeunes (et **INTER**êt personnel) 3 développer la rigueur chez les élèves 4 développer leur réflexion critique sur le monde 5 développer leurs compétences transversales
7	Intéresser	1 bonne préparation 2 matériel didactique 3 élèves **INTER**essés 4 disposer d ' une salle adéquate 5 bonne relation professeur élèves
11	Intéresser	1 transmission de savoirs 2 travail sur documents 3 découverte de faits 4 **INTER**essant 5 élèves **INTER**essés
87	Intéresser	1 avoir suffisamment de temps 2 avoir du matériel 3 élèves **INTER**essés 4 chantier archéologique 5 films
3	Intéresser	1 **INTER**êt 2 motivation 3 information 4 visualisation 5 comparaison
17	Intéresser	1 découverte 2 travail autonome 3 **INTER**êt 4 connaissances 5 esprit critique
19	Intéresser	1 susciter l ' **INTER**êt 2 le questionnement des élèves 3 faire une démarche en commun 4 faire progresser mes élèves en tant que citoyens responsables 5 ressentir une satisfaction personnelle pour le travail éventuellement fait
37	Intéresser	1 compréhension 2 leçon 3 **INTER**êt 4 découverte 5 culture
53	Intéresser	1 donner des outils de penser 2 comprendre le monde 3 donner des centres d ' **INTER**êt 4 le goût de chercher 5 mieux être en relations
60	Intéresser	1 curiosité 2 **INTER**êt 3 capacité à faire des liens 4 travail en commun 5 inventivité
69	Intéresser	1 compétence disciplinaire 2 interactivité 3 formation générale pluridisciplinaire 4 actualisation 5 **INTER**êt

77	Intéresser	1 avoir des élèves curieux 2 avoir un minimum de matériel 3 savoir capter leur **INTER**êt 4 une classe de 1 5 à 2 0 élèves 5 avoir plus que 2 h semaine
78	Intéresser	1 **INTER**êt 2 du temps 3 découverte 4 voyage 5 expérience
81	Intéresser	1 vision panoramique 2 visites 3 passion 4 manuels 5 **INTER**êt
105	Intéresser	1 comprendre le passé à travers le présent 2 faire revivre l ' histoire 3 utiliser des moyens modernes pour faire passer un message 4 être concret 5 susciter un **INTER**êt
111	Intéresser	1 éveiller l ' **INTER**êt 2 donner le goût de connaître 3 comprendre le présent 4 emmêler et ou démêler des liens + ou - complexes 5 installer un cadre chronologique sûr
109	Intéresser	1 esprit critique 2 comprendre le présent à la lueur du passé 3 **INTER**êt 4 outils face aux médias.... 5 goût de l ' histoire
141	Intéresser	1 indispensable à la formation 2 développement esprit critique 3 éviter le trop plein de virtualité 4 **INTER**êt définitif 5 appropriation de la démarche historique
144	Intéresser	1 susciter l ' **INTER**êt 2 éveiller le sens de la tolérance, du respect de l ' autre 3 promouvoir la démocratie et les droits de l ' homme 4 promouvoir le sens de l ' effort, du travail 5 éveiller l ' esprit critique
152	Intéresser	1 local équipé 2 bibliothèque 3 manuels histoire et humanité 4 **INTER**êt des jeunes 5 la petite histoire
173	Intéresser	1 passion 2 récit 3 critique 4 **INTER**êt 5 objectivité
174	Intéresser	1 éprouver du plaisir en donnant cours 2 **INTER**esser les jeunes (et **INTER**êt personnel) 3 développer la rigueur chez les élèves 4 développer leur réflexion critique sur le monde 5 développer leurs compétences transversales
175	Intéresser	1 **INTER**êt 2 motivation 3 compétence 4 documents 5 témoignages
47	**Matériel**	1 esprit critique 2 **MATERIEL** pédagogique de pointe 3 envie pour l ' élève d ' aller plus loin 4 déplacements sur sites 5 transmission d ' une passion
57	Matériel	1 bibliothèque 2 temps 3 recherche 4 petit groupe 5 **MATERIEL**
73	Matériel	1 voyager aux endroits évoqués 2 **MATERIEL** hi-tech dans ma classe, pc, DVD, ... 3 visiter des musées 4 rencontrer des collègues régulièrement 5 3 ou 4 heures semaine
77	Matériel	1 avoir des élèves curieux 2 avoir un minimum de **MATERIEL** 3 savoir capter leur intérêt 4 une classe de 1 5 à 2 0 élèves 5 avoir plus que 2 h semaine
83	Matériel	1 motivation personnelle 2 connaissance suffisante 3 manuel de référence 4 local d ' histoire 5 **MATERIEL** pédagogique
87	Matériel	1 avoir suffisamment de temps 2 avoir du **MATERIEL** 3 élèves intéressés 4 chantier archéologique 5 films
93	Matériel	1 **MATERIEL** 2 projet 3 souplesse 4 visites 5 réflexion
96	Matériel	1 motivation 2 **MATERIEL** 3 archives 4 groupes restreints 5 formation
98	Matériel	1 pouvoir partir des connaissances des élèves 2 voyager dans l ' espace et dans le temps 3 actualiser et pouvoir lier passé et présent 4 disposer de **MATERIEL** pour faire vivre le cours 5 illustrer le cours par des visites ou des excursions
101	Matériel	1 période à enseigner moins longue 2 pas de diktats fantaisistes (suppression Égypte...) 3 **MATERIEL** vidéo et autres 4 visites et excursion 5 maximum de 1 5 élèves
130	Matériel	1 maîtrise parfaite du sujet 2 **MATERIEL** varié 3 local approprié 4 le temps 5 formation régulière
127	Matériel	1 passion 2 documents 3 lieu 4 **MATERIEL** 5 visites
135	Matériel	1 temps 2 **MATERIEL** 3 échange 4 collaboration 5 formation
150	Matériel	1 liberté 2 formation 3 **MATERIEL** 4 déplacements 5 timing
161	Matériel	1 projets 2 soutien de la direction 3 budget 4 **MATERIEL** adéquat 5 local personnel
159	Matériel	1 avoir l ' accessibilité d ' une bibliothèque universitaire 2 pouvoir se rendre avec les élèves sur les lieux chargés d ' histoire 3 avoir un local avec des ouvrages, des articles et du **MATERIEL** didactique 4 être un cours dont on saisisse l ' importance (pas un petit cours) 5 avoir des élèves qui partagent ma passion
163	Matériel	1 passion 2 documents de tous types 3 **MATERIEL** didactique 4 voyages 5 plus que 2 heures par semaine !
7	Matériel	1 bonne préparation 2 **MATERIEL** didactique 3 élèves intéressés 4 disposer d ' une salle adéquate 5 bonne relation professeur élèves
24	Matériel	1 **MATERIEL** adéquat 2 motivation 3 compréhension 4 temps 5 méthodologie
28	Matériel	1 travail en équipe 2 programme scolaire structuré 3 libre utilisation de documents 4 posséder le **MATERIEL** adéquat 5 motivation
41	Matériel	1 liberté (pédagogique) 2 maîtrise (de la matière) 3 ouverture (d ' esprit) 4 local 5 **MATERIEL**
46	Matériel	1 compétence 2 faire des liens avec le vécu des élèves 3 plus de temps 4 être en contact plus direct avec les sources 5 **MATERIEL**
49	Matériel	1 **MATERIEL** didactique 2 voyage 3 découverte 4 rencontre 5 ouverture
117	**Passion**	1 **PASSION** 2 rigueur 3 dépassement 4 progression 5 partage
127	Passion	1 **PASSION** 2 documents 3 lieu 4 matériel 5 visites
126	Passion	1 **PASSION** 2 honnêteté 3 rigueur 4 richesse 5 sens de la nuance
148	Passion	1 raconter 2 **PASSION** 3 relancer aujourd-hui 4 faire vivre 5 se souvenir
149	Passion	1 **PASSION** 2 originalité et surprise 3 méthodes variées 4 transfert de connaissances 5 rigueur et précision
159	Passion	1 avoir l ' accessibilité d ' une bibliothèque universitaire 2 pouvoir se rendre avec les élèves sur les lieux chargés d ' histoire 3 avoir un local avec des ouvrages, des articles et du matériel didactique 4 être un cours dont on saisisse l ' importance (pas un petit cours) 5 avoir des élèves qui partagent ma **PASSION**

163	Passion	1 **PASSION** 2 documents de tous types 3 matériel didactique 4 voyages 5 plus que 2 heures par semaine !
167	Passion	1 **PASSION** de la matière 2 pédagogie ... 3 ... dans la comprendre 4 ... afin de faciliter la compréhension... 5 ...de son **PRESENT** et de son avenir.
166	Passion	1 culture 2 transmission 3 valeur 4 chronologie 5 **PASSION**
172	Passion	1 **PASSION** 2 compétence,savoirs,dominer sa matière 3 esprit critique 4 documentation toujours renouvelée 5 intéresser,donner le goût de l ' histoire
173	Passion	1 **PASSION** 2 récit 3 critique 4 intérêt 5 objectivité
27	Passion	1 **PASSION**nant 2 exact 3 conciliant 4 pouvoir actualiser les faits 5 calme dans la classe
38	Passion	1 indispensable 2 **PASSION**nant 3 exigeant 4 enrichissant 5 démarche citoyenne
104	Passion	1 **PASSION**nant 2 motivant 3 relation 4 utile 5 emotionant
108	Passion	1 indispensable 2 **PASSION**nant 3 motivant 4 en interdisciplinarité 5 ludique
9	Passion	1 **PASSION**ner, donner envie 2 partager, donner l ' exemple 3 faire des élèves des jeunes gens critiques 4 compétences , savoir-faire
42	Passion	1 faire réfléchir 2 surprendre 3 ouverture d ' esprit 4 sorties éducatives 5 **PASSION**ner
153	Passion	1 **PASSION**ner 2 donner le goût de l ' histoire 3 apprendre à ne pas tout croire 4 critiquer des documents 5 connaître les événements, le contexte historique
45	Passion	1 se promener dans le passé 2 être **PASSION**né 3 avoir beaucoup de temps 4 un but,... un rêve? 5 trouver une méthode géniale
160	Passion	1 découvrir =) montrer (vidéo, dia) 2 partager (des connaissances, **PASSION**s) 3 discuter 4 conscientiser 5 cultiver
47	Passion	1 esprit critique 2 matériel pédagogique de pointe 3 envie pour l ' élève d ' aller plus loin 4 déplacements sur sites 5 transmission d ' une **PASSION**
64	Passion	1 **PASSION** 2 actualité 3 culture 4 voyage 5 diversité des médias
56	Passion	1 partager une **PASSION** 2 aider à la compréhension 3 avoir du temps 4 partir du vécu 5 faire découvrir l ' histoire
63	Passion	1 compréhension 2 **PASSION** 3 construire 4 liens 5 subtilités
72	Passion	1 temps 2 outils 3 maîtrise 4 liberté 5 **PASSION**
68	Passion	1 **PASSION** 2 discussion 3 réflexion 4 découverte 5 comparaison
81	Passion	1 vision panoramique 2 visites 3 **PASSION** 4 manuels 5 intérêt
90	Passion	1 multimédia 2 **PASSION** 3 terrain 4 documents 5 pertinence
100	Passion	1 transmettre une **PASSION**, le goût d ' un savoir 2 comprendre la société actuelle 3 rechercher la vérité historique 4 observer des parcours de sociétés 5 remise-en-question
112	Passion	1 partager une **PASSION** 2 avoir des élèves qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les élèves à être des citoyens responsables 4 développer leur esprit critique 5 pouvoir emmener les élèves le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites historiques, des expositions....
6	**Passé**	1 faire comprendre pourquoi et comment notre société ou d ' autres sociétés sont ce qu ' elles sont 2 évolution, devenir... 3 travailler sur les acquis scolaires ou autres des élèves 4 intéresser les élèves moins attirés par l ' étude du **PASSE** 5 disposer du temps et des moyens nécessaires
15	Passé	1 culture générale 2 lien **PASSE** - présent 3 citoyens cultivés et responsables 4 curiosité - savoir 5 connaissance monde contemporain
23	Passé	1 visualiser le **PASSE** pour les élèves 2 appliquer différents médias (film, livres, ...) 3 découvrir les faits historiques à l ' extérieur de la salle de classe 4 avoir des élèves curieux 5 enseigner une histoire vivante
22	Passé	1 réveiller esprit critique 2 aider les élèves à comprendre le monde actuel 3 intéresser les élèves à la discipline 4 aider les élèves à se représenter le **PASSE** 5 inciter les élèves à se poser des questions
33	Passé	1 découverte 2 mieux comprendre le **PASSE** 3 construire l ' avenir 4 esprit critique 5 communiquer
45	Passé	1 se promener dans le **PASSE** 2 être passionné 3 avoir beaucoup de temps 4 un but,... un rêve? 5 trouver une méthode géniale
40	Passé	1 film 2 relativisation des valeurs 3 répercussions du **PASSE** sur le présent 4 esprit critique 5 sens chronologique
52	Passé	1 compréhension du monde d ' aujourd-hui par le **PASSE** 2 développer l ' esprit critique 3 ouverture à la culture (musique, peinture,...) 4 apprendre à observer (visites in situ) 5 apprendre à chercher des réponses
62	Passé	1 avoir plus de temps 2 accès à la culture 3 accès au **PASSE** 4 comprendre 5 agir sur le présent
58	Passé	1 communication interpersonnelle 2 ouverture au monde 3 construire le futur grâce au **PASSE** 4 comprendre 5 s ' interroger
71	Passé	1 avoir le temps 2 retenir un cadre chronologique 3 le **PASSE** explique le présent 4 importance de la culture 5 se rattacher à une civilisation
74	Passé	1 développer l ' esprit critique 2 développer la curiosité pour le **PASSE** 3 développer le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la connaissance du **PASSE** 5 expliquer ne signifie par juger
76	Passé	1 pouvoir souligner le poids du **PASSE** pour tout un chacun 2 affrontement critique de la variété de sources que laisse le **PASSE** humain 3 un formidable outil à se situer dans le monde 4 excursions descentes sur des lieux importants 5 au moins quatre heures semaine
74	Passé	1 développer l ' esprit critique 2 développer la curiosité pour le **PASSE** 3 développer le sens de la relativité des choses 4 montrer que le présent se comprend mieux par la connaissance du **PASSE** 5 expliquer ne signifie par juger
76	Passé	1 pouvoir souligner le poids du **PASSE** pour tout un chacun 2 affrontement critique de la variété de sources que laisse le **PASSE** humain 3 un formidable outil à se situer dans le monde 4 excursions descentes sur des lieux importants 5 au moins quatre heures semaine
91	Passé	1 compréhension du présent 2 compréhension du **PASSE** 3 bagage culturel 4 intéresser les élèves 5 goût de l ' histoire
98	Passé	1 pouvoir partir des connaissances des élèves 2 voyager dans l ' espace et dans le temps 3 actualiser et pouvoir lier **PASSE** et présent 4 disposer de matériel pour faire vivre le cours 5 illustrer le cours par des visites ou des excursions

102	Passé	1 comprendre un **PASSE** 2 mieux connaitre le présent 3 préparer les citoyens de demain 4 maîtriser des compétences diverses 5 transmettre un savoir
105	Passé	1 comprendre le **PASSE** à travers le présent 2 faire revivre l ' histoire 3 utiliser des moyens modernes pour faire passer un message 4 être concret 5 susciter un intérêt
99	Passé	1 recherche 2 confrontation des sources 3 esprit critique 4 relier le **PASSE** au présent 5 pas de découragement
106	Passé	1 apprentissage de la citoyenneté 2 esprit critique 3 pouvoir utiliser le **PASSE** pour comprendre le présent 4 connaissances du patrimoine 5 mémoire
109	Passé	1 esprit critique 2 comprendre le présent à la lueur du **PASSE** 3 intérêt 4 outils face aux médias.... 5 goût de l ' histoire
123	Passé	1 mettre le doigt sur les enjeux du cours d ' histoire 2 amener les élèves à une approche critique du **PASSE** 3 que ce cours puisse leur servir pour construire leur futur et celui de la société dans laquelle ils vivent 4 amener les élèves à faire des choix 5 leur donner le goût de la connaissance désintéressée
120	Passé	1 éduquer 2 initiation à l ' esprit critique 3 composer avec les atouts du **PASSE** 4 comparer les atouts du **PASSE** 5 se souvenir
120	Passé	1 éduquer 2 initiation à l ' esprit critique 3 composer avec les atouts du **PASSE** 4 comparer les atouts du **PASSE** 5 se souvenir
139	Passé	1 comprendre le présent 2 analyser le présent 3 étudier le **PASSE** 4 effectuer des liens entre **PASSE** et présent 5 méthode de travail
139	Passé	1 comprendre le présent 2 analyser le présent 3 étudier le **PASSE** 4 effectuer des liens entre **PASSE** et présent 5 méthode de travail
146	Passé	1 découvrir nos ancêtres 2 admirer les savoir-faire du **PASSE** 3 voyager, rencontrer , échanger 4 expliquer le présent 5 relativiser nos certitudes actuelles
155	Passé	1 établir des liens entre le **PASSE** et le présent 2 donner des repères clairs en chronologie 3 raconter petits et grands faits 4 visualiser les objets, les êtres... 5 lire,analyser des cartes ...s ' interroger..
147	Passé	1 amusement 2 raconter des histoires 3 émerveiller 4 apprendre 5 connexions entre le **PASSE** et le présent
157	Passé	1 développement de l ' esprit critique 2 comprendre le présent par le **PASSE** 3 recours systématique aux documents 4 découvrir notre héritage commun 5 découvrir d ' autres civilisations
158	Passé	1 comparer le **PASSE** et le présent 2 interaction des événements 3 s ' ouvrir à d ' autres cultures 4 actualiser 5 ouvrir au futur
171	Passé	1 introduire au doute et aux nuances 2 notion d ' héritages multiples 3 découverte des traces, ces déchets du **PASSE** des hommes 4 les cultures et questions liées aux mémoires collectives 5 l ' épaisseur du temps, notre me dimension
15	**Présent**	1 culture générale 2 lien passé - **PRESENT** 3 citoyens cultivés et responsables 4 curiosité - savoir 5 connaissance monde contemporain
40	Présent	1 film 2 relativisation des valeurs 3 répercussions du passé sur le **PRESENT** 4 esprit critique 5 sens chronologique
62	Présent	1 avoir plus de temps 2 accès à la culture 3 accès au passé 4 comprendre 5 agir sur le **PRESENT**
71	Présent	1 avoir le temps 2 retenir un cadre chronologique 3 le passé explique le **PRESENT** 4 importance de la culture 5 se rattacher à une civilisation
74	Présent	1 développer l ' esprit critique 2 développer la curiosité pour le passé 3 développer le sens de la relativité des choses 4 montrer que le **PRESENT** se comprend mieux par la connaissance du passé 5 expliquer ne signifie par juger
91	Présent	1 compréhension du **PRESENT** 2 compréhension du passé 3 bagage culturel 4 intéresser les élèves 5 goût de l ' histoire
92	Présent	1 partir du **PRESENT** connu des élèves 2 transversalité avec français, géographie, économie,... 3 local adapté au stockage gestion de documents 4 local équipé (Internet, projecteur,...) 5 groupement des 2 heures (meilleur découpage dans les séquences d ' apprentissage)
84	Présent	1 comprendre le **PRESENT** 2 travail sur documents 3 apport des connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4 sortir de la classe 5 ouvrir la culture générale
98	Présent	1 pouvoir partir des connaissances des élèves 2 voyager dans l ' espace et dans le temps 3 actualiser et pouvoir lier passé et **PRESENT** 4 disposer de matériel pour faire vivre le cours 5 illustrer le cours par des visites ou des excursions
102	Présent	1 comprendre un passé 2 mieux connaitre le **PRESENT** 3 préparer les citoyens de demain 4 maîtriser des compétences diverses 5 transmettre un savoir
105	Présent	1 comprendre le passé à travers le **PRESENT** 2 faire revivre l ' histoire 3 utiliser des moyens modernes pour faire passer un message 4 être concret 5 susciter un intérêt
99	Présent	1 recherche 2 confrontation des sources 3 esprit critique 4 relier le passé au **PRESENT** 5 pas de découragement
109	Présent	1 esprit critique 2 comprendre le **PRESENT** à la lueur du passé 3 intérêt 4 outils face aux médias.... 5 goût de l ' histoire
111	Présent	1 éveiller l ' intérêt 2 donner le goût de connaître 3 comprendre le **PRESENT** 4 emmêler et ou démêler des liens + ou - complexes 5 installer un cadre chronologique sûr
106	Présent	1 apprentissage de la citoyenneté 2 esprit critique 3 pouvoir utiliser le passé pour comprendre le **PRESENT** 4 connaissances du patrimoine 5 mémoire
125	Présent	1 prendre plus de temps pour analyser, synthétiser, ... 2 recouper les informations sur base de recherches personnelles des élèves 3 exploiter davantage de traces travaux 4 actualiser questionner constamment le **PRESENT** 5 se rendre davantage sur le terrain
140	Présent	1 compréhension du **PRESENT** 2 méthode 3 découvrir ses racines 4 raconter 5 mettre au défi
137	Présent	1 **PRESENT** 2 questionnement 3 recherche 4 sources 5 critique
139	Présent	1 comprendre le **PRESENT** 2 analyser le **PRESENT** 3 étudier le passé 4 effectuer des liens entre passé et **PRESENT** 5 méthode de travail
139	Présent	1 comprendre le **PRESENT** 2 analyser le **PRESENT** 3 étudier le passé 4 effectuer des liens entre passé et **PRESENT** 5 méthode de travail
139	Présent	1 comprendre le **PRESENT** 2 analyser le **PRESENT** 3 étudier le passé 4 effectuer des liens entre passé et **PRESENT** 5 méthode de travail
146	Présent	1 découvrir nos ancêtres 2 admirer les savoir-faire du passé 3 voyager, rencontrer , échanger 4 expliquer le **PRESENT** 5 relativiser nos certitudes actuelles
147	Présent	1 amusement 2 raconter des histoires 3 émerveiller 4 apprendre 5 connexions entre le passé et le **PRESENT**
155	Présent	1 établir des liens entre le passé et le **PRESENT** 2 donner des repères clairs en chronologie 3 raconter petits et grands faits 4 visualiser les objets, les êtres... 5 lire,analyser des cartes ...s ' interroger..

158	Présent	1 comparer le passé et le **PRESENT** 2 interaction des événements 3 s ' ouvrir à d ' autres cultures 4 actualiser 5 ouvrir au futur
157	Présent	1 développement de l ' esprit critique 2 comprendre le **PRESENT** par le passé 3 recours systématique aux documents 4 découvrir notre héritage commun 5 découvrir d ' autres civilisations
167	Présent	1 passion de la matière 2 pédagogie ... 3 ... dans la comprendre 4 ... afin de faciliter la compréhension... 5 ...de son **PRESENT** et de son avenir.
122	**Temps**	1 clarté 2 précision 3 critique 4 **TEMP**oralité 5 évolution
24	Temps	1 matériel adéquat 2 motivation 3 compréhension 4 **TEMPS** 5 méthodologie
36	Temps	1 échanges 2 ouverture culturelle 3 **TEMPS** plus large 4 circulation dans la classe vers les sources 5 construction collective du cours
43	Temps	1 raconter l ' histoire 2 avoir du **TEMPS** 3 choix de thèmes en fonction des élèves, du professeur 4 sortir du programme:ex:actualité 5 limiter les contraintes administratives
56	Temps	1 partager une passion 2 aider à la compréhension 3 avoir du **TEMPS** 4 partir du vécu 5 faire découvrir l ' histoire
62	Temps	1 avoir plus de **TEMPS** 2 accès à la culture 3 accès au passé 4 comprendre 5 agir sur le présent
71	Temps	1 avoir le **TEMPS** 2 retenir un cadre chronologique 3 le passé explique le présent 4 importance de la culture 5 se rattacher à une civilisation
46	Temps	1 compétence 2 faire des liens avec le vécu des élèves 3 plus de **TEMPS** 4 être en contact plus direct avec les sources 5 matériel
45	Temps	1 se promener dans le passé 2 être passionné 3 avoir beaucoup de **TEMPS** 4 un but,... un rêve? 5 trouver une méthode géniale
57	Temps	1 bibliothèque 2 **TEMPS** 3 recherche 4 petit groupe 5 matériel
85	Temps	1 faire aimer 2 raconter 3 avoir le **TEMPS** 4 mettre des liens 5 répondre aux questions
107	Temps	1 prendre son **TEMPS** 2 ne pas devoir évaluer les élèves 3 visiter des sites, expositions ... 4 avoir un local d ' histoire 5 avoir plus de liberté pédagogique
112	Temps	1 partager une passion 2 avoir des élèves qui me posent tout le **TEMPS** des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les élèves à être des citoyens responsables 4 développer leur esprit critique 5 pouvoir emmener les élèves le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites historiques, des expositions....
125	Temps	1 prendre plus de **TEMPS** pour analyser, synthétiser, ... 2 recouper les informations sur base de recherches personnelles des élèves 3 exploiter davantage de traces travaux 4 actualiser questionner constamment le présent 5 se rendre davantage sur le terrain
130	Temps	1 maîtrise parfaite du sujet 2 matériel varié 3 local approprié 4 le **TEMPS** 5 formation régulière
135	Temps	1 **TEMPS** 2 matériel 3 échange 4 collaboration 5 formation
72	Temps	1 **TEMPS** 2 outils 3 maîtrise 4 liberté 5 passion
78	Temps	1 intérêt 2 du **TEMPS** 3 découverte 4 voyage 5 expérience
87	Temps	1 avoir suffisamment de **TEMPS** 2 avoir du matériel 3 élèves intéressés 4 chantier archéologique 5 films
6	Temps	1 faire comprendre pourquoi et comment notre société ou d ' autres sociétés sont ce qu ' elles sont 2 évolution, devenir... 3 travailler sur les acquis scolaires ou autres des élèves 4 intéresser les élèves moins attirés par l ' étude du passé 5 disposer du **TEMPS** et des moyens nécessaires
156	Temps	1 avoir plus de **TEMPS** pour enseigner 2 amener plus de concret (visite de lieux, ...) 3 développer plus les expressions artistiques 4 bouleverser l ' eurocentrisme 5 faire du cours un véritable dialogue avec la classe, un lieu d ' échange
1	**Travail**	1 enseignement interdisciplinaire 2 multimédia 3 visites sur le terrain 4 cours par enseignants invités 5 **TRAVAIL** sur dossiers thématiques
11	Travail	1 transmission de savoirs 2 **TRAVAIL** sur documents 3 découverte de faits 4 intéressant 5 élèves intéressés
10	Travail	1 sources matérielles 2 visualisation 3 médias 4 **TRAVAIL** interdisciplinaire 5 sortie sur terrain
17	Travail	1 découverte 2 **TRAVAIL** autonome 3 intérêt 4 connaissances 5 esprit critique
19	Travail	1 susciter l ' intérêt 2 le questionnement des élèves 3 faire une démarche en commun 4 faire progresser mes élèves en tant que citoyens responsables 5 ressentir une satisfaction personnelle pour le **TRAVAIL** éventuellement fait
28	Travail	1 **TRAVAIL** en équipe 2 programme scolaire structuré 3 libre utilisation de documents 4 posséder le matériel adéquat 5 motivation
60	Travail	1 curiosité 2 intérêt 3 capacité à faire des liens 4 **TRAVAIL** en commun 5 inventivité
67	Travail	1 ouverture aux nouvelles technologies 2 apprendre à l ' élève à comprendre des sources 3 et de les replacer dans leur contexte 4 mémoriser 5 donner aux élèves une méthode de **TRAVAIL**
84	Travail	1 comprendre le présent 2 **TRAVAIL** sur documents 3 apport des connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4 sortir de la classe 5 ouvrir la culture générale
138	Travail	1 accès aux découvertes 2 accès au savoir 3 accès aux racines 4 accès à l ' autonomie dans le **TRAVAIL** 5 accès à un épanouissement
139	Travail	1 comprendre le présent 2 analyser le présent 3 étudier le passé 4 effectuer des liens entre passé et présent 5 méthode de **TRAVAIL**
144	Travail	1 susciter l ' intérêt 2 éveiller le sens de la tolérance, du respect de l ' autre 3 promouvoir la démocratie et les droits de l ' homme 4 promouvoir le sens de l ' effort, du **TRAVAIL** 5 éveiller l ' esprit critique
164	Travail	1 enseigner en guidant, accompagnant (**TRAVAIL** coopératif) plutôt que frontalement) 2 enseigner par module de 2 x5 0 ' en nombre limité (2 0max.) dans un local spacieux 3 enseigner concrètement (traces à disposition, visites, ateliers dans les musées...) . 4 enseigner avec des outils modernes (multimédia, rétroprojecteur, panneaux pour exposer, manuels modernes...) . 5 enseigner tout en ayant constamment accès à des outils de références dans une bibliothèque digne de ce nom.
6	Travail	1 faire comprendre pourquoi et comment notre société ou d ' autres sociétés sont ce qu ' elles sont 2 évolution, devenir... 3 **TRAVAIL**ler sur les acquis scolaires ou autres des élèves 4 intéresser les élèves moins attirés par l ' étude

		du passé 5 disposer du temps et des moyens nécessaires
103	Travail	1 moderne, c'est-à-dire attirante par des moyens techniques, des enjeux présents 2 visiter 3 4 heures semaine 4 faire **TRAVAIL**ler les élèves et les faire présenter les résultats de leurs recherches 5 partir du vécu de proximité et remonter le temps
94	Travail	1 liberté 2 abondance de documents 3 travaux différenciés 4 variété des exercices 5 émissions du type c'est pas sorcier
125	Travail	1 prendre plus de temps pour analyser, synthétiser, ... 2 recouper les informations sur base de recherches personnelles des élèves 3 exploiter davantage de traces travaux 4 actualiser questionner constamment le présent 5 se rendre davantage sur le terrain
54	**Élèves**	1 rigueur (termes, mémorisation) 2 curiosité 3 tenir compte de regards différents de celui de l ' **ELEVE** (relativisme) 4 ouverture 5 valeurs démocratiques
47	Élèves	1 esprit critique 2 matériel pédagogique de pointe 3 envie pour l ' **ELEVE** d ' aller plus loin 4 déplacements sur sites 5 transmission d ' une passion
59	Élèves	1 encourager l ' **ELEVE** à faire des liens 2 construire l ' histoire avec l ' **ELEVE** 3 structurer les informations dans l ' esprit de l ' **ELEVE** pour lui apprendre l ' organisation et la synthèse 4 agrémenter le cours de visites, plonger dans chaque lieu et époque étudiés 5 mener une enquête
59	Élèves	1 encourager l ' **ELEVE** à faire des liens 2 construire l ' histoire avec l ' **ELEVE** 3 structurer les informations dans l ' esprit de l ' **ELEVE** pour lui apprendre l ' organisation et la synthèse 4 agrémenter le cours de visites, plonger dans chaque lieu et époque étudiés 5 mener une enquête
59	Élèves	1 encourager l ' **ELEVE** à faire des liens 2 construire l ' histoire avec l ' **ELEVE** 3 structurer les informations dans l ' esprit de l ' **ELEVE** pour lui apprendre l ' organisation et la synthèse 4 agrémenter le cours de visites, plonger dans chaque lieu et époque étudiés 5 mener une enquête
67	Élèves	1 ouverture aux nouvelles technologies 2 apprendre à l ' **ELEVE** à comprendre des sources 3 et de les replacer dans leur contexte 4 mémoriser 5 donner aux **ELEVES** une méthode de travail
6	Élèves	1 faire comprendre pourquoi et comment notre société ou d ' autres sociétés sont ce qu ' elles sont 2 évolution, devenir... 3 travailler sur les acquis scolaires ou autres des **ELEVES** 4 intéresser les **ELEVES** moins attirés par l ' étude du passé 5 disposer du temps et des moyens nécessaires
6	Élèves	1 faire comprendre pourquoi et comment notre société ou d ' autres sociétés sont ce qu ' elles sont 2 évolution, devenir... 3 travailler sur les acquis scolaires ou autres des **ELEVES** 4 intéresser les **ELEVES** moins attirés par l ' étude du passé 5 disposer du temps et des moyens nécessaires
11	Élèves	1 transmission de savoirs 2 travail sur documents 3 découverte de faits 4 intéressant 5 **ELEVES** intéressés
14	Élèves	1 réussir à transmettre un savoir historique aux **ELEVES** 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' histoire doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les **ELEVES** continuent à s ' intéresser à l ' histoire en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la curiosité historique chez les **ELEVES**
7	Élèves	1 bonne préparation 2 matériel didactique 3 **ELEVES** intéressés 4 disposer d ' une salle adéquate 5 bonne relation professeur **ELEVES**
7	Élèves	1 bonne préparation 2 matériel didactique 3 **ELEVES** intéressés 4 disposer d ' une salle adéquate 5 bonne relation professeur **ELEVES**
9	Élèves	1 passionner, donner envie 2 partager, donner l ' exemple 3 faire des **ELEVES** des jeunes gens critiques 4 compétences , savoir-faire
13	Élèves	1 humanisme 2 motiver 3 apporter des connaissances 4 développer le sens critique des **ELEVES** 5 interdisciplinarité
14	Élèves	1 réussir à transmettre un savoir historique aux **ELEVES** 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' histoire doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les **ELEVES** continuent à s ' intéresser à l ' histoire en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la curiosité historique chez les **ELEVES**
19	Élèves	1 susciter l ' intérêt 2 le questionnement des **ELEVES** 3 faire une démarche en commun 4 faire progresser mes **ELEVES** en tant que citoyens responsables 5 ressentir une satisfaction personnelle pour le travail éventuellement fait
19	Élèves	1 susciter l ' intérêt 2 le questionnement des **ELEVES** 3 faire une démarche en commun 4 faire progresser mes **ELEVES** en tant que citoyens responsables 5 ressentir une satisfaction personnelle pour le travail éventuellement fait
14	Élèves	1 réussir à transmettre un savoir historique aux **ELEVES** 2 réussir à transmettre un savoir-faire 3 l ' histoire doit contribuer à faire des jeunes gens des citoyens responsables 4 faire en sorte que les **ELEVES** continuent à s ' intéresser à l ' histoire en dehors de l ' école et après la fin de leurs études 5 éveillez la curiosité historique chez les **ELEVES**
23	Élèves	1 visualiser le passé pour les **ELEVES** 2 appliquer différents médias (film, livres, ...) 3 découvrir les faits historiques à l ' extérieur de la salle de classe 4 avoir des **ELEVES** curieux 5 enseigner une histoire vivante
21	Élèves	1 trame événementielle 2 analyse des sources 3 comparaisons 4 sens et importance de l ' histoire 5 motiver les **ELEVES**
22	Élèves	1 réveiller esprit critique 2 aider les **ELEVES** à comprendre le monde actuel 3 intéresser les **ELEVES** à la discipline 4 aider les **ELEVES** à se représenter le passé 5 inciter les **ELEVES** à se poser des questions
22	Élèves	1 réveiller esprit critique 2 aider les **ELEVES** à comprendre le monde actuel 3 intéresser les **ELEVES** à la discipline 4 aider les **ELEVES** à se représenter le passé 5 inciter les **ELEVES** à se poser des questions
23	Élèves	1 visualiser le passé pour les **ELEVES** 2 appliquer différents médias (film, livres, ...) 3 découvrir les faits historiques à l ' extérieur de la salle de classe 4 avoir des **ELEVES** curieux 5 enseigner une histoire vivante
22	Élèves	1 réveiller esprit critique 2 aider les **ELEVES** à comprendre le monde actuel 3 intéresser les **ELEVES** à la discipline 4 aider les **ELEVES** à se représenter le passé 5 inciter les **ELEVES** à se poser des questions
22	Élèves	1 réveiller esprit critique 2 aider les **ELEVES** à comprendre le monde actuel 3 intéresser les **ELEVES** à la discipline 4 aider les **ELEVES** à se représenter le passé 5 inciter les **ELEVES** à se poser des questions
26	Élèves	1 nombre d ' **ELEVES** 2 moyens pédagogiques 3 moyens audio-visuels 4 environnement 5 programme
46	Élèves	1 compétence 2 faire des liens avec le vécu des **ELEVES** 3 plus de temps 4 être en contact plus direct avec les sources 5 matériel
43	Élèves	1 raconter l ' histoire 2 avoir du temps 3 choix de thèmes en fonction des **ELEVES**, du professeur 4 sortir du programme:ex:actualité 5 limiter les contraintes administratives
67	Élèves	1 ouverture aux nouvelles technologies 2 apprendre à l ' **ELEVE** à comprendre des sources 3 et de les replacer dans leur contexte 4 mémoriser 5 donner aux **ELEVES** une méthode de travail
77	Élèves	1 avoir des **ELEVES** curieux 2 avoir un minimum de matériel 3 savoir capter leur intérêt 4 une classe de 1 5 à 2 0 **ELEVES** 5 avoir plus que 2 h semaine
77	Élèves	1 avoir des **ELEVES** curieux 2 avoir un minimum de matériel 3 savoir capter leur intérêt 4 une classe de 1 5 à 2 0 **ELEVES** 5 avoir plus que 2 h semaine
87	Élèves	1 avoir suffisamment de temps 2 avoir du matériel 3 **ELEVES** intéressés 4 chantier archéologique 5 films

91	Élèves	1 compréhension du présent 2 compréhension du passé 3 bagage culturel 4 intéresser les **ELEVES** 5 goût de l ' histoire
92	Élèves	1 partir du présent connu des **ELEVES** 2 transversalité avec français, géographie, économie,... 3 local adapté au stockage gestion de documents 4 local équipé (Internet, projecteur,...) 5 groupement des 2 heures (meilleur découpage dans les séquences d ' apprentissage)
98	Élèves	1 pouvoir partir des connaissances des **ELEVES** 2 voyager dans l ' espace et dans le temps 3 actualiser et pouvoir lier passé et présent 4 disposer de matériel pour faire vivre le cours 5 illustrer le cours par des visites ou des excursions
103	Élèves	1 moderne, c'est-à-dire attirante par des moyens techniques, des enjeux présents 2 visiter 3 4 heures semaine 4 faire travailler les **ELEVES** et les faire présenter les résultats de leurs recherches 5 partir du vécu de proximité et remonter le temps
101	Élèves	1 période à enseigner moins longue 2 pas de diktats fantaisistes (suppression Égypte...) 3 matériel vidéo et autres 4 visites et excursion 5 maximum de 1 5 **ELEVES**
112	Élèves	1 partager une passion 2 avoir des **ELEVES** qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les **ELEVES** à être des citoyens responsables 4 développer leur esprit critique 5 pouvoir emmener les **ELEVES** le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites historiques, des expositions....
107	Élèves	1 prendre son temps 2 ne pas devoir évaluer les **ELEVES** 3 visiter des sites, expositions ... 4 avoir un local d ' histoire 5 avoir plus de liberté pédagogique
112	Élèves	1 partager une passion 2 avoir des **ELEVES** qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les **ELEVES** à être des citoyens responsables 4 développer leur esprit critique 5 pouvoir emmener les **ELEVES** le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites historiques, des expositions....
112	Élèves	1 partager une passion 2 avoir des **ELEVES** qui me posent tout le temps des questions et que je sois toujours en recherche 3 préparer les **ELEVES** à être des citoyens responsables 4 développer leur esprit critique 5 pouvoir emmener les **ELEVES** le plus souvent possible en voyage, en visite pour leur faire découvrir des sites historiques, des expositions....
113	Élèves	1 avoir du bonheur à enseigner 2 amener les **ELEVES** à découvrir 3 leur apprendre la rigueur 4 les amener à acquérir des connaissances transférables, nécessaires dans leur vie de citoyens 5 leur donner la possibilité de mémoriser des matières conséquentes
123	Élèves	1 mettre le doigt sur les enjeux du cours d ' histoire 2 amener les **ELEVES** à une approche critique du passé 3 que ce cours puisse leur servir pour construire leur futur et celui de la société dans laquelle ils vivent 4 amener les **ELEVES** à faire des choix 5 leur donner le goût de la connaissance désintéressée
123	Élèves	1 mettre le doigt sur les enjeux du cours d ' histoire 2 amener les **ELEVES** à une approche critique du passé 3 que ce cours puisse leur servir pour construire leur futur et celui de la société dans laquelle ils vivent 4 amener les **ELEVES** à faire des choix 5 leur donner le goût de la connaissance désintéressée
128	Élèves	1 salle d ' histoire toute équipée 2 déplacement in situ 3 groupe d ' **ELEVES** pas trop important (max. 2 0) 4 horaire favorable à l ' écoute 5 disposer d ' un manuel adapté
125	Élèves	1 prendre plus de temps pour analyser, synthétiser, ... 2 recouper les informations sur base de recherches personnelles des **ELEVES** 3 exploiter davantage de traces travaux 4 actualiser questionner constamment le présent 5 se rendre davantage sur le terrain
145	Élèves	1 aider les **ELEVES** à se situer dans le temps et l ' espace 2 aider les **ELEVES** à comprendre les faits de l ' actualité 3 débattre et échanger des points de vues 4 amener du sens 5 répondre aux interrogations des **ELEVES**
145	Élèves	1 aider les **ELEVES** à se situer dans le temps et l ' espace 2 aider les **ELEVES** à comprendre les faits de l ' actualité 3 débattre et échanger des points de vues 4 amener du sens 5 répondre aux interrogations des **ELEVES**
145	Élèves	1 aider les **ELEVES** à se situer dans le temps et l ' espace 2 aider les **ELEVES** à comprendre les faits de l ' actualité 3 débattre et échanger des points de vues 4 amener du sens 5 répondre aux interrogations des **ELEVES**
159	Élèves	1 avoir l ' accessibilité d ' une bibliothèque universitaire 2 pouvoir se rendre avec les **ELEVES** sur les lieux chargés d ' histoire 3 avoir un local avec des ouvrages, des articles et du matériel didactique 4 être un cours dont on saisisse l ' importance (pas un petit cours) 5 avoir des **ELEVES** qui partagent ma passion
159	Élèves	1 avoir l ' accessibilité d ' une bibliothèque universitaire 2 pouvoir se rendre avec les **ELEVES** sur les lieux chargés d ' histoire 3 avoir un local avec des ouvrages, des articles et du matériel didactique 4 être un cours dont on saisisse l ' importance (pas un petit cours) 5 avoir des **ELEVES** qui partagent ma passion
168	Élèves	1 intéresser les **ELEVES** 2 leur donner l ' envie d ' en savoir plus 3 développer leur esprit critique 4 leur apprendre la tolérance,le sens du relatif 5 aborder tous les domaines (religieux, politique, économique,artistique)
174	Élèves	1 éprouver du plaisir en donnant cours 2 intéresser les jeunes (et intérêt personnel) 3 développer la rigueur chez les **ELEVES** 4 développer leur réflexion critique sur le monde 5 développer leurs compétences transversales

L'« enseignement de l'histoire » étant donné la « réalité »

ID	Termes	Contexte
23	**Comprendre**	1) pas de motivation pour vouloir **COMPR**endre le passé 2) impossibilité de faire **COMPR**endre que les modes de vie étaient différents à différentes époques 3) pas voir l ' utilité d ' apprendre l ' histoire 4) trop d ' élèves dans les classes 5) désintérêt des élèves
23	Comprendre	1) pas de motivation pour vouloir **COMPR**endre le passé 2) impossibilité de faire **COMPR**endre que les modes de vie étaient différents à différentes époques 3) pas voir l ' utilité d ' apprendre l ' histoire 4) trop d ' élèves dans les classes 5) désintérêt des élèves
76	Comprendre	1) créer la motivation 2) susciter des remise-en-question 3) différencier entre les niveaux des élèves 4) leur faire **COMPR**endre que la vie est faite de nuances 5) montrer la richesse et la complexité du passé humain
102	Comprendre	1) **COMPR**endre un passé 2) mieux connaître le présent 3) préparer les citoyens de demain 4) difficultés des compétences 5) transmettre un savoir
106	Comprendre	1) esprit critique 2) **COMPR**endre le passé et le présent 3) analyse de documents 4) apprendre des contenus 5) réflexion
103	Comprendre	1) expliquer le passé pour **COMPR**endre le présent 2) des élèves presque toujours intéressés 3) retour aux fondamentaux car manque cruel de savoir basique (géographie, dates, personnages, ..) des élèves 4) faire des exercices de compétence et des recherches 5) cours expérimental
111	Comprendre	1) éveiller l ' intérêt 2) installer des connaissances de base 3) réfléchir et faire des liens 4) **COMPR**endre le présent 5) participer à améliorer la rigueur et les méthodes de travail
139	Comprendre	1) intéresser 2) raconter le passé pour **COMPR**endre le présent 3) rappeler les faits essentiels pour comprendre le présent 4) méthode de travail en général (à travers les compétences) 5) pouvoir répondre à leurs questions
139	Comprendre	1) intéresser 2) raconter le passé pour comprendre le présent 3) rappeler les faits essentiels pour **COMPR**endre le présent 4) méthode de travail en général (à travers les compétences) 5) pouvoir répondre à leurs questions
167	Comprendre	1) le temps (nombre d ' heures de cours insuffisant) 2) afin d ' expliquer les moments-clés 3) et de **COMPR**endre ceux-ci 4) avec les outils pédagogiques appropriés (matériels didactiques divers...) 5) pour transmettre des savoirs pour comprendre le monde d ' aujourd-hui
167	Comprendre	1) le temps (nombre d ' heures de cours insuffisant) 2) afin d ' expliquer les moments-clés 3) et de comprendre ceux-ci 4) avec les outils pédagogiques appropriés (matériels didactiques divers...) 5) pour transmettre des savoirs pour **COMPR**endre le monde d ' aujourd-hui
168	Comprendre	1) être passionnée par la leçon à donner ! 2) les forcer à lire et **COMPR**endre le document 3) les forcer à travailler quand ce n ' est pas côté ! ! 4) prise de notes correctes (encore en 6) 5) nécessité d ' étudier des notions clé
1	Comprendre	1) cours magistral 2) contraintes d ' un horaire limité 3) contraintes d ' un programme (trop) vaste 4) problèmes de **COMPR**éhension (langues) 5) manuels peu satisfaisants
35	Comprendre	1) cadre culturel et historique 2) **COMPR**éhension des sources 3) synthèse des sources 4) exactitude de l ' énoncé 5) structure de l ' énoncé
43	Comprendre	1) décalage par rapport aux attentes des élèves 2) difficultés de **COMPR**éhension 3) ne suis plus en phase avec les méthodes imposées 4) programme trop lourd 5) parties inintéressantes
37	Comprendre	1) **COMPR**éhension 2) intérêt 3) motivation 4) matériel 5) temps
63	Comprendre	1) **COMPR**éhension 2) temps trop pressé 3) quel intérêt? 4) passion 5) utile
69	Comprendre	1) **COMPR**éhension des documents 2) raisonner 3) esprit critique 4) nuancer 5) motiver
91	Comprendre	1) **COMPR**éhension du présent 2) compréhension du passé 3) bagage culturel 4) niveau des élèves 5) intérêt des élèves
91	Comprendre	1) compréhension du présent 2) **COMPR**éhension du passé 3) bagage culturel 4) niveau des élèves 5) intérêt des élèves
129	Comprendre	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) difficulté de **COMPR**éhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
103	**Compétences**	1) expliquer le passé pour comprendre le présent 2) des élèves presque toujours intéressés 3) retour aux fondamentaux car manque cruel de savoir basique (géographie, dates, personnages, ..) des élèves 4) faire des exercices de **COMPÉTEN**ce et des recherches 5) cours expérimental
153	Compétences	1) appliquer la **COMPÉTEN**ce 1) 2) appliquer la **COMPÉTEN**ce 2) 3) appliquer la **COMPÉTEN**ce 3) 4) appliquer la **COMPÉTEN**ce 4) 5) voir le contexte historique (un minimum)
153	Compétences	1) appliquer la **COMPÉTEN**ce 1) 2) appliquer la **COMPÉTEN**ce 2) 3) appliquer la **COMPÉTEN**ce 3) 4) appliquer la **COMPÉTEN**ce 4) 5) voir le contexte historique (un minimum)
153	Compétences	1) appliquer la **COMPÉTEN**ce 1) 2) appliquer la **COMPÉTEN**ce 2) 3) appliquer la **COMPÉTEN**ce 3) 4) appliquer la **COMPÉTEN**ce 4) 5) voir le contexte historique (un minimum)
153	Compétences	1) appliquer la **COMPÉTEN**ce 1) 2) appliquer la **COMPÉTEN**ce 2) 3) appliquer la **COMPÉTEN**ce 3) 4) appliquer la **COMPÉTEN**ce 4) 5) voir le contexte historique (un minimum)
166	Compétences	1) horaire 2) **COMPÉTEN**ce 3) motivation 4) évaluation 5) discipline
6	Compétences	1) effectifs (nombre d ' élèves) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux programmes et aux **COMPÉTEN**ces linguistiques des élèves 4) élèves de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' intérêt de beaucoup d ' élèves (= généralement ceux qui lisent peu, ne maîtrisent pas la langue,...)
2	Compétences	1) respecter le programme 2) diversifier l ' enseignement le plus possible en variant méthodes et formes de travail 3) faire travailler les élèves sur des dossiers 4) avancer dans le programme par des phases de cours magistral 5) combiner savoir scientifique et savoir-faire, développer des **COMPÉTEN**ces différentes et ne pas se limiter à un apprentissage purement reproductif
14	Compétences	1) programmes trop vastes - approfondissement impossible 2) grande disparité de niveau (**COMPÉTEN**ces et connaissances) 3) intérêt limité pour la matière chez un nombre certain d ' élèves 4) effectifs des classes souvent trop importants 5) a la recherche du manuel idéal...
28	Compétences	1) bonne aide de la part de l ' inspection (de l ' officiel en tout cas) : formation, travaux inter-écoles, travaux de l ' inspection... 2) difficulté de posséder tout le matériel adéquat en classe 3) grande différence de niveau et de motivation entre élèves 4) difficulté pour les élèves d ' acquérir toutes les **COMPÉTEN**ces 5) le programme qui est plus une aide et qu ' une contrainte

36	Compétences	1) matériel didactique rare ou inexistant 2) débrouillardise 3) **COMPÉTEN**ces difficile à évaluer 4) base culturelle des apprenants faible 5) manque de temps
40	Compétences	1) **COMPÉTEN**ces 2) sélection des thèmes - valeurs 3) discontinuité, vides temporels 4) analyse de textes 5) politiquement correct
47	Compétences	1) développer esprit de synthèse 2) apprendre à faire des liens 3) frustration car histoire = plus que les 4) **COMPÉTEN**ces 4) donner à l ' élève l ' envie d ' aller plus loin 5) manque de matériel pédagogique
51	Compétences	1) vision idéale des choses 2) satisfaction par une minorité d ' élèves 3) déception par une majorité d ' élèves 4) réticences de collègues (cf. approche par **COMPÉTEN**ces) 5) comment évaluer la portée de sa pratique personnelle (au niveau des élèves) ... ?
53	Compétences	1) la course ! 2) suer sur **COMPÉTEN**ces 3) cours essentiel 4) satisfaction 5) jamais fini..
70	Compétences	1) à partir de documents écrits ou iconographiques 2) ne pas négliger l ' anecdotique 3) parvenir à une vision d ' ensemble 4) éviter le saucissonnage 5) sensibiliser aux **COMPÉTEN**ces
73	Compétences	1) donner le goût, transmettre la passion de l ' histoire 2) raccrocher à ce que les élèves connaissent 3) enseigner les **COMPÉTEN**ces 4) respecter le programme 5) coordonner verticalement, horizontalement avec les collègues
72	Compétences	1) manque de temps 2) outils inadaptés 3) manque de liberté 4) **COMPÉTEN**ces contraignantes 5) élèves motivés
75	Compétences	1) tension entre le programme et mes objectifs 2) intéresser les élèves 3) préparer en fonction des **COMPÉTEN**ces 4) organiser des activités d ' ouverture 5) corriger
80	Compétences	1) superficielle 2) peu historique 3) simplification 4) amateurisme 5) **COMPÉTEN**ces
84	Compétences	1) **COMPÉTEN**ces 2) concepts 3) connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4) trop peu de temps pour tout voir 5) manque d ' intérêt de la plupart des élèves
94	Compétences	1) contraintes (**COMPÉTEN**ces) 2) difficultés pour la correction 3) trop d ' élèves dans les classes 4) peu de matériel 5) trop peu de temps (par rapport au programme)
98	Compétences	1) désintérêt des élèves 2) manque d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des **COMPÉTEN**ces 4) manque de reconnaissance du cours 5) horaire contraignant et programme peu réaliste
96	Compétences	1) groupes importants 2) outils développés 3) manuel 4) contraintes horaires 5) **COMPÉTEN**ces
102	Compétences	1) comprendre un passé 2) mieux connaître le présent 3) préparer les citoyens de demain 4) difficultés des **COMPÉTEN**ces 5) transmettre un savoir
112	Compétences	1) développer des **COMPÉTEN**ces, conceptualiser, mettre en place un cadre spatio-temporel 2) toujours se dépêcher pour tenter de voir l ' essentiel du programme 3) évaluer (d ' où de très nombreuses corrections) 4) accompagner des élèves dans leurs recherches, leurs travaux, leurs questionnements (en liens avec l ' histoire) 5) proposer des remédiations aux élèves en difficultés
115	Compétences	1) rendre le sujet vivant et proche des élèves 2) mesurer des **COMPÉTEN**ces 3) accès aux documents 4) sélection des matières 5) discipline secondaire
123	Compétences	1) la complexité difficulté des 4) **COMPÉTEN**ces 2) (chez les élèves) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les **COMPÉTEN**ces !) ou à l ' opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques 3) manque de maturité 4) difficultés liées au manque de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) 5) les contraintes horaires
121	Compétences	1) indispensable 2) motivant (face au manque de culture des élèves) 3) épuisant (les **COMPÉTEN**ces !) 4) irréaliste (conditions par rapport au programme) 5) sacerdoce
123	Compétences	1) la complexité difficulté des 4) **COMPÉTEN**ces 2) (chez les élèves) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les **COMPÉTEN**ces !) ou à l ' opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques 3) manque de maturité 4) difficultés liées au manque de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) 5) les contraintes horaires
129	Compétences	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) **COMPÉTEN**ces à atteindre.
133	Compétences	1) **COMPÉTEN**ces à appliquer 2) élèves peu motivés 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (**COMPÉTEN**ces) et pratique (les élèves et leurs limites) 5) trop peu de temps pour tout voir
133	Compétences	1) **COMPÉTEN**ces à appliquer 2) élèves peu motivés 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (**COMPÉTEN**ces) et pratique (les élèves et leurs limites) 5) trop peu de temps pour tout voir
139	Compétences	1) intéresser 2) raconter le passé pour comprendre le présent 3) rappeler les faits essentiels pour comprendre le présent 4) méthode de travail en général (à travers les **COMPÉTEN**ces) 5) pouvoir répondre à leurs questions
143	Compétences	1) programme 2) nombre d ' heures de cours 3) survol 4) **COMPÉTEN**ces 5) analyses
144	Compétences	1) susciter l ' intérêt 2) enseigner les quatre **COMPÉTEN**ces 3) promouvoir le sens de l ' effort, du travail 4) promouvoir la démocratie, les droits de l ' homme 5) éveiller le sens du respect de l ' autre, de la tolérance
147	Compétences	1) **COMPÉTEN**ces 2) intéressement 3) ludique 4) savoir lire 5) concertation
158	Compétences	1) intérêt des élèves 2) manque de temps 3) programme chargé 4) matériel adéquat tel qu ' un local d ' histoire 5) **COMPÉTEN**ces parfois longues à travailler
171	Compétences	1) se heurte aux préjugés réducteurs de tous y compris des parents et des collègues 2) quelle (s) histoire (s) pour quel (s) public (s) ? 3) lassitude par rapport aux sacro-saintes **COMPÉTEN**ces 4) ambition du programme par rapport au peu d ' heures effectives 5) dépendance du cours par rapport au degré de maîtrise de la langue française (traitement des textes)
82	**Contraintes**	1) **CONTRAINTE** de l ' horaire 2) **CONTRAINTE** du programme 3) masse d ' informations à faire passer 4) manque d ' enthousiasme des élèves 5) peu de possibilité de sortie de groupe
145	Contraintes	1) **CONTRAINTE** de 2) h par semaine 2) planification est un casse-tête 3) grande différence entre l ' intérêt des élèves de 3) e et la 6e 4) défi qu ' est la gestion de tous les supports (manuels, projections, visites...) 5) passionnant car occasions de débats et échanges
1	Contraintes	1) cours magistral 2) **CONTRAINTE**s d ' un horaire limité 3) **CONTRAINTE**s d ' un programme (trop) vaste 4) problèmes de compréhension (langues) 5) manuels peu satisfaisants
1	Contraintes	1) cours magistral 2) **CONTRAINTE**s d ' un horaire limité 3) **CONTRAINTE**s d ' un programme (trop) vaste 4) problèmes de compréhension (langues) 5) manuels peu satisfaisants
9	Contraintes	1) **CONTRAINTE**s des programmes 2) visions retardés de ceux qui font les programmes 3) manque de motivation des élèves 4) manque de manoeuvre
17	Contraintes	1) découverte 2) guidage des élèves 3) discipline 4) **CONTRAINTE**s 5) intérêt

32	Contraintes	1) attractivité du cours pour les jeunes 2) disposer de classes équipées 3) pas des classes surpeuplées 4) **CONTRAINTE**s du programme 5) des élèves plus curieux et citoyen
41	Contraintes	1) **CONTRAINTE**s administratives 2) **CONTRAINTE**s pédagogiques 3) incurie du pouvoir organisateur 4) disponibilité 5) plaisir
41	Contraintes	1) **CONTRAINTE**s administratives 2) **CONTRAINTE**s pédagogiques 3) incurie du pouvoir organisateur 4) disponibilité 5) plaisir
54	Contraintes	1) définir des cadres minimums 2) un cours de heures parmi 3) 2) heures 3) enseigner le respect d ' autres civilisations 4) apprendre la mémorisation et la rigueur 5) **CONTRAINTE**s du programme lourdes pour deux heures semaine
56	Contraintes	1) course contre la montre 2) lutte contre l ' indifférence 3) doute 4) **CONTRAINTE**s à respecter 5) l ' ennui
90	Contraintes	1) **CONTRAINTE**s 2) temps 3) matière 4) motivation 5) participation
89	Contraintes	1) corrections 2) **CONTRAINTE**s 3) consommation intellectuelle 4) aucun temps pour le professeur pour apprendre 5) lassitude
94	Contraintes	1) **CONTRAINTE**s (compétences) 2) difficultés pour la correction 3) trop d ' élèves dans les classes 4) peu de matériel 5) trop peu de temps (par rapport au programme)
96	Contraintes	1) groupes importants 2) outils développés 3) manuel 4) **CONTRAINTE**s horaires 5) compétences
108	Contraintes	1) indispensable 2) difficile 3) beaucoup de **CONTRAINTE**s 4) enrichissant 5) parfois décourageant
123	Contraintes	1) la complexité difficulté des 4) compétences 2) (chez les élèves) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les compétences !) ou à l ' opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques 3) manque de maturité 4) difficultés liées au manque de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) 5) les **CONTRAINTE**s horaires
127	Contraintes	1) temps trop court 2) **CONTRAINTE**s matérielles 3) longueur des préparations 4) longueur des évaluations 5) acquis des élèves
126	Contraintes	1) faire des choix 2) **CONTRAINTE**s horaires 3) touche à tout 4) mise en perspective de cadres 5) ouvrir à des analyses détaillées et plus rigoureuses
140	Contraintes	1) plaisir 2) **CONTRAINTE**s 3) rejet 4) difficultés 5) analyse
175	Contraintes	1) **CONTRAINTE**s 2) programme 3) cours 4) indifférence 5) ouverture
98	Contraintes	1) désintérêt des élèves 2) manque d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des compétences 4) manque de reconnaissance du cours 5) horaire **CONTRAI**gnant et programme peu réaliste
72	Contraintes	1) manque de temps 2) outils inadaptés 3) manque de liberté 4) compétences **CONTRAI**gnantes 5) élèves motivés
160	Contraintes	1) décevoir 2) **CONTRAI**ndre 3) ennuyer 4) cultiver 5) plaire un tout petit peu
28	Contraintes	1) bonne aide de la part de l ' inspection (de l ' officiel en tout cas) : formation, travaux inter-écoles, travaux de l ' inspection... 2) difficulté de posséder tout le matériel adéquat en classe 3) grande différence de niveau et de motivation entre élèves 4) difficulté pour les élèves d ' acquérir toutes les compétences 5) le programme qui est plus une aide et qu ' une **CONTRAINTE**
82	Contraintes	1) **CONTRAINTE** de l ' horaire 2) **CONTRAINTE** du programme 3) masse d ' informations à faire passer 4) manque d ' enthousiasme des élèves 5) peu de possibilité de sortie de groupe
31	**Cours**	1) absence de matériel didactique en classe 2) comment intéresser les élèves? 3) peu d ' importance accordée aux résultats du **COURS** par rapport à d ' autres **COURS** plus importants 4) peu de possibilités d ' appui sur leurs connaissances 5) absence d ' échange entre collègues
32	Cours	1) attractivité du **COURS** pour les jeunes 2) disposer de classes équipées 3) pas des classes surpeuplées 4) contraintes du programme 5) des élèves plus curieux et citoyen
31	Cours	1) absence de matériel didactique en classe 2) comment intéresser les élèves? 3) peu d ' importance accordée aux résultats du **COURS** par rapport à d ' autres **COURS** plus importants 4) peu de possibilités d ' appui sur leurs connaissances 5) absence d ' échange entre collègues
49	Cours	1) manque de temps 2) somme de matière 3) inculture des élèves 4) manque d ' intérêt 5) petit **COURS**
54	Cours	1) définir des cadres minimums 2) un **COURS** de heures parmi 3) 2) heures 3) enseigner le respect d ' autres civilisations 4) apprendre la mémorisation et la rigueur 5) contraintes du programme lourdes pour deux heures semaine
53	Cours	1) la **COURS**e ! 2) suer sur compétences 3) **COURS** essentiel 4) satisfaction 5) jamais fini..
59	Cours	1) un plaisir 2) capter l ' intérêt et l ' attention de classes énormes 3) travailler essentiellement sur documents textes 4) ne pas accompagner chaque élève individuellement durant 3) voir 4) ans 5) c'est un petit **COURS** à 2) h
92	Cours	1) transversalité avec géographie, économie, français 2) présent au service du passé 3) motivation moyenne des élèves car 4) et 5) 4) histoire considéré comme un **COURS** secondaire 5) manque de moyens techniques
46	Cours	1) un petit **COURS** (2) heures semaine) 2) manque de motivation (à quoi ça sert) 3) beaucoup d ' élèves par classe et beaucoup d ' élève en tout 4) la possibilité de faire des choix dans la matière 5) c'est motivant pour moi
103	Cours	1) expliquer le passé pour comprendre le présent 2) des élèves presque toujours intéressés 3) retour aux fondamentaux car manque cruel de savoir basique (géographie, dates, personnages, ..) des élèves 4) faire des exercices de compétence et des recherches 5) **COURS** expérimental
113	Cours	1) s ' efforcer de mettre tous les élèves au travail 2) éprouver des difficultés à voir la matière imposée pour chaque année par le programme 3) constater avec joie que certains élèves aiment le **COURS** d ' histoire 4) avoir des élèves qui n ' étudient pas et ou qui sont freinés dans leurs apprentissages par une mauvaise connaissance du français qui est pourtant leur langue maternelle 5) continuer à aimer l ' histoire
114	Cours	1) être passionné 2) recherche 3) liens passé aujourd-hui 4) **COURS** interactif 5) utilisation d ' outils
129	Cours	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce **COURS** 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
131	Cours	1) nécessité de renouveler sans cesse ses supports pédagogiques 2) **COURS** méconnu des autres profs et moins bien reconnu 3) difficulté de disposer d ' un local spécifique face à d ' autres priorités plus urgentes 4) sorties culturelles limitées (contingences financières et autres) 5) pauvreté culturelle de certains élèves
143	Cours	1) programme 2) nombre d ' heures de **COURS** 3) survol 4) compétences 5) analyses
156	Cours	1) **COURS**e contre-la-montre 2) frustration (je n ' ai pas eu le temps de ou pas pu parler de cela, de cela, ...) 3) un **COURS** d ' histoire nécessite un local d ' histoire 4) la place ridicule consacrée à l ' art 5) la plaisir de voir que parfois on arrive à les éveiller à une réalité

162	Cours	1) balayer trop rapidement 2) faire des choix 3) devoir expliquer pourquoi c'est important 4) essayer de rendre le **COURS** attrayant 5) trop peu de supports possibles
167	Cours	1) le temps (nombre d ' heures de **COURS** insuffisant) 2) afin d ' expliquer les moments-clés 3) et de comprendre ceux-ci 4) avec les outils pédagogiques appropriés (matériels didactiques divers...) 5) pour transmettre des savoirs pour comprendre le monde d ' aujourd-hui
171	Cours	1) se heurte aux préjugés réducteurs de tous y compris des parents et des collègues 2) quelle (s) histoire (s) pour quel (s) public (s) ? 3) lassitude par rapport aux sacro-saintes compétences 4) ambition du programme par rapport au peu d ' heures effectives 5) dépendance du **COURS** par rapport au degré de maîtrise de la langue française (traitement des textes)
175	Cours	1) contraintes 2) programme 3) **COURS** 4) indifférence 5) ouverture
98	Cours	1) désintérêt des élèves 2) manque d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des compétences 4) manque de reconnaissance du **COURS** 5) horaire contraignant et programme peu réaliste
2	Cours	1) respecter le programme 2) diversifier l ' enseignement le plus possible en variant méthodes et formes de travail 3) faire travailler les élèves sur des dossiers 4) avancer dans le programme par des phases de **COURS** magistral 5) combiner savoir scientifique et savoir-faire, développer des compétences différentes et ne pas se limiter à un apprentissage purement reproductif
1	Cours	1) **COURS** magistral 2) contraintes d ' un horaire limité 3) contraintes d ' un programme (trop) vaste 4) problèmes de compréhension (langues) 5) manuels peu satisfaisants
10	Cours	1) espacement entre les **COURS** 2) peu de projets journées interdisciplinaires 3) livres inadaptés 4) faible intégration des médias (séquences de films...) 5) classes trop grandes
65	**(Dé)motivation**	1) technique 2) instrumentalisation de l ' histoire 3) programme 4) **DÉMOTIV**ation - désintérêt 5) fatigue
15	(Dé)motivation	1) nivellement vers le bas 2) politique d ' éducation catastrophique 3) système de promotion néfaste 4) élèves **DÉMOTIV**és par matérialisme et société de consommation 5) transmission du savoir de plus en plus difficile
65	(Dé)motivation	1) technique 2) instrumentalisation de l ' histoire 3) programme 4) **DÉMOTIV**ation - désintérêt 5) fatigue
98	(Dé)motivation	1) désintérêt des élèves 2) manque d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des compétences 4) manque de reconnaissance du cours 5) horaire contraignant et programme peu réaliste
29	(Dé)motivation	1) presque impossible 2) manque de temps 3) programmes mal fichus 4) absence de matériel 5) **DÉMOTIV**ant
57	(Dé)motivation	1) courir 2) corrections 3) grandes classes 4) **DÉMOTIV**ation 5) pression
23	(Dé)motivation	1) pas de **MOTIV**ation pour vouloir comprendre le passé 2) impossibilité de faire comprendre que les modes de vie étaient différents à différentes époques 3) pas voir l ' utilité d ' apprendre l ' histoire 4) trop d ' élèves dans les classes 5) désintérêt des élèves
11	(Dé)motivation	1) désintérêt des élèves 2) élèves ennuyés 3) grand intérêt d ' une minorité d ' élèves 4) programme trop vaste 5) moments agréables
49	(Dé)motivation	1) manque de temps 2) somme de matière 3) inculture des élèves 4) manque d ' intérêt 5) petit cours
123	(Dé)motivation	1) la complexité difficulté des 4) compétences 2) (chez les élèves) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les compétences !) ou à l ' opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques 3) manque de maturité 4) difficultés liées au manque de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) 5) les contraintes horaires
84	(Dé)motivation	1) compétences 2) concepts 3) connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4) trop peu de temps pour tout voir 5) manque d ' intérêt de la plupart des élèves
82	(Dé)motivation	1) contrainte de l ' horaire 2) contrainte du programme 3) masse d ' informations à faire passer 4) manque d ' enthousiasme des élèves 5) peu de possibilité de sortie de groupe
129	(Dé)motivation	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
6	(Dé)motivation	1) effectifs (nombre d ' élèves) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux programmes et aux compétences linguistiques des élèves 4) élèves de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' intérêt de beaucoup d ' élèves (= généralement ceux qui lisent peu, ne maîtrisent pas la langue,...)
48	(Dé)motivation	1) courir 2) manque de **MOTIV**ation des élèves 3) plaisir de certains échanges 4) manque de considération de la part des élèves et autres professeurs 5) corrections permanentes
22	(Dé)motivation	1) problème de la langue véhiculaire 2) programmes manquant de flexibilité 3) programmes trop vastes 4) manque de **MOTIV**ation 5) trop de mémorisation
23	(Dé)motivation	1) pas de **MOTIV**ation pour vouloir comprendre le passé 2) impossibilité de faire comprendre que les modes de vie étaient différents à différentes époques 3) pas voir l ' utilité d ' apprendre l ' histoire 4) trop d ' élèves dans les classes 5) désintérêt des élèves
28	(Dé)motivation	1) bonne aide de la part de l ' inspection (de l ' officiel en tout cas) : formation, travaux inter-écoles, travaux de l ' inspection... 2) difficulté de posséder tout le matériel adéquat en classe 3) grande différence de niveau et de **MOTIV**ation entre élèves 4) difficulté pour les élèves d ' acquérir toutes les compétences 5) le programme qui est plus une aide et qu ' une contrainte
30	(Dé)motivation	1) manque de temps 2) manque de **MOTIV**ation 3) manque d ' intérêt 4) formatage 5) irréaliste
9	(Dé)motivation	1) contraintes des programmes 2) visions retardés de ceux qui font les programmes 3) manque de **MOTIV**ation des élèves 4) manque de manoeuvre
83	(Dé)motivation	1) contenu trop important 2) manque de temps 3) méthodologie lourde 4) obligation d ' enseignement magistral 5) **MOTIV**ation des élèves moyenne
46	(Dé)motivation	1) un petit cours (2) heures semaine) 2) manque de **MOTIV**ation (à quoi ça sert) 3) beaucoup d ' élèves par classe et beaucoup d ' élève en tout 4) la possibilité de faire des choix dans la matière 5) c'est **MOTIV**ant pour moi
92	(Dé)motivation	1) transversalité avec géographie, économie, français 2) présent au service du passé 3) **MOTIV**ation moyenne des élèves car 4) et 5) 4) histoire considéré comme un cours secondaire 5) manque de moyens techniques
15	**Difficultés**	1) nivellement vers le bas 2) politique d ' éducation catastrophique 3) système de promotion néfaste 4) élèves démotivés par matérialisme et société de consommation 5) transmission du savoir de plus en plus **DIFFIC**ile
36	Difficultés	1) matériel didactique rare ou inexistant 2) débrouillardise 3) compétences **DIFFIC**ile à évaluer 4) base culturelle des apprenants faible 5) manque de temps

38	Difficultés	1) **DIFFIC**ile au point-de-vue méthodologie 2) **DIFFIC**ile au point-de-vue matériel 3) manque d ' interdisciplinarité 4) programmes inadaptés 5) peu valorisant et ou valorisé
38	Difficultés	1) **DIFFIC**ile au point-de-vue méthodologie 2) **DIFFIC**ile au point-de-vue matériel 3) manque d ' interdisciplinarité 4) programmes inadaptés 5) peu valorisant et ou valorisé
104	Difficultés	1) motivant 2) passionnant 3) décourageant 4) **DIFFIC**ile 5) relation
108	Difficultés	1) indispensable 2) **DIFFIC**ile 3) beaucoup de contraintes 4) enrichissant 5) parfois décourageant
155	Difficultés	1) "un défi (par rapport aux programmes,aux élèves . 2))" 3) manque de temps 4) le zapping est très à la mode.. 5) plus que jamais une nécessité 6**DIFFIC**ile
157	Difficultés	1) choix **DIFFIC**iles des matières 2) peu de temps pour approfondissement 3) obligation d ' un minimum de magistral 4) facilités offertes par le recours à un manuel 5) **DIFFICULTÉ**s liées au faible niveau des élèves
174	Difficultés	1) satisfaction grâce aux retours positifs des élèves 2) plaisir 3) manque de temps en classe, volonté d'en faire plus 4) corrections longues et **DIFFIC**iles 5) déception fréquente face au manque d'étude, de précision des élèves
28	Difficultés	1) bonne aide de la part de l ' inspection (de l ' officiel en tout cas) : formation, travaux inter-écoles, travaux de l ' inspection... 2) **DIFFICULTÉ** de posséder tout le matériel adéquat en classe 3) grande différence de niveau et de motivation entre élèves 4) difficulté pour les élèves d ' acquérir toutes les compétences 5) le programme qui est plus une aide et qu ' une contrainte
28	Difficultés	1) bonne aide de la part de l ' inspection (de l ' officiel en tout cas) : formation, travaux inter-écoles, travaux de l ' inspection... 2) difficulté de posséder tout le matériel adéquat en classe 3) grande différence de niveau et de motivation entre élèves 4) **DIFFICULTÉ** pour les élèves d ' acquérir toutes les compétences 5) le programme qui est plus une aide et qu ' une contrainte
44	Difficultés	1) **DIFFICULTÉ** 2) moyens 3) niveau 4) programme 5) importance
67	Difficultés	1) **DIFFICULTÉ** d ' appliquer le nouveau programme 2) mauvaise connexion entre les concepteurs et les gens de terrain 3) locaux pas toujours équipés des dernières technologies 4) facile pourtant de motiver les élèves 5) corrections d ' enfer
98	Difficultés	1) désintérêt des élèves 2) manque d ' investissement et d ' étude 3) **DIFFICULTÉ** pour l ' acquisition des compétences 4) manque de reconnaissance du cours 5) horaire contraignant et programme peu réaliste
123	Difficultés	1) la complexité **DIFFICULTÉ** des 4) compétences 2) (chez les élèves) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les compétences !) ou à l ' opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques 3) manque de maturité 4) **DIFFICULTÉ**s liées au manque de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) 5) les contraintes horaires
129	Difficultés	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) **DIFFICULTÉ** de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
129	Difficultés	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : **DIFFICULTÉ** de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
135	Difficultés	1) manque de moyens 2) manque de périodes 3) **DIFFICULTÉ** d ' évaluation 4) **DIFFICULTÉ** de collaboration 5) motivation
131	Difficultés	1) nécessité de renouveler sans cesse ses supports pédagogiques 2) cours méconnu des autres profs et moins bien reconnu 3) **DIFFICULTÉ** de disposer d ' un local spécifique face à d ' autres priorités plus urgentes 4) sorties culturelles limitées (contingences financières et autres) 5) pauvreté culturelle de certains élèves
135	Difficultés	1) manque de moyens 2) manque de périodes 3) **DIFFICULTÉ** d ' évaluation 4) **DIFFICULTÉ** de collaboration 5) motivation
43	Difficultés	1) décalage par rapport aux attentes des élèves 2) **DIFFICULTÉ**s de compréhension 3) ne suis plus en phase avec les méthodes imposées 4) programme trop lourd 5) parties inintéressantes
94	Difficultés	1) contraintes (compétences) 2) **DIFFICULTÉ**s pour la correction 3) trop d ' élèves dans les classes 4) peu de matériel 5) trop peu de temps (par rapport au programme)
102	Difficultés	1) comprendre un passé 2) mieux connaître le présent 3) préparer les citoyens de demain 4) **DIFFICULTÉ**s des compétences 5) transmettre un savoir
107	Difficultés	1) faire aimer l ' histoire 2) faire des choix de matières 3) trop peu de temps 4) corrections fastidieuses 5) **DIFFICULTÉ**s pour sortir de la classe
109	Difficultés	1) esprit critique 2) donner des outils à utiliser devant tout document 3) motiver 4) **DIFFICULTÉ**s 5) respecter le programme
113	Difficultés	1) s ' efforcer de mettre tous les élèves au travail 2) éprouver des **DIFFICULTÉ**s à voir la matière imposée pour chaque année par le programme 3) constater avec joie que certains élèves aiment le cours d ' histoire 4) avoir des élèves qui n ' étudient pas et ou qui sont freinés dans leurs apprentissages par une mauvaise connaissance du français qui est pourtant leur langue maternelle 5) continuer à aimer l ' histoire
112	Difficultés	1) développer des compétences, conceptualiser, mettre en place un cadre spatio-temporel 2) toujours se dépêcher pour tenter de voir l ' essentiel du programme 3) évaluer (d ' où de très nombreuses corrections) 4) accompagner des élèves dans leurs recherches, leurs travaux, leurs questionnements (en liens avec l ' histoire) 5) proposer des remédiations aux élèves en **DIFFICULTÉ**s
123	Difficultés	1) la complexité **DIFFICULTÉ** des 4) compétences 2) (chez les élèves) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les compétences !) ou à l ' opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques 3) manque de maturité 4) **DIFFICULTÉ**s liées au manque de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) 5) les contraintes horaires
140	Difficultés	1) plaisir 2) contraintes 3) rejet 4) **DIFFICULTÉ**s 5) analyse
157	Difficultés	1) choix **DIFFIC**iles des matières 2) peu de temps pour approfondissement 3) obligation d ' un minimum de magistral 4) facilités offertes par le recours à un manuel 5) **DIFFICULTÉ**s liées au faible niveau des élèves
163	Difficultés	1) métier qui reste passionnant, malgré... 2) lacunes des élèves en français 3) élèves peu soucieux du passé 4) **DIFFICULTÉ**s pour organiser excursions 5) manque de temps d ' où survol, d ' où frustration
27	**Histoire**	1) élèves ne trouvent pas ça intéressant et très dur 2) aucune culture de la part des élèves (donc aucune référence) 3) aucune rigueur de leur part (ils ne notent pas) 4) le système des concepts à transmettre en **HIST**oire est nul 5) école primaire et les parents ont délaissé l ' apprentissage de l ' **HIST**oire et de la culture aux enfants
27	Histoire	1) élèves ne trouvent pas ça intéressant et très dur 2) aucune culture de la part des élèves (donc aucune référence) 3) aucune rigueur de leur part (ils ne notent pas) 4) le système des concepts à transmettre en **HIST**oire est nul 5) école primaire et les parents ont délaissé l ' apprentissage de l ' **HIST**oire et de la culture aux enfants

42	Histoire	1) curiosité et intérêt 2) l ' **HIST**oire est inutile car c'est le passé 3) apprendre, c'est ennuyeux 4) l ' **HIST**oire ce n ' est que des dates 5) **HIST**oire, ce n ' est pas important car seulement 2) h semaine
39	Histoire	1) donner du sens au savoir 2) montrer le lien entre l ' **HIST**oire passée et le présent 3) montrer l ' évolution 4) montrer les enjeux politiques 5) acquérir une culture
42	Histoire	1) curiosité et intérêt 2) l ' **HIST**oire est inutile car c'est le passé 3) apprendre, c'est ennuyeux 4) l ' **HIST**oire ce n ' est que des dates 5) **HIST**oire, ce n ' est pas important car seulement 2) h semaine
42	Histoire	1) curiosité et intérêt 2) l ' **HIST**oire est inutile car c'est le passé 3) apprendre, c'est ennuyeux 4) l ' **HIST**oire ce n ' est que des dates 5) **HIST**oire, ce n ' est pas important car seulement 2) h semaine
47	Histoire	1) développer esprit de synthèse 2) apprendre à faire des liens 3) frustration car **HIST**oire = plus que les 4) compétences 4) donner à l ' élève l ' envie d ' aller plus loin 5) manque de matériel pédagogique
58	Histoire	1) contact avec les élèves 2) écoute 3) respect mutuel 4) transmettre sa passion pour l ' **HIST**oire 5) matériel suffisant
65	Histoire	1) technique 2) instrumentalisation de l ' **HIST**oire 3) programme 4) démotivation - désintérêt 5) fatigue
73	Histoire	1) donner le goût, transmettre la passion de l ' **HIST**oire 2) raccrocher à ce que les élèves connaissent 3) enseigner les compétences 4) respecter le programme 5) coordonner verticalement, horizontalement avec les collègues
92	Histoire	1) transversalité avec géographie, économie, français 2) présent au service du passé 3) motivation moyenne des élèves car 4) et 5) 4) **HIST**oire considéré comme un cours secondaire 5) manque de moyens techniques
107	Histoire	1) faire aimer l ' **HIST**oire 2) faire des choix de matières 3) trop peu de temps 4) corrections fastidieuses 5) difficultés pour sortir de la classe
112	Histoire	1) développer des compétences, conceptualiser, mettre en place un cadre spatio-temporel 2) toujours se dépêcher pour tenter de voir l ' essentiel du programme 3) évaluer (d ' où de très nombreuses corrections) 4) accompagner des élèves dans leurs recherches, leurs travaux, leurs questionnements (en liens avec l ' **HIST**oire) 5) proposer des remédiations aux élèves en difficultés
113	Histoire	1) s ' efforcer de mettre tous les élèves au travail 2) éprouver des difficultés à voir la matière imposée pour chaque année par le programme 3) constater avec joie que certains élèves aiment le cours d ' **HIST**oire 4) avoir des élèves qui n ' étudient pas et ou qui sont freinés dans leurs apprentissages par une mauvaise connaissance du français qui est pourtant leur langue maternelle 5) continuer à aimer l ' **HIST**oire
113	Histoire	1) s ' efforcer de mettre tous les élèves au travail 2) éprouver des difficultés à voir la matière imposée pour chaque année par le programme 3) constater avec joie que certains élèves aiment le cours d ' **HIST**oire 4) avoir des élèves qui n ' étudient pas et ou qui sont freinés dans leurs apprentissages par une mauvaise connaissance du français qui est pourtant leur langue maternelle 5) continuer à aimer l ' **HIST**oire
156	Histoire	1) course contre-la-montre 2) frustration (je n ' ai pas eu le temps de ou pas pu parler de cela, de cela, ...) 3) un cours d ' **HIST**oire nécessite un local d ' **HIST**oire 4) la place ridicule consacrée à l ' art 5) la plaisir de voir que parfois on arrive à les éveiller à une réalité
156	Histoire	1) course contre-la-montre 2) frustration (je n ' ai pas eu le temps de ou pas pu parler de cela, de cela, ...) 3) un cours d ' **HIST**oire nécessite un local d ' **HIST**oire 4) la place ridicule consacrée à l ' art 5) la plaisir de voir que parfois on arrive à les éveiller à une réalité
158	Histoire	1) intérêt des élèves 2) manque de temps 3) programme chargé 4) matériel adéquat tel qu ' un local d ' **HIST**oire 5) compétences parfois longues à travailler
171	Histoire	1) se heurte aux préjugés réducteurs de tous y compris des parents et des collègues 2) quelle (s) **HIST**oire (s) pour quel (s) public (s) ? 3) lassitude par rapport aux sacro-saintes compétences 4) ambition du programme par rapport au peu d ' heures effectives 5) dépendance du cours par rapport au degré de maîtrise de la langue française (traitement des textes)
35	Histoire	1) cadre culturel et **HIST**orique 2) compréhension des sources 3) synthèse des sources 4) exactitude de l ' énoncé 5) structure de l ' énoncé
80	Histoire	1) superficielle 2) peu **HIST**orique 3) simplification 4) amateurisme 5) compétences
95	Histoire	1) former des citoyens 2) transmettre des savoirs, des repères chronologiques de base 3) enseigner des savoir-faire (critique **HIST**orique) 4) éveiller la curiosité (ouverture sur le monde) 5) apprendre le fonctionnement d ' une bibliothèque, d ' Internet
100	Histoire	1) provoquer l ' intérêt des élèves 2) découvrir l ' autre dans sa réalité **HIST**orique 3) réaliser des travaux de critique 4) maîtriser des connaissances 5) expliquer des mots, des expressions
129	Histoire	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et **HIST**orique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas **HIST**orique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
129	Histoire	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et **HIST**orique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas **HIST**orique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
141	Histoire	1) classe en surnombre 2) trop nombreuses pertes d ' heures 3) éveil **HIST**orique trop faible (pas une fatalité) 4) trop de travail dans les autres branches 5) 2) heures c'est trop peu
153	Histoire	1) appliquer la compétence 1) 2) appliquer la compétence 2) 3) appliquer la compétence 3) 4) appliquer la compétence 4) 5) voir le contexte **HIST**orique (un minimum)
52	Histoire	1) donner un cadre, des repères **HIST**oriques 2) apprendre à exploiter des documents du passé 3) apprendre à argumenter, à rédiger une synthèse 4) développer la curiosité intellectuelle, l ' ouverture d ' esprit 5) "faire des liens (passé présent 6 disciplines,...) "
64	Histoire	1) passion 2) autorité 3) actualité 4) anecdotes **HIST**oriques
27	**Intéresser**	1) élèves ne trouvent pas ça **INTÉR**essant et très dur 2) aucune culture de la part des élèves (donc aucune référence) 3) aucune rigueur de leur part (ils ne notent pas) 4) le système des concepts à transmettre en histoire est nul 5) école primaire et les parents ont délaissé l ' apprentissage de l ' histoire et de la culture aux enfants
147	Intéresser	1) compétences 2) **INTÉR**essement 3) ludique 4) savoir lire 5) concertation
31	Intéresser	1) absence de matériel didactique en classe 2) comment **INTÉR**esser les élèves? 3) peu d ' importance accordée aux résultats du cours par rapport à d ' autres cours plus importants 4) peu de possibilités d ' appui sur leurs connaissances 5) absence d ' échange entre collègues
75	Intéresser	1) tension entre le programme et mes objectifs 2) **INTÉR**esser les élèves 3) préparer en fonction des compétences 4) organiser des activités d ' ouverture 5) corriger
139	Intéresser	1) **INTÉR**esser 2) raconter le passé pour comprendre le présent 3) rappeler les faits essentiels pour comprendre le présent 4) méthode de travail en général (à travers les compétences) 5) pouvoir répondre à leurs questions

148	Intéresser	1) **INTÉR**esser les élèves 2) faire découvrir 3) expliquer 4) structurer 5) recadrer
103	Intéresser	1) expliquer le passé pour comprendre le présent 2) des élèves presque toujours **INTÉR**essés 3) retour aux fondamentaux car manque cruel de savoir basique (géographie, dates, personnages, ..) des élèves 4) faire des exercices de compétence et des recherches 5) cours expérimental
6	Intéresser	1) effectifs (nombre d ' élèves) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux programmes et aux compétences linguistiques des élèves 4) élèves de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' **INTÉR**êt de beaucoup d ' élèves (= généralement ceux qui lisent peu, ne maîtrisent pas la langue,...)
3	Intéresser	1) programme 2) motivation 3) **INTÉR**êt 4) explication 5) vocabulaire
11	Intéresser	1) dés**INTÉR**êt des élèves 2) élèves ennuyés 3) grand **INTÉR**êt d ' une minorité d ' élèves 4) programme trop vaste 5) moments agréables
7	Intéresser	1) motiver les élèves 2) capter l ' **INTÉR**êt des élèves 3) discipline 4) lutter contre la paresse des élèves 5) enseigner dans des salles disposant uniquement d ' un tableau noir
17	Intéresser	1) découverte 2) guidage des élèves 3) discipline 4) contraintes 5) **INTÉR**êt
14	Intéresser	1) programmes trop vastes - approfondissement impossible 2) grande disparité de niveau (compétences et connaissances) 3) **INTÉR**êt limité pour la matière chez un nombre certain d ' élèves 4) effectifs des classes souvent trop importants 5) a la recherche du manuel idéal...
30	Intéresser	1) manque de temps 2) manque de motivation 3) manque d ' **INTÉR**êt 4) formatage 5) irréaliste
37	Intéresser	1) compréhension 2) **INTÉR**êt 3) motivation 4) matériel 5) temps
42	Intéresser	1) curiosité et **INTÉR**êt 2) l ' histoire est inutile car c'est le passé 3) apprendre, c'est ennuyeux 4) l ' histoire ce n ' est que des dates 5) histoire, ce n ' est pas important car seulement 2) h semaine
49	Intéresser	1) manque de temps 2) somme de matière 3) inculture des élèves 4) manque d ' **INTÉR**êt 5) petit cours
55	Intéresser	1) voir l ' essentiel en peu de temps ! 2) s ' adapter en permanence 3) convaincre l ' élève d ' être évalué autrement 4) faire preuve d ' originalité (susciter l ' **INTÉR**êt) 5) savoir taire certaines frustrations
59	Intéresser	1) un plaisir 2) capter l ' **INTÉR**êt et l ' attention de classes énormes 3) travailler essentiellement sur documents textes 4) ne pas accompagner chaque élève individuellement durant 3) voir 4) ans 5) c'est un petit cours à 2) h
63	Intéresser	1) compréhension 2) temps trop pressé 3) quel **INTÉR**êt? 4) passion 5) utile
84	Intéresser	1) compétences 2) concepts 3) connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4) trop peu de temps pour tout voir 5) manque d ' **INTÉR**êt de la plupart des élèves
91	Intéresser	1) compréhension du présent 2) compréhension du passé 3) bagage culturel 4) niveau des élèves 5) **INTÉR**êt des élèves
100	Intéresser	1) provoquer l ' **INTÉR**êt des élèves 2) découvrir l ' autre dans sa réalité historique 3) réaliser des travaux de critique 4) maîtriser des connaissances 5) expliquer des mots, des expressions
111	Intéresser	1) éveiller l ' **INTÉR**êt 2) installer des connaissances de base 3) réfléchir et faire des liens 4) comprendre le présent 5) participer à améliorer la rigueur et les méthodes de travail
129	Intéresser	1) manque de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' **INTÉR**êt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
144	Intéresser	1) susciter l ' **INTÉR**êt 2) enseigner les quatre compétences 3) promouvoir le sens de l ' effort, du travail 4) promouvoir la démocratie, les droits de l ' homme 5) éveiller le sens du respect de l ' autre, de la tolérance
145	Intéresser	1) contrainte de 2) h par semaine 2) planification est un casse-tête 3) grande différence entre l ' **INTÉR**êt des élèves de 3) e et la 6e 4) défi qu ' est la gestion de tous les supports (manuels, projections, visites...) 5) passionnant car occasions de débats et échanges
158	Intéresser	1) **INTÉR**êt des élèves 2) manque de temps 3) programme chargé 4) matériel adéquat tel qu ' un local d ' histoire 5) compétences parfois longues à travailler
173	Intéresser	1) motivation 2) rigueur 3) passion 4) **INTÉR**êt 5) curiosité
22	**Manque**	1) problème de la langue véhiculaire 2) programmes manquant de flexibilité 3) programmes trop vastes 4) **MANQUE** de motivation 5) trop de mémorisation
38	Manque	1) difficile au point-de-vue méthodologie 2) difficile au point-de-vue matériel 3) **MANQUE** d ' interdisciplinarité 4) programmes inadaptés 5) peu valorisant et ou valorisé
47	Manque	1) développer esprit de synthèse 2) apprendre à faire des liens 3) frustration car histoire = plus que les 4) compétences 4) donner à l ' élève l ' envie d ' aller plus loin 5) **MANQUE** de matériel pédagogique
45	Manque	1) avoir du matériel approprié et de qualité 2) trouver un rythme dans l ' horaire 3) pénibilité des obligations administratives 4) **MANQUE** de souplesse du programme... 5) inadéquation entre concept et âge des élèves !
8	Manque	1) mission impossible 2) **MANQUE** de moyens médiatiques 3) dépaysement de l ' élève 4) langue véhiculaire complexe 5) **MANQUE** de connaissance de l ' espace géographique
72	Manque	1) manque de temps 2) outils inadaptés 3) **MANQUE** de liberté 4) compétences contraignantes 5) élèves motivés
48	Manque	1) courir 2) **MANQUE** de motivation des élèves 3) plaisir de certains échanges 4) **MANQUE** de considération de la part des élèves et autres professeurs 5) corrections permanentes
9	Manque	1) contraintes des programmes 2) visions retardés de ceux qui font les programmes 3) **MANQUE** de motivation des élèves 4) **MANQUE** de manoeuvre
8	Manque	1) mission impossible 2) **MANQUE** de moyens médiatiques 3) dépaysement de l ' élève 4) langue véhiculaire complexe 5) **MANQUE** de connaissance de l ' espace géographique
92	Manque	1) transversalité avec géographie, économie, français 2) présent au service du passé 3) motivation moyenne des élèves car 4) et 5) 4) histoire considéré comme un cours secondaire 5) **MANQUE** de moyens techniques
87	Manque	1) émerveillement des jeunes 2) pas de préhistoire 3) pas d ' égypte 4) courir pour terminer le programme 5) **MANQUE** de matériel
98	Manque	1) désintérêt des élèves 2) **MANQUE** d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des compétences 4) **MANQUE** de reconnaissance du cours 5) horaire contraignant et programme peu réaliste
98	Manque	1) désintérêt des élèves 2) **MANQUE** d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des compétences 4) **MANQUE** de reconnaissance du cours 5) horaire contraignant et programme peu réaliste
97	Manque	1) défi 2) demandes des élèves 3) obligation de suivre des gourous 4) **MANQUE** de libertés pédagogiques 5) fossé entre le terrain et l ' ucl

103	Manque	1) expliquer le passé pour comprendre le présent 2) des élèves presque toujours intéressés 3) retour aux fondamentaux car **MANQUE** cruel de savoir basique (géographie, dates, personnages, ..) des élèves 4) faire des exercices de compétence et des recherches 5) cours expérimental
124	Manque	1) manque de temps 2) lourdeur des programmes officiels 3) défaillance du matériel audio-visuel 4) exigences pas adaptées aux classes 5) **MANQUE** de ressources
60	Manque	1) **MANQUE** de connaissance 2) pas de curiosité 3) pas d ' esprit critique 4) on travaille pour des points 5) de bonnes et agréables surprises
123	Manque	1) la complexité difficulté des 4) compétences 2) (chez les élèves) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les compétences !) ou à l ' opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques 3) **MANQUE** de maturité 4) difficultés liées au **MANQUE** de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) 5) les contraintes horaires
121	Manque	1) indispensable 2) motivant (face au **MANQUE** de culture des élèves) 3) épuisant (les compétences !) 4) irréaliste (conditions par rapport au programme) 5) sacerdoce
81	Manque	1) peu de connaissance 2) peu de temps 3) **MANQUE** de sources 4) période ciblée 5) pas de manuels
135	Manque	1) **MANQUE** de moyens 2) manque de périodes 3) difficulté d ' évaluation 4) difficulté de collaboration 5) motivation
135	Manque	1) **MANQUE** de moyens 2) manque de périodes 3) difficulté d ' évaluation 4) difficulté de collaboration 5) motivation
129	Manque	1) **MANQUE** de maturité des élèves (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le **MANQUE** d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
159	Manque	1) un plaisir 2) apprendre avec et pour les élèves 3) c'est **MANQUE**r de matériel (vieilli, inadapté) 4) répéter 5) être étonnée du **MANQUE** de culture générale des élèves
174	Manque	1) satisfaction grâce aux retours positifs des élèves 2) plaisir 3) manque de temps en classe, volonté d'en faire plus 4) corrections longues et difficiles 5) déception fréquente face au **MANQUE** d'étude, de précision des élèves
159	Manque	1) un plaisir 2) apprendre avec et pour les élèves 3) c'est **MANQUE**r de matériel (vieilli, inadapté) 4) répéter 5) être étonnée du **MANQUE** de culture générale des élèves
16	**Manque-de-temps**	1) trop peu de leçons 2) programmes parfois trop rigides 3) **TEMPS** qui **MANQUE** pour projets para-scolaires 4) problèmes linguistiques ici au Luxembourg 5) moyens financiers réduits
89	Manque-de-temps	1) corrections 2) contraintes 3) consommation intellectuelle 4) aucun **TEMPS** pour le professeur pour apprendre 5) lassitude
99	Manque-de-temps	1) dur, 2) tout n ' est pas perdu 3) se renouveler 4) voir petit 5) pas assez de **TEMPS**
107	Manque-de-temps	1) faire aimer l ' histoire 2) faire des choix de matières 3) trop peu de **TEMPS** 4) corrections fastidieuses 5) difficultés pour sortir de la classe
110	Manque-de-temps	1) manque de **TEMPS** 2) exercices 3) curiosité 4) récit 5) patrimoine et civisme
119	Manque-de-temps	1) local équipé (cartes entre autres) 2) minimum 2) heures semaines (pas en perdre) 3) pas plus de 2) 6 élèves par classe 4) réduire tâches administratives annexes 5) avoir plus de **TEMPS** pour préparer
122	Manque-de-temps	1) pléthore 2) manque de **TEMPS** 3) frustration 4) échec 5) rapidité
127	Manque-de-temps	1) **TEMPS** trop court 2) contraintes matérielles 3) longueur des préparations 4) longueur des évaluations 5) acquis des élèves
132	Manque-de-temps	1) passionnant 2) manque de **TEMPS** 3) exigeant 4) remise-en-question 5) fatiguant
133	Manque-de-temps	1) compétences à appliquer 2) élèves peu motivés 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (compétences) et pratique (les élèves et leurs limites) 5) trop peu de **TEMPS** pour tout voir
134	Manque-de-temps	1) **TEMPS** 2) matériel 3) documents 4) concret 5) activités
136	Manque-de-temps	1) tenir compte du programme 2) tenir compte du nombre d ' élèves 3) manque de **TEMPS** (2) h semaine) 4) pas de matériel adéquat 5) inspection
155	Manque-de-temps	1) "un défi (par rapport aux programmes,aux élèves . 2))" 3) manque de **TEMPS** 4) le zapping est très à la mode.. 5) plus que jamais une nécessité 6difficile
156	Manque-de-temps	1) course contre-la-montre 2) frustration (je n ' ai pas eu le **TEMPS** de ou pas pu parler de cela, de cela, ...) 3) un cours d ' histoire nécessite un local d ' histoire 4) la place ridicule consacrée à l ' art 5) la plaisir de voir que parfois on arrive à les éveiller à une réalité
157	Manque-de-temps	1) choix difficiles des matières 2) peu de **TEMPS** pour approfondissement 3) obligation d ' un minimum de magistral 4) facilités offertes par le recours à un manuel 5) difficultés liées au faible niveau des élèves
163	Manque-de-temps	1) métier qui reste passionnant, malgré... 2) lacunes des élèves en français 3) élèves peu soucieux du passé 4) difficultés pour organiser excursions 5) manque de **TEMPS** d ' où survol, d ' où frustration
158	Manque-de-temps	1) intérêt des élèves 2) manque de **TEMPS** 3) programme chargé 4) matériel adéquat tel qu ' un local d ' histoire 5) compétences parfois longues à travailler
124	Manque-de-temps	1) manque de **TEMPS** 2) lourdeur des programmes officiels 3) défaillance du matériel audio-visuel 4) exigences pas adaptées aux classes 5) manque de ressources
165	Manque-de-temps	1) toujours courir, pas assez de **TEMPS** 2) peu de **TEMPS** pour exploiter valablement des documents 3) toujours aller à l ' essentiel, vite !
165	Manque-de-temps	1) toujours courir, pas assez de **TEMPS** 2) peu de **TEMPS** pour exploiter valablement des documents 3) toujours aller à l ' essentiel, vite !
167	Manque-de-temps	1) le **TEMPS** (nombre d ' heures de cours insuffisant) 2) afin d ' expliquer les moments-clés 3) et de comprendre ceux-ci 4) avec les outils pédagogiques appropriés (matériels didactiques divers...) 5) pour transmettre des savoirs pour comprendre le monde d ' aujourd-hui
174	Manque-de-temps	1) satisfaction grâce aux retours positifs des élèves 2) plaisir 3) manque de **TEMPS** en classe, volonté d'en faire plus 4) corrections longues et difficiles 5) déception fréquente face au manque d'étude, de précision des élèves
172	Manque-de-temps	1) rester passionnée 2) jongler avec les exigences 3) gérer le rapport **TEMPS** matières 4) s ' imposer ce que l ' on n ' aime pas 5) ne pas toujours être soi-même
16	Manque-de-temps	1) trop peu de leçons 2) programmes parfois trop rigides 3) **TEMPS** qui manque pour projets para-scolaires 4) problèmes linguistiques ici au Luxembourg 5) moyens financiers réduits
26	Manque-de-temps	1) **TEMPS** 2) moyens 3) programme 4) possibilité de sortie 5) matériel

29	Manque-de-temps	1) presque impossible 2) manque de **TEMPS** 3) programmes mal fichus 4) absence de matériel 5) démotivant
30	Manque-de-temps	1) manque de **TEMPS** 2) manque de motivation 3) manque d ' intérêt 4) formatage 5) irréaliste
36	Manque-de-temps	1) matériel didactique rare ou inexistant 2) débrouillardise 3) compétences difficile à évaluer 4) base culturelle des apprenants faible 5) manque de **TEMPS**
37	Manque-de-temps	1) compréhension 2) intérêt 3) motivation 4) matériel 5) **TEMPS**
49	Manque-de-temps	1) manque de **TEMPS** 2) somme de matière 3) inculture des élèves 4) manque d ' intérêt 5) petit cours
55	Manque-de-temps	1) voir l ' essentiel en peu de **TEMPS** ! 2) s ' adapter en permanence 3) convaincre l ' élève d ' être évalué autrement 4) faire preuve d ' originalité (susciter l ' intérêt) 5) savoir taire certaines frustrations
63	Manque-de-temps	1) compréhension 2) **TEMPS** trop pressé 3) quel intérêt? 4) passion 5) utile
72	Manque-de-temps	1) manque de **TEMPS** 2) outils inadaptés 3) manque de liberté 4) compétences contraignantes 5) élèves motivés
78	Manque-de-temps	1) passion 2) motivation 3) avoir du **TEMPS** 4) travail 5) information
83	Manque-de-temps	1) contenu trop important 2) manque de **TEMPS** 3) méthodologie lourde 4) obligation d ' enseignement magistral 5) motivation des élèves moyenne
84	Manque-de-temps	1) compétences 2) concepts 3) connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4) trop peu de **TEMPS** pour tout voir 5) manque d ' intérêt de la plupart des élèves
81	Manque-de-temps	1) peu de connaissance 2) peu de **TEMPS** 3) manque de sources 4) période ciblée 5) pas de manuels
94	Manque-de-temps	1) contraintes (compétences) 2) difficultés pour la correction 3) trop d ' élèves dans les classes 4) peu de matériel 5) trop peu de **TEMPS** (par rapport au programme)
90	Manque-de-temps	1) contraintes 2) **TEMPS** 3) matière 4) motivation 5) participation
13	**Motivation**	1) communication 2) **MOTIV**ation 3) connaissances 4) sens critique 5) discipline
3	Motivation	1) programme 2) **MOTIV**ation 3) intérêt 4) explication 5) vocabulaire
37	Motivation	1) compréhension 2) intérêt 3) **MOTIV**ation 4) matériel 5) temps
4	Motivation	1) humour 2) pédagogie 3) indulgence 4) réalité 5) **MOTIV**ation
69	Motivation	1) compréhension des documents 2) raisonner 3) esprit critique 4) nuancer 5) **MOTIV**er
67	Motivation	1) difficulté d ' appliquer le nouveau programme 2) mauvaise connexion entre les concepteurs et les gens de terrain 3) locaux pas toujours équipés des dernières technologies 4) facile pourtant de **MOTIV**er les élèves 5) corrections d ' enfer
109	Motivation	1) esprit critique 2) donner des outils à utiliser devant tout document 3) **MOTIV**er 4) difficultés 5) respecter le programme
120	Motivation	1) éveiller dans un domaine important 2) **MOTIV**er 3) répéter 4) apprendre à apprendre 5) une tête bien faite
72	Motivation	1) manque de temps 2) outils inadaptés 3) manque de liberté 4) compétences contraignantes 5) élèves **MOTIV**és
128	Motivation	1) disposer d ' un local adapté et équipé 2) avoir un horaire favorable à l ' écoute 3) groupe d ' élèves pas trop nombreux 4) chaque élève dispose de son manuel 5) des élèves **MOTIV**és à l ' ouverture
133	Motivation	1) compétences à appliquer 2) élèves peu **MOTIV**és 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (compétences) et pratique (les élèves et leurs limites) 5) trop peu de temps pour tout voir
150	Motivation	1) programme trop vaste (ex:en 3) ème) 2) timing serré 3) matériel didactique insuffisant 4) espace non adapté 5) néanmoins beaucoup d ' élèves **MOTIV**és
46	Motivation	1) un petit cours (2) heures semaine) 2) manque de **MOTIV**ation (à quoi ça sert) 3) beaucoup d ' élèves par classe et beaucoup d ' élève en tout 4) la possibilité de faire des choix dans la matière 5) c'est **MOTIV**ant pour moi
104	Motivation	1) **MOTIV**ant 2) passionnant 3) décourageant 4) difficile 5) relation
121	Motivation	1) indispensable 2) **MOTIV**ant (face au manque de culture des élèves) 3) épuisant (les compétences !) 4) irréaliste (conditions par rapport au programme) 5) sacerdoce
33	Motivation	1) éliminer les préjugés 2) **MOTIV**er 3) apprendre 4) découvrir 5) communiquer
78	Motivation	1) passion 2) **MOTIV**ation 3) avoir du temps 4) travail 5) information
76	Motivation	1) créer la **MOTIV**ation 2) susciter des remise-en-question 3) différencier entre les niveaux des élèves 4) leur faire comprendre que la vie est faite de nuances 5) montrer la richesse et la complexité du passé humain
77	Motivation	1) dynamisme et énergie du professeur 2) réussir à faire passer sa **MOTIV**ation 3) grâce à la projection de documents à l ' écran 4) travail collectif alternant avec travail personnel 5) moins de corrections
83	Motivation	1) contenu trop important 2) manque de temps 3) méthodologie lourde 4) obligation d ' enseignement magistral 5) **MOTIV**ation des élèves moyenne
90	Motivation	1) contraintes 2) temps 3) matière 4) **MOTIV**ation 5) participation
92	Motivation	1) transversalité avec géographie, économie, français 2) présent au service du passé 3) **MOTIV**ation moyenne des élèves car 4) et 5) 4) histoire considéré comme un cours secondaire 5) manque de moyens techniques
135	Motivation	1) manque de moyens 2) manque de périodes 3) difficulté d ' évaluation 4) difficulté de collaboration 5) **MOTIV**ation
166	Motivation	1) horaire 2) compétence 3) **MOTIV**ation 4) évaluation 5) discipline
173	Motivation	1) **MOTIV**ation 2) rigueur 3) passion 4) intérêt 5) curiosité
7	Motivation	1) **MOTIV**er les élèves 2) capter l ' intérêt des élèves 3) discipline 4) lutter contre la paresse des élèves 5) enseigner dans des salles disposant uniquement d ' un tableau noir
20	Motivation	1) **MOTIV**er 2) organiser 3) aider 4) corriger 5) visualiser
58	**Passion**	1) contact avec les élèves 2) écoute 3) respect mutuel 4) transmettre sa **PASSION** pour l ' histoire 5) matériel suffisant

68	Passion	1) **PASSION** 2) information 3) curiosité 4) persévérance 5) patience
63	Passion	1) compréhension 2) temps trop pressé 3) quel intérêt? 4) **PASSION** 5) utile
64	Passion	1) **PASSION** 2) autorité 3) actualité 4) anecdotes historiques
78	Passion	1) **PASSION** 2) motivation 3) avoir du temps 4) travail 5) information
73	Passion	1) donner le goût, transmettre la **PASSION** de l ' histoire 2) raccrocher à ce que les élèves connaissent 3) enseigner les compétences 4) respecter le programme 5) coordonner verticalement, horizontalement avec les collègues
101	Passion	1) **PASSION** 2) gageure 3) course contre la montre 4) moyen techniques préhistoriques 5) frustrant
117	Passion	1) **PASSION** 2) rigueur 3) épanouissement 4) goût de trop peu 5) partage de recherches
149	Passion	1) **PASSION** 2) caractère varié des approches didactiques 3) esprit critique 4) transfert de connaissance 5) rigueur et précision
173	Passion	1) motivation 2) rigueur 3) **PASSION** 4) intérêt 5) curiosité
104	Passion	1) motivant 2) **PASSION**nant 3) découragement 4) difficile 5) relation
132	Passion	1) **PASSION**nant 2) manque de temps 3) exigeant 4) remise-en-question 5) fatiguant
145	Passion	1) contrainte de 2) h par semaine 2) planification est un casse-tête 3) grande différence entre l ' intérêt des élèves de 3) e et la 6e 4) défi qu ' est la gestion de tous les supports (manuels, projections, visites...) 5) **PASSION**nant car occasions de débats et échanges
163	Passion	1) métier qui reste **PASSION**nant, malgré... 2) lacunes des élèves en français 3) élèves peu soucieux du passé 4) difficultés pour organiser excursions 5) manque de temps d ' où survol, d ' où frustration
19	Passion	1) demande une énergie tant psychique que physique considérable 2) demande de l ' engagement et de la conviction 3) est parfois frustrant vu le manque d ' engagement des élèves 4) parfois une expérience tout à fait **PASSION**nante 5) peut générer une profonde satisfaction personnelle
114	Passion	1) être **PASSION**né 2) recherche 3) liens passé aujourd-hui 4) cours interactif 5) utilisation d ' outils
168	Passion	1) être **PASSION**née par la leçon à donner ! 2) les forcer à lire et comprendre le document 3) les forcer à travailler quand ce n ' est pas côté ! ! 4) prise de notes correctes (encore en 6) 5) nécessité d ' étudier des notions clé
172	Passion	1) rester **PASSION**née 2) jongler avec les exigences 3) gérer le rapport temps matières 4) s ' imposer ce que l ' on n ' aime pas 5) ne pas toujours être soi-même
114	**Passé**	1) être passionné 2) recherche 3) liens **PASSÉ** aujourd-hui 4) cours interactif 5) utilisation d ' outils
139	Passé	1) intéresser 2) raconter le **PASSÉ** pour comprendre le présent 3) rappeler les faits essentiels pour comprendre le présent 4) méthode de travail en général (à travers les compétences) 5) pouvoir répondre à leurs questions
163	Passé	1) métier qui reste passionnant, malgré... 2) lacunes des élèves en français 3) élèves peu soucieux du **PASSÉ** 4) difficultés pour organiser excursions 5) manque de temps d ' où survol, d ' où frustration
39	Passé	1) donner du sens au savoir 2) montrer le lien entre l ' histoire **PASSÉ**e et le présent 3) montrer l ' évolution 4) montrer les enjeux politiques 5) acquérir une culture
23	Passé	1) pas de motivation pour vouloir comprendre le **PASSÉ** 2) impossibilité de faire comprendre que les modes de vie étaient différents à différentes époques 3) pas voir l ' utilité d ' apprendre l ' histoire 4) trop d ' élèves dans les classes 5) désintérêt des élèves
42	Passé	1) curiosité et intérêt 2) l ' histoire est inutile car c'est le **PASSÉ** 3) apprendre, c'est ennuyeux 4) l ' histoire ce n ' est que des dates 5) histoire, ce n ' est pas important car seulement 2) h semaine
52	Passé	1) donner un cadre, des repères historiques 2) apprendre à exploiter des documents du **PASSÉ** 3) apprendre à argumenter, à rédiger une synthèse 4) développer la curiosité intellectuelle, l ' ouverture d ' esprit 5) "faire des liens (**PASSÉ** présent 6 disciplines,...) "
52	Passé	1) donner un cadre, des repères historiques 2) apprendre à exploiter des documents du **PASSÉ** 3) apprendre à argumenter, à rédiger une synthèse 4) développer la curiosité intellectuelle, l ' ouverture d ' esprit 5) "faire des liens (**PASSÉ** présent 6 disciplines,...) "
71	Passé	1) être attaché à une tradition 2) notre culture est enracinée dans le **PASSÉ** 3) héritage des traces du **PASSÉ** 4) l ' archéologie progresse toujours
71	Passé	1) être attaché à une tradition 2) notre culture est enracinée dans le **PASSÉ** 3) héritage des traces du **PASSÉ** 4) l ' archéologie progresse toujours
76	Passé	1) créer la motivation 2) susciter des remise-en-question 3) différencier entre les niveaux des élèves 4) leur faire comprendre que la vie est faite de nuances 5) montrer la richesse et la complexité du **PASSÉ** humain
91	Passé	1) compréhension du présent 2) compréhension du **PASSÉ** 3) bagage culturel 4) niveau des élèves 5) intérêt des élèves
92	Passé	1) transversalité avec géographie, économie, français 2) présent au service du **PASSÉ** 3) motivation moyenne des élèves car 4) et 5) 4) histoire considéré comme un cours secondaire 5) manque de moyens techniques
102	Passé	1) comprendre un **PASSÉ** 2) mieux connaître le présent 3) préparer les citoyens de demain 4) difficultés des compétences 5) transmettre un savoir
106	Passé	1) esprit critique 2) comprendre le **PASSÉ** et le présent 3) analyse de documents 4) apprendre des contenus 5) réflexion
103	Passé	1) expliquer le **PASSÉ** pour comprendre le présent 2) des élèves presque toujours intéressés 3) retour aux fondamentaux car manque cruel de savoir basique (géographie, dates, personnages, ..) des élèves 4) faire des exercices de compétence et des recherches 5) cours expérimental
1	**Peu**	1) cours magistral 2) contraintes d ' un horaire limité 3) contraintes d ' un programme (trop) vaste 4) problèmes de compréhension (langues) 5) manuels **PEU** satisfaisants
10	Peu	1) espacement entre les cours 2) **PEU** de projets journées interdisciplinaires 3) livres inadaptés 4) faible intégration des médias (séquences de films...) 5) classes trop grandes
6	Peu	1) effectifs (nombre d ' élèves) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux programmes et aux compétences linguistiques des élèves 4) élèves de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' intérêt de beaucoup d ' élèves (= généralement ceux qui lisent **PEU**, ne maîtrisent pas la langue,...)
16	Peu	1) trop **PEU** de leçons 2) programmes parfois trop rigides 3) temps qui manque pour projets para-scolaires 4) problèmes linguistiques ici au Luxembourg 5) moyens financiers réduits

31	Peu	1) absence de matériel didactique en classe 2) comment intéresser les élèves? 3) **PEU** d ' importance accordée aux résultats du cours par rapport à d ' autres cours plus importants 4) **PEU** de possibilités d ' appui sur leurs connaissances 5) absence d ' échange entre collègues
31	Peu	1) absence de matériel didactique en classe 2) comment intéresser les élèves? 3) **PEU** d ' importance accordée aux résultats du cours par rapport à d ' autres cours plus importants 4) **PEU** de possibilités d ' appui sur leurs connaissances 5) absence d ' échange entre collègues
38	Peu	1) difficile au point-de-vue méthodologie 2) difficile au point-de-vue matériel 3) manque d ' interdisciplinarité 4) programmes inadaptés 5) **PEU** valorisant et ou valorisé
55	Peu	1) voir l ' essentiel en **PEU** de temps ! 2) s ' adapter en permanence 3) convaincre l ' élève d ' être évalué autrement 4) faire preuve d ' originalité (susciter l ' intérêt) 5) savoir taire certaines frustrations
62	Peu	1) concentration 2) ordre chronologique 3) redite 4) pas d ' éveil 5) **PEU** d ' esprit critique
82	Peu	1) contrainte de l ' horaire 2) contrainte du programme 3) masse d ' informations à faire passer 4) manque d ' enthousiasme des élèves 5) **PEU** de possibilité de sortie de groupe
81	Peu	1) **PEU** de connaissance 2) **PEU** de temps 3) manque de sources 4) période ciblée 5) pas de manuels
80	Peu	1) superficielle 2) **PEU** historique 3) simplification 4) amateurisme 5) compétences
81	Peu	1) **PEU** de connaissance 2) **PEU** de temps 3) manque de sources 4) période ciblée 5) pas de manuels
84	Peu	1) compétences 2) concepts 3) connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4) trop **PEU** de temps pour tout voir 5) manque d ' intérêt de la plupart des élèves
94	Peu	1) contraintes (compétences) 2) difficultés pour la correction 3) trop d ' élèves dans les classes 4) **PEU** de matériel 5) trop **PEU** de temps (par rapport au programme)
94	Peu	1) contraintes (compétences) 2) difficultés pour la correction 3) trop d ' élèves dans les classes 4) **PEU** de matériel 5) trop **PEU** de temps (par rapport au programme)
98	Peu	1) désintérêt des élèves 2) manque d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des compétences 4) manque de reconnaissance du cours 5) horaire contraignant et programme **PEU** réaliste
107	Peu	1) faire aimer l ' histoire 2) faire des choix de matières 3) trop **PEU** de temps 4) corrections fastidieuses 5) difficultés pour sortir de la classe
117	Peu	1) passion 2) rigueur 3) épanouissement 4) goût de trop **PEU** 5) partage de recherches
133	Peu	1) compétences à appliquer 2) élèves **PEU** motivés 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (compétences) et pratique (les élèves et leurs limites) 5) trop **PEU** de temps pour tout voir
133	Peu	1) compétences à appliquer 2) élèves **PEU** motivés 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (compétences) et pratique (les élèves et leurs limites) 5) trop **PEU** de temps pour tout voir
141	Peu	1) classe en surnombre 2) trop nombreuses pertes d ' heures 3) éveil historique trop faible (pas une fatalité) 4) trop de travail dans les autres branches 5) 2) heures c'est trop **PEU**
152	Peu	1) chronologie **PEU** évidente 2) programme débile 3) **PEU** de repères dans le temps 4) **PEU** d ' infos 5) manuels actuels pour adultes
152	Peu	1) chronologie **PEU** évidente 2) programme débile 3) **PEU** de repères dans le temps 4) **PEU** d ' infos 5) manuels actuels pour adultes
157	Peu	1) choix difficiles des matières 2) **PEU** de temps pour approfondissement 3) obligation d ' un minimum de magistral 4) facilités offertes par le recours à un manuel 5) difficultés liées au faible niveau des élèves
152	Peu	1) chronologie **PEU** évidente 2) programme débile 3) **PEU** de repères dans le temps 4) **PEU** d ' infos 5) manuels actuels pour adultes
163	Peu	1) métier qui reste passionnant, malgré... 2) lacunes des élèves en français 3) élèves **PEU** soucieux du passé 4) difficultés pour organiser excursions 5) manque de temps d ' où survol, d ' où frustration
160	Peu	1) décevoir 2) contraindre 3) ennuyer 4) cultiver 5) plaire un tout petit **PEU**
162	Peu	1) balayer trop rapidement 2) faire des choix 3) devoir expliquer pourquoi c'est important 4) essayer de rendre le cours attrayant 5) trop **PEU** de supports possibles
165	Peu	1) toujours courir, pas assez de temps 2) **PEU** de temps pour exploiter valablement des documents 3) toujours aller à l ' essentiel, vite !
171	Peu	1) se heurte aux préjugés réducteurs de tous y compris des parents et des collègues 2) quelle (s) histoire (s) pour quel (s) public (s) ? 3) lassitude par rapport aux sacro-saintes compétences 4) ambition du programme par rapport au **PEU** d ' heures effectives 5) dépendance du cours par rapport au degré de maîtrise de la langue française (traitement des textes)
2	**Programme**	1) respecter le **PROGRAMME** 2) diversifier l ' enseignement le plus possible en variant méthodes et formes de travail 3) faire travailler les élèves sur des dossiers 4) avancer dans le **PROGRAMME** par des phases de cours magistral 5) combiner savoir scientifique et savoir-faire, développer des compétences différentes et ne pas se limiter à un apprentissage purement reproductif
3	Programme	1) **PROGRAMME** 2) motivation 3) intérêt 4) explication 5) vocabulaire
2	Programme	1) respecter le **PROGRAMME** 2) diversifier l ' enseignement le plus possible en variant méthodes et formes de travail 3) faire travailler les élèves sur des dossiers 4) avancer dans le **PROGRAMME** par des phases de cours magistral 5) combiner savoir scientifique et savoir-faire, développer des compétences différentes et ne pas se limiter à un apprentissage purement reproductif
1	Programme	1) cours magistral 2) contraintes d ' un horaire limité 3) contraintes d ' un **PROGRAMME** (trop) vaste 4) problèmes de compréhension (langues) 5) manuels peu satisfaisants
11	Programme	1) désintérêt des élèves 2) élèves ennuyés 3) grand intérêt d ' une minorité d ' élèves 4) **PROGRAMME** trop vaste 5) moments agréables
25	Programme	1) observer le **PROGRAMME** 2) discuter avec les élèves 3) familiariser les élèves avec une approche critique des documents 4) enseigner le vocabulaire technique relatif aux différents thèmes abordés 5) faire des rapprochements avec l ' actualité
28	Programme	1) bonne aide de la part de l ' inspection (de l ' officiel en tout cas) : formation, travaux inter-écoles, travaux de l ' inspection... 2) difficulté de posséder tout le matériel adéquat en classe 3) grande différence de niveau et de motivation entre élèves 4) difficulté pour les élèves d ' acquérir toutes les compétences 5) le **PROGRAMME** qui est plus une aide et qu ' une contrainte
26	Programme	1) temps 2) moyens 3) **PROGRAMME** 4) possibilité de sortie 5) matériel
32	Programme	1) attractivité du cours pour les jeunes 2) disposer de classes équipées 3) pas des classes surpeuplées 4) contraintes du **PROGRAMME** 5) des élèves plus curieux et citoyen

43	Programme	1) décalage par rapport aux attentes des élèves 2) difficultés de compréhension 3) ne suis plus en phase avec les méthodes imposées 4) **PROGRAMME** trop lourd 5) parties inintéressantes
45	Programme	1) avoir du matériel approprié et de qualité 2) trouver un rythme dans l ' horaire 3) pénibilité des obligations administratives 4) manque de souplesse du **PROGRAMME**... 5) inadéquation entre concept et âge des élèves !
44	Programme	1) difficulté 2) moyens 3) niveau 4) **PROGRAMME** 5) importance
54	Programme	1) définir des cadres minimums 2) un cours de heures parmi 3) 2) heures 3) enseigner le respect d ' autres civilisations 4) apprendre la mémorisation et la rigueur 5) contraintes du **PROGRAMME** lourdes pour deux heures semaine
61	Programme	1) mise en situation 2) variation 3) nouvelles technologies 4) changement **PROGRAMME** 5) nombre par classe
67	Programme	1) difficulté d ' appliquer le nouveau **PROGRAMME** 2) mauvaise connexion entre les concepteurs et les gens de terrain 3) locaux pas toujours équipés des dernières technologies 4) facile pourtant de motiver les élèves 5) corrections d ' enfer
65	Programme	1) technique 2) instrumentalisation de l ' histoire 3) **PROGRAMME** 4) démotivation - désintérêt 5) fatigue
73	Programme	1) donner le goût, transmettre la passion de l ' histoire 2) raccrocher à ce que les élèves connaissent 3) enseigner les compétences 4) respecter le **PROGRAMME** 5) coordonner verticalement, horizontalement avec les collègues
75	Programme	1) tension entre le **PROGRAMME** et mes objectifs 2) intéresser les élèves 3) préparer en fonction des compétences 4) organiser des activités d ' ouverture 5) corriger
82	Programme	1) contrainte de l ' horaire 2) contrainte du **PROGRAMME** 3) masse d ' informations à faire passer 4) manque d ' enthousiasme des élèves 5) peu de possibilité de sortie de groupe
94	Programme	1) contraintes (compétences) 2) difficultés pour la correction 3) trop d ' élèves dans les classes 4) peu de matériel 5) trop peu de temps (par rapport au **PROGRAMME**)
87	Programme	1) émerveillement des jeunes 2) pas de préhistoire 3) pas d ' égypte 4) courir pour terminer le **PROGRAMME** 5) manque de matériel
98	Programme	1) désintérêt des élèves 2) manque d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des compétences 4) manque de reconnaissance du cours 5) horaire contraignant et **PROGRAMME** peu réaliste
113	Programme	1) s ' efforcer de mettre tous les élèves au travail 2) éprouver des difficultés à voir la matière imposée pour chaque année par le **PROGRAMME** 3) constater avec joie que certains élèves aiment le cours d ' histoire 4) avoir des élèves qui n ' étudient pas et ou qui sont freinés dans leurs apprentissages par une mauvaise connaissance du français qui est pourtant leur langue maternelle 5) continuer à aimer l ' histoire
109	Programme	1) esprit critique 2) donner des outils à utiliser devant tout document 3) motiver 4) difficultés 5) respecter le **PROGRAMME**
112	Programme	1) développer des compétences, conceptualiser, mettre en place un cadre spatio-temporel 2) toujours se dépêcher pour tenter de voir l ' essentiel du **PROGRAMME** 3) évaluer (d ' où de très nombreuses corrections) 4) accompagner des élèves dans leurs recherches, leurs travaux, leurs questionnements (en liens avec l ' histoire) 5) proposer des remédiations aux élèves en difficultés
121	Programme	1) indispensable 2) motivant (face au manque de culture des élèves) 3) épuisant (les compétences !) 4) irréaliste (conditions par rapport au **PROGRAMME**) 5) sacerdoce
136	Programme	1) tenir compte du **PROGRAMME** 2) tenir compte du nombre d ' élèves 3) manque de temps (2) h semaine) 4) pas de matériel adéquat 5) inspection
143	Programme	1) **PROGRAMME** 2) nombre d ' heures de cours 3) survol 4) compétences 5) analyses
150	Programme	1) **PROGRAMME** trop vaste (ex:en 3) ème) 2) timing serré 3) matériel didactique insuffisant 4) espace non adapté 5) néanmoins beaucoup d ' élèves motivés
152	Programme	1) chronologie peu évidente 2) **PROGRAMME** débile 3) peu de repères dans le temps 4) peu d ' infos 5) manuels actuels pour adultes
158	Programme	1) intérêt des élèves 2) manque de temps 3) **PROGRAMME** chargé 4) matériel adéquat tel qu ' un local d ' histoire 5) compétences parfois longues à travailler
175	Programme	1) contraintes 2) **PROGRAMME** 3) cours 4) indifférence 5) ouverture
171	Programme	1) se heurte aux préjugés réducteurs de tous y compris des parents et des collègues 2) quelle (s) histoire (s) pour quel (s) public (s) ? 3) lassitude par rapport aux sacro-saintes compétences 4) ambition du **PROGRAMME** par rapport au peu d ' heures effectives 5) dépendance du cours par rapport au degré de maîtrise de la langue française (traitement des textes)
6	Programme	1) effectifs (nombre d ' élèves) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux **PROGRAMME**s et aux compétences linguistiques des élèves 4) élèves de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' intérêt de beaucoup d ' élèves (= généralement ceux qui lisent peu, ne maîtrisent pas la langue,...)
9	Programme	1) contraintes des **PROGRAMME**s 2) visions retardés de ceux qui font les **PROGRAMME**s 3) manque de motivation des élèves 4) manque de manoeuvre
9	Programme	1) contraintes des **PROGRAMME**s 2) visions retardés de ceux qui font les **PROGRAMME**s 3) manque de motivation des élèves 4) manque de manoeuvre
16	Programme	1) trop peu de leçons 2) **PROGRAMME**s parfois trop rigides 3) temps qui manque pour projets para-scolaires 4) problèmes linguistiques ici au Luxembourg 5) moyens financiers réduits
14	Programme	1) **PROGRAMME**s trop vastes - approfondissement impossible 2) grande disparité de niveau (compétences et connaissances) 3) intérêt limité pour la matière chez un nombre certain d ' élèves 4) effectifs des classes souvent trop importants 5) a la recherche du manuel idéal...
22	Programme	1) problème de la langue véhiculaire 2) **PROGRAMME**s manquant de flexibilité 3) **PROGRAMME**s trop vastes 4) manque de motivation 5) trop de mémorisation
22	Programme	1) problème de la langue véhiculaire 2) **PROGRAMME**s manquant de flexibilité 3) **PROGRAMME**s trop vastes 4) manque de motivation 5) trop de mémorisation
29	Programme	1) presque impossible 2) manque de temps 3) **PROGRAMME**s mal fichus 4) absence de matériel 5) démotivant
38	Programme	1) difficile au point-de-vue méthodologie 2) difficile au point-de-vue matériel 3) manque d ' interdisciplinarité 4) **PROGRAMME**s inadaptés 5) peu valorisant et ou valorisé
124	Programme	1) manque de temps 2) lourdeur des **PROGRAMME**s officiels 3) défaillance du matériel audio-visuel 4) exigences pas adaptées aux classes 5) manque de ressources
155	Programme	1) "un défi (par rapport aux **PROGRAMME**s,aux élèves . 2))" 3) manque de temps 4) le zapping est très à la mode.. 5) plus que jamais une nécessité 6difficile
1	**Trop**	1) cours magistral 2) contraintes d ' un horaire limité 3) contraintes d ' un programme (**TROP**) vaste 4) problèmes de compréhension (langues) 5) manuels peu satisfaisants

10	Trop	1) espacement entre les cours 2) peu de projets journées interdisciplinaires 3) livres inadaptés 4) faible intégration des médias (séquences de films...) 5) classes **TROP** grandes
11	Trop	1) désintérêt des élèves 2) élèves ennuyés 3) grand intérêt d ' une minorité d ' élèves 4) programme **TROP** vaste 5) moments agréables
16	Trop	1) **TROP** peu de leçons 2) programmes parfois **TROP** rigides 3) temps qui manque pour projets para-scolaires 4) problèmes linguistiques ici au Luxembourg 5) moyens financiers réduits
16	Trop	1) **TROP** peu de leçons 2) programmes parfois **TROP** rigides 3) temps qui manque pour projets para-scolaires 4) problèmes linguistiques ici au Luxembourg 5) moyens financiers réduits
14	Trop	1) programmes **TROP** vastes - approfondissement impossible 2) grande disparité de niveau (compétences et connaissances) 3) intérêt limité pour la matière chez un nombre certain d ' élèves 4) effectifs des classes souvent **TROP** importants 5) a la recherche du manuel idéal...
14	Trop	1) programmes **TROP** vastes - approfondissement impossible 2) grande disparité de niveau (compétences et connaissances) 3) intérêt limité pour la matière chez un nombre certain d ' élèves 4) effectifs des classes souvent **TROP** importants 5) a la recherche du manuel idéal...
23	Trop	1) pas de motivation pour vouloir comprendre le passé 2) impossibilité de faire comprendre que les modes de vie étaient différents à différentes époques 3) pas voir l ' utilité d ' apprendre l ' histoire 4) **TROP** d ' élèves dans les classes 5) désintérêt des élèves
22	Trop	1) problème de la langue véhiculaire 2) programmes manquant de flexibilité 3) programmes **TROP** vastes 4) manque de motivation 5) **TROP** de mémorisation
22	Trop	1) problème de la langue véhiculaire 2) programmes manquant de flexibilité 3) programmes **TROP** vastes 4) manque de motivation 5) **TROP** de mémorisation
43	Trop	1) décalage par rapport aux attentes des élèves 2) difficultés de compréhension 3) ne suis plus en phase avec les méthodes imposées 4) programme **TROP** lourd 5) parties inintéressantes
63	Trop	1) compréhension 2) temps **TROP** pressé 3) quel intérêt? 4) passion 5) utile
83	Trop	1) contenu **TROP** important 2) manque de temps 3) méthodologie lourde 4) obligation d ' enseignement magistral 5) motivation des élèves moyenne
84	Trop	1) compétences 2) concepts 3) connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4) **TROP** peu de temps pour tout voir 5) manque d ' intérêt de la plupart des élèves
94	Trop	1) contraintes (compétences) 2) difficultés pour la correction 3) **TROP** d ' élèves dans les classes 4) peu de matériel 5) **TROP** peu de temps (par rapport au programme)
94	Trop	1) contraintes (compétences) 2) difficultés pour la correction 3) **TROP** d ' élèves dans les classes 4) peu de matériel 5) **TROP** peu de temps (par rapport au programme)
107	Trop	1) faire aimer l ' histoire 2) faire des choix de matières 3) **TROP** peu de temps 4) corrections fastidieuses 5) difficultés pour sortir de la classe
117	Trop	1) passion 2) rigueur 3) épanouissement 4) goût de **TROP** peu 5) partage de recherches
127	Trop	1) temps **TROP** court 2) contraintes matérielles 3) longueur des préparations 4) longueur des évaluations 5) acquis des élèves
128	Trop	1) disposer d ' un local adapté et équipé 2) avoir un horaire favorable à l ' écoute 3) groupe d ' élèves pas **TROP** nombreux 4) chaque élève dispose de son manuel 5) des élèves motivés à l ' ouverture
133	Trop	1) compétences à appliquer 2) élèves peu motivés 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (compétences) et pratique (les élèves et leurs limites) 5) **TROP** peu de temps pour tout voir
141	Trop	1) classe en surnombre 2) **TROP** nombreuses pertes d ' heures 3) éveil historique **TROP** faible (pas une fatalité) 4) **TROP** de travail dans les autres branches 5) 2) heures c'est **TROP** peu
141	Trop	1) classe en surnombre 2) **TROP** nombreuses pertes d ' heures 3) éveil historique **TROP** faible (pas une fatalité) 4) **TROP** de travail dans les autres branches 5) 2) heures c'est **TROP** peu
141	Trop	1) classe en surnombre 2) **TROP** nombreuses pertes d ' heures 3) éveil historique **TROP** faible (pas une fatalité) 4) **TROP** de travail dans les autres branches 5) 2) heures c'est **TROP** peu
142	Trop	1) classes **TROP** nombreuses 2) cadre chronologique étriqué 3) cadre pédagogique sans spiritualité 4) obsession impatiente de performance 5) dispersion intellectuelle
141	Trop	1) classe en surnombre 2) **TROP** nombreuses pertes d ' heures 3) éveil historique **TROP** faible (pas une fatalité) 4) **TROP** de travail dans les autres branches 5) 2) heures c'est **TROP** peu
150	Trop	1) programme **TROP** vaste (ex:en 3) ème) 2) timing serré 3) matériel didactique insuffisant 4) espace non adapté 5) néanmoins beaucoup d ' élèves motivés
162	Trop	1) balayer **TROP** rapidement 2) faire des choix 3) devoir expliquer pourquoi c'est important 4) essayer de rendre le cours attrayant 5) **TROP** peu de supports possibles
162	Trop	1) balayer **TROP** rapidement 2) faire des choix 3) devoir expliquer pourquoi c'est important 4) essayer de rendre le cours attrayant 5) **TROP** peu de supports possibles
100	**Élèves**	1) provoquer l ' intérêt des **ÉLÈVE**s 2) découvrir l ' autre dans sa réalité historique 3) réaliser des travaux de critique 4) maîtriser des connaissances 5) expliquer des mots, des expressions
97	Élèves	1) défi 2) demandes des **ÉLÈVE**s 3) obligation de suivre des gourous 4) manque de libertés pédagogiques 5) fossé entre le terrain et l ' ucl
103	Élèves	1) expliquer le passé pour comprendre le présent 2) des **ÉLÈVE**s presque toujours intéressés 3) retour aux fondamentaux car manque cruel de savoir basique (géographie, dates, personnages, ..) des **ÉLÈVE**s 4) faire des exercices de compétence et des recherches 5) cours expérimental
103	Élèves	1) expliquer le passé pour comprendre le présent 2) des **ÉLÈVE**s presque toujours intéressés 3) retour aux fondamentaux car manque cruel de savoir basique (géographie, dates, personnages, ..) des **ÉLÈVE**s 4) faire des exercices de compétence et des recherches 5) cours expérimental
113	Élèves	1) s ' efforcer de mettre tous les **ÉLÈVE**s au travail 2) éprouver des difficultés à voir la matière imposée pour chaque année par le programme 3) constater avec joie que certains **ÉLÈVE**s aiment le cours d ' histoire 4) avoir des **ÉLÈVE**s qui n ' étudient pas et ou qui sont freinés dans leurs apprentissages par une mauvaise connaissance du français qui est pourtant leur langue maternelle 5) continuer à aimer l ' histoire
112	Élèves	1) développer des compétences, conceptualiser, mettre en place un cadre spatio-temporel 2) toujours se dépêcher pour tenter de voir l ' essentiel du programme 3) évaluer (d ' où de très nombreuses corrections) 4) accompagner des **ÉLÈVE**s dans leurs recherches, leurs travaux, leurs questionnements (en liens avec l ' histoire) 5) proposer des remédiations aux **ÉLÈVE**s en difficultés
113	Élèves	1) s ' efforcer de mettre tous les **ÉLÈVE**s au travail 2) éprouver des difficultés à voir la matière imposée pour chaque année par le programme 3) constater avec joie que certains **ÉLÈVE**s aiment le cours d ' histoire 4) avoir des **ÉLÈVE**s qui n ' étudient pas et ou qui sont freinés dans leurs apprentissages par une mauvaise connaissance du français qui est pourtant leur langue maternelle 5) continuer à aimer l ' histoire

112	Élèves	1) développer des compétences, conceptualiser, mettre en place un cadre spatio-temporel 2) toujours se dépêcher pour tenter de voir l ' essentiel du programme 3) évaluer (d ' où de très nombreuses corrections) 4) accompagner des **ÉLÈVE**s dans leurs recherches, leurs travaux, leurs questionnements (en liens avec l ' histoire) 5) proposer des remédiations aux **ÉLÈVE**s en difficultés
113	Élèves	1) s ' efforcer de mettre tous les **ÉLÈVE**s au travail 2) éprouver des difficultés à voir la matière imposée pour chaque année par le programme 3) constater avec joie que certains **ÉLÈVE**s aiment le cours d ' histoire 4) avoir des **ÉLÈVE**s qui n ' étudient pas et ou qui sont freinés dans leurs apprentissages par une mauvaise connaissance du français qui est pourtant leur langue maternelle 5) continuer à aimer l ' histoire
115	Élèves	1) rendre le sujet vivant et proche des **ÉLÈVE**s 2) mesurer des compétences 3) accès aux documents 4) sélection des matières 5) discipline secondaire
119	Élèves	1) local équipé (cartes entre autres) 2) minimum 2) heures semaines (pas en perdre) 3) pas plus de 2) 6 **ÉLÈVE**s par classe 4) réduire tâches administratives annexes 5) avoir plus de temps pour préparer
121	Élèves	1) indispensable 2) motivant (face au manque de culture des **ÉLÈVE**s) 3) épuisant (les compétences !) 4) irréaliste (conditions par rapport au programme) 5) sacerdoce
123	Élèves	1) la complexité difficulté des 4) compétences 2) (chez les **ÉLÈVE**s) une lassitude de plus en plus fréquente (encore les compétences !) ou à l ' opposé, un stress bien réel du fait de la surcharge de travail et des exigences pédagogiques 3) manque de maturité 4) difficultés liées au manque de maîtrise de la langue maternelle (vocabulaire) 5) les contraintes horaires
128	Élèves	1) disposer d ' un local adapté et équipé 2) avoir un horaire favorable à l ' écoute 3) groupe d ' **ÉLÈVE**s pas trop nombreux 4) chaque **ÉLÈVE** dispose de son manuel 5) des **ÉLÈVE**s motivés à l ' ouverture
127	Élèves	1) temps trop court 2) contraintes matérielles 3) longueur des préparations 4) longueur des évaluations 5) acquis des **ÉLÈVE**s
128	Élèves	1) disposer d ' un local adapté et équipé 2) avoir un horaire favorable à l ' écoute 3) groupe d ' **ÉLÈVE**s pas trop nombreux 4) chaque **ÉLÈVE** dispose de son manuel 5) des **ÉLÈVE**s motivés à l ' ouverture
129	Élèves	1) manque de maturité des **ÉLÈVE**s (3) ème r.) pour apprécier ce cours 2) absence totale de cadre chronologique et historique 3) difficulté de compréhension du vocabulaire et ou des consignes 4) absence de maîtrise des outils : atlas historique - documents en 3) ème r. : difficulté de tout mettre en place avant même de commencer l ' étude proprement dite 5) le manque d ' intérêt pour les exercices propres aux 4) compétences à atteindre.
125	Élèves	1) aiguiser l ' esprit critique de tous 2) poser un regard pertinent sur notre société 3) reformuler un témoignage de façon objective 4) synthétiser des informations faire le point sur une question 5) amener l ' ensemble des **ÉLÈVE**s à se questionner à réfléchir toujours plus loin
133	Élèves	1) compétences à appliquer 2) **ÉLÈVE**s peu motivés 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (compétences) et pratique (les **ÉLÈVE**s et leurs limites) 5) trop peu de temps pour tout voir
133	Élèves	1) compétences à appliquer 2) **ÉLÈVE**s peu motivés 3) niveau faible 4) inadéquation entre théorie (compétences) et pratique (les **ÉLÈVE**s et leurs limites) 5) trop peu de temps pour tout voir
131	Élèves	1) nécessité de renouveler sans cesse ses supports pédagogiques 2) cours méconnu des autres profs et moins bien reconnu 3) difficulté de disposer d ' un local spécifique face à d ' autres priorités plus urgentes 4) sorties culturelles limitées (contingences financières et autres) 5) pauvreté culturelle de certains **ÉLÈVE**s
136	Élèves	1) tenir compte du programme 2) tenir compte du nombre d ' **ÉLÈVE**s 3) manque de temps (2) h semaine) 4) pas de matériel adéquat 5) inspection
145	Élèves	1) contrainte de 2) h par semaine 2) planification est un casse-tête 3) grande différence entre l ' intérêt des **ÉLÈVE**s de 3) e et la 6e 4) défi qu ' est la gestion de tous les supports (manuels, projections, visites...) 5) passionnant car occasions de débats et échanges
150	Élèves	1) programme trop vaste (ex:en 3) ème) 2) timing serré 3) matériel didactique insuffisant 4) espace non adapté 5) néanmoins beaucoup d ' **ÉLÈVE**s motivés
148	Élèves	1) intéresser les **ÉLÈVE**s 2) faire découvrir 3) expliquer 4) structurer 5) recadrer
155	Élèves	1) "un défi (par rapport aux programmes,aux **ÉLÈVE**s . 2))" 3) manque de temps 4) le zapping est très à la mode.. 5) plus que jamais une nécessité 6difficile
163	Élèves	1) métier qui reste passionnant, malgré... 2) lacunes des **ÉLÈVE**s en français 3) **ÉLÈVE**s peu soucieux du passé 4) difficultés pour organiser excursions 5) manque de temps d ' où survol, d ' où frustration
163	Élèves	1) métier qui reste passionnant, malgré... 2) lacunes des **ÉLÈVE**s en français 3) **ÉLÈVE**s peu soucieux du passé 4) difficultés pour organiser excursions 5) manque de temps d ' où survol, d ' où frustration
159	Élèves	1) un plaisir 2) apprendre avec et pour les **ÉLÈVE**s 3) c'est manquer de matériel (vieilli, inadapté) 4) répéter 5) être étonnée du manque de culture générale des **ÉLÈVE**s
157	Élèves	1) choix difficiles des matières 2) peu de temps pour approfondissement 3) obligation d ' un minimum de magistral 4) facilités offertes par le recours à un manuel 5) difficultés liées au faible niveau des **ÉLÈVE**s
159	Élèves	1) un plaisir 2) apprendre avec et pour les **ÉLÈVE**s 3) c'est manquer de matériel (vieilli, inadapté) 4) répéter 5) être étonnée du manque de culture générale des **ÉLÈVE**s
158	Élèves	1) intérêt des **ÉLÈVE**s 2) manque de temps 3) programme chargé 4) matériel adéquat tel qu ' un local d ' histoire 5) compétences parfois longues à travailler
174	Élèves	1) satisfaction grâce aux retours positifs des **ÉLÈVE**s 2) plaisir 3) manque de temps en classe, volonté d'en faire plus 4) corrections longues et difficiles 5) déception fréquente face au manque d'étude, de précision des **ÉLÈVE**s
174	Élèves	1) satisfaction grâce aux retours positifs des **ÉLÈVE**s 2) plaisir 3) manque de temps en classe, volonté d'en faire plus 4) corrections longues et difficiles 5) déception fréquente face au manque d'étude, de précision des **ÉLÈVE**s
8	Élèves	1) mission impossible 2) manque de moyens médiatiques 3) dépaysement de l ' **ÉLÈVE** 4) langue véhiculaire complexe 5) manque de connaissance de l ' espace géographique
47	Élèves	1) développer esprit de synthèse 2) apprendre à faire des liens 3) frustration car histoire = plus que les 4) compétences 4) donner à l ' **ÉLÈVE** l ' envie d ' aller plus loin 5) manque de matériel pédagogique
46	Élèves	1) un petit cours (2) heures semaine) 2) manque de motivation (à quoi ça sert) 3) beaucoup d ' **ÉLÈVE**s par classe et beaucoup d ' **ÉLÈVE** en tout 4) la possibilité de faire des choix dans la matière 5) c'est motivant pour moi
59	Élèves	1) un plaisir 2) capter l ' intérêt et l ' attention de classes énormes 3) travailler essentiellement sur documents textes 4) ne pas accompagner chaque **ÉLÈVE** individuellement durant 3) voir 4) ans 5) c'est un petit cours à 2) h
55	Élèves	1) voir l ' essentiel en peu de temps ! 2) s ' adapter en permanence 3) convaincre l ' **ÉLÈVE** d ' être évalué autrement 4) faire preuve d ' originalité (susciter l ' intérêt) 5) savoir taire certaines frustrations
105	Élèves	1) partir de l ' actualité 2) partir d ' une chose qui touche l ' **ÉLÈVE** dans sa vie 3) montrer des documents 4) permettre une critique du monde aujourd-hui 5) mieux saisir certains faits
128	Élèves	1) disposer d ' un local adapté et équipé 2) avoir un horaire favorable à l ' écoute 3) groupe d ' **ÉLÈVE**s pas trop nombreux 4) chaque **ÉLÈVE** dispose de son manuel 5) des **ÉLÈVE**s motivés à l ' ouverture
6	Élèves	1) effectifs (nombre d ' **ÉLÈVE**s) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux programmes et aux compétences linguistiques des **ÉLÈVE**s 4) **ÉLÈVE**s de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' intérêt de beaucoup d ' **ÉLÈVE**s (= généralement

		ceux qui lisent peu, ne maîtrisent pas la langue,...)
6	Élèves	1) effectifs (nombre d ' **ÉLÈVE**s) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux programmes et aux compétences linguistiques des **ÉLÈVE**s 4) **ÉLÈVE**s de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' intérêt de beaucoup d ' **ÉLÈVE**s (= généralement ceux qui lisent peu, ne maîtrisent pas la langue,...)
2	Élèves	1) respecter le programme 2) diversifier l ' enseignement le plus possible en variant méthodes et formes de travail 3) faire travailler les **ÉLÈVE**s sur des dossiers 4) avancer dans le programme par des phases de cours magistral 5) combiner savoir scientifique et savoir-faire, développer des compétences différentes et ne pas se limiter à un apprentissage purement reproductif
6	Élèves	1) effectifs (nombre d ' **ÉLÈVE**s) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux programmes et aux compétences linguistiques des **ÉLÈVE**s 4) **ÉLÈVE**s de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' intérêt de beaucoup d ' **ÉLÈVE**s (= généralement ceux qui lisent peu, ne maîtrisent pas la langue,...)
6	Élèves	1) effectifs (nombre d ' **ÉLÈVE**s) souvent excessifs 2) classes insuffisamment équipées 3) manuels inadaptés aux programmes et aux compétences linguistiques des **ÉLÈVE**s 4) **ÉLÈVE**s de moins en moins conscients de l ' importance du français et du bon usage (Grevisse) 5) manque d ' intérêt de beaucoup d ' **ÉLÈVE**s (= généralement ceux qui lisent peu, ne maîtrisent pas la langue,...)
7	Élèves	1) motiver les **ÉLÈVE**s 2) capter l ' intérêt des **ÉLÈVE**s 3) discipline 4) lutter contre la paresse des **ÉLÈVE**s 5) enseigner dans des salles disposant uniquement d ' un tableau noir
9	Élèves	1) contraintes des programmes 2) visions retardés de ceux qui font les programmes 3) manque de motivation des **ÉLÈVE**s 4) manque de manoeuvre
7	Élèves	1) motiver les **ÉLÈVE**s 2) capter l ' intérêt des **ÉLÈVE**s 3) discipline 4) lutter contre la paresse des **ÉLÈVE**s 5) enseigner dans des salles disposant uniquement d ' un tableau noir
11	Élèves	1) désintérêt des **ÉLÈVE**s 2) **ÉLÈVE**s ennuyés 3) grand intérêt d ' une minorité d ' **ÉLÈVE**s 4) programme trop vaste 5) moments agréables
11	Élèves	1) désintérêt des **ÉLÈVE**s 2) **ÉLÈVE**s ennuyés 3) grand intérêt d ' une minorité d ' **ÉLÈVE**s 4) programme trop vaste 5) moments agréables
11	Élèves	1) désintérêt des **ÉLÈVE**s 2) **ÉLÈVE**s ennuyés 3) grand intérêt d ' une minorité d ' **ÉLÈVE**s 4) programme trop vaste 5) moments agréables
7	Élèves	1) motiver les **ÉLÈVE**s 2) capter l ' intérêt des **ÉLÈVE**s 3) discipline 4) lutter contre la paresse des **ÉLÈVE**s 5) enseigner dans des salles disposant uniquement d ' un tableau noir
15	Élèves	1) nivellement vers le bas 2) politique d ' éducation catastrophique 3) système de promotion néfaste 4) **ÉLÈVE**s démotivés par matérialisme et société de consommation 5) transmission du savoir de plus en plus difficile
17	Élèves	1) découverte 2) guidage des **ÉLÈVE**s 3) discipline 4) contraintes 5) intérêt
14	Élèves	1) programmes trop vastes - approfondissement impossible 2) grande disparité de niveau (compétences et connaissances) 3) intérêt limité pour la matière chez un nombre certain d ' **ÉLÈVE**s 4) effectifs des classes souvent trop importants 5) a la recherche du manuel idéal...
19	Élèves	1) demande une énergie tant psychique que physique considérable 2) demande de l ' engagement et de la conviction 3) est parfois frustrant vu le manque d ' engagement des **ÉLÈVE**s 4) parfois une expérience tout à fait passionnante 5) peut générer une profonde satisfaction personnelle
23	Élèves	1) pas de motivation pour vouloir comprendre le passé 2) impossibilité de faire comprendre que les modes de vie étaient différents à différentes époques 3) pas voir l ' utilité d ' apprendre l ' histoire 4) trop d ' **ÉLÈVE**s dans les classes 5) désintérêt des **ÉLÈVE**s
25	Élèves	1) observer le programme 2) discuter avec les **ÉLÈVE**s 3) familiariser les **ÉLÈVE**s avec une approche critique des documents 4) enseigner le vocabulaire technique relatif aux différents thèmes abordés 5) faire des rapprochements avec l ' actualité
23	Élèves	1) pas de motivation pour vouloir comprendre le passé 2) impossibilité de faire comprendre que les modes de vie étaient différents à différentes époques 3) pas voir l ' utilité d ' apprendre l ' histoire 4) trop d ' **ÉLÈVE**s dans les classes 5) désintérêt des **ÉLÈVE**s
25	Élèves	1) observer le programme 2) discuter avec les **ÉLÈVE**s 3) familiariser les **ÉLÈVE**s avec une approche critique des documents 4) enseigner le vocabulaire technique relatif aux différents thèmes abordés 5) faire des rapprochements avec l ' actualité
27	Élèves	1) **ÉLÈVE**s ne trouvent pas ça intéressant et très dur 2) aucune culture de la part des **ÉLÈVE**s (donc aucune référence) 3) aucune rigueur de leur part (ils ne notent pas) 4) le système des concepts à transmettre en histoire est nul 5) école primaire et les parents ont délaissé l ' apprentissage de l ' histoire et de la culture aux enfants
28	Élèves	1) bonne aide de la part de l ' inspection (de l ' officiel en tout cas) : formation, travaux inter-écoles, travaux de l ' inspection... 2) difficulté de posséder tout le matériel adéquat en classe 3) grande différence de niveau et de motivation entre **ÉLÈVE**s 4) difficulté pour les **ÉLÈVE**s d ' acquérir toutes les compétences 5) le programme qui est plus une aide et qu ' une contrainte
27	Élèves	1) **ÉLÈVE**s ne trouvent pas ça intéressant et très dur 2) aucune culture de la part des **ÉLÈVE**s (donc aucune référence) 3) aucune rigueur de leur part (ils ne notent pas) 4) le système des concepts à transmettre en histoire est nul 5) école primaire et les parents ont délaissé l ' apprentissage de l ' histoire et de la culture aux enfants
28	Élèves	1) bonne aide de la part de l ' inspection (de l ' officiel en tout cas) : formation, travaux inter-écoles, travaux de l ' inspection... 2) difficulté de posséder tout le matériel adéquat en classe 3) grande différence de niveau et de motivation entre **ÉLÈVE**s 4) difficulté pour les **ÉLÈVE**s d ' acquérir toutes les compétences 5) le programme qui est plus une aide et qu ' une contrainte
32	Élèves	1) attractivité du cours pour les jeunes 2) disposer de classes équipées 3) pas des classes surpeuplées 4) contraintes du programme 5) des **ÉLÈVE**s plus curieux et citoyen
31	Élèves	1) absence de matériel didactique en classe 2) comment intéresser les **ÉLÈVE**s? 3) peu d ' importance accordée aux résultats du cours par rapport à d ' autres cours plus importants 4) peu de possibilités d ' appui sur leurs connaissances 5) absence d ' échange entre collègues
43	Élèves	1) décalage par rapport aux attentes des **ÉLÈVE**s 2) difficultés de compréhension 3) ne suis plus en phase avec les méthodes imposées 4) programme trop lourd 5) parties inintéressantes
45	Élèves	1) avoir du matériel approprié et de qualité 2) trouver un rythme dans l ' horaire 3) pénibilité des obligations administratives 4) manque de souplesse du programme... 5) inadéquation entre concept et âge des **ÉLÈVE**s !
46	Élèves	1) un petit cours (2) heures semaine) 2) manque de motivation (à quoi ça sert) 3) beaucoup d ' **ÉLÈVE**s par classe et beaucoup d ' **ÉLÈVE** en tout 4) la possibilité de faire des choix dans la matière 5) c'est motivant pour moi
48	Élèves	1) courir 2) manque de motivation des **ÉLÈVE**s 3) plaisir de certains échanges 4) manque de considération de la part des **ÉLÈVE**s et autres professeurs 5) corrections permanentes
48	Élèves	1) courir 2) manque de motivation des **ÉLÈVE**s 3) plaisir de certains échanges 4) manque de considération de la part

		des **ÉLÈVE**s et autres professeurs 5) corrections permanentes
51	Élèves	1) vision idéale des choses 2) satisfaction par une minorité d ' **ÉLÈVE**s 3) déception par une majorité d ' **ÉLÈVE**s 4) réticences de collègues (cf. approche par compétences) 5) comment évaluer la portée de sa pratique personnelle (au niveau des **ÉLÈVE**s) ... ?
51	Élèves	1) vision idéale des choses 2) satisfaction par une minorité d ' **ÉLÈVE**s 3) déception par une majorité d ' **ÉLÈVE**s 4) réticences de collègues (cf. approche par compétences) 5) comment évaluer la portée de sa pratique personnelle (au niveau des **ÉLÈVE**s) ... ?
51	Élèves	1) vision idéale des choses 2) satisfaction par une minorité d ' **ÉLÈVE**s 3) déception par une majorité d ' **ÉLÈVE**s 4) réticences de collègues (cf. approche par compétences) 5) comment évaluer la portée de sa pratique personnelle (au niveau des **ÉLÈVE**s) ... ?
49	Élèves	1) manque de temps 2) somme de matière 3) inculture des **ÉLÈVE**s 4) manque d ' intérêt 5) petit cours
58	Élèves	1) contact avec les **ÉLÈVE**s 2) écoute 3) respect mutuel 4) transmettre sa passion pour l ' histoire 5) matériel suffisant
67	Élèves	1) difficulté d ' appliquer le nouveau programme 2) mauvaise connexion entre les concepteurs et les gens de terrain 3) locaux pas toujours équipés des dernières technologies 4) facile pourtant de motiver les **ÉLÈVE**s 5) corrections d ' enfer
72	Élèves	1) manque de temps 2) outils inadaptés 3) manque de liberté 4) compétences contraignantes 5) **ÉLÈVE**s motivés
75	Élèves	1) tension entre le programme et mes objectifs 2) intéresser les **ÉLÈVE**s 3) préparer en fonction des compétences 4) organiser des activités d ' ouverture 5) corriger
76	Élèves	1) créer la motivation 2) susciter des remise-en-question 3) différencier entre les niveaux des **ÉLÈVE**s 4) leur faire comprendre que la vie est faite de nuances 5) montrer la richesse et la complexité du passé humain
73	Élèves	1) donner le goût, transmettre la passion de l ' histoire 2) raccrocher à ce que les **ÉLÈVE**s connaissent 3) enseigner les compétences 4) respecter le programme 5) coordonner verticalement, horizontalement avec les collègues
82	Élèves	1) contrainte de l ' horaire 2) contrainte du programme 3) masse d ' informations à faire passer 4) manque d ' enthousiasme des **ÉLÈVE**s 5) peu de possibilité de sortie de groupe
83	Élèves	1) contenu trop important 2) manque de temps 3) méthodologie lourde 4) obligation d ' enseignement magistral 5) motivation des **ÉLÈVE**s moyenne
84	Élèves	1) compétences 2) concepts 3) connaissances supplémentaires apportées par le professeur 4) trop peu de temps pour tout voir 5) manque d ' intérêt de la plupart des **ÉLÈVE**s
91	Élèves	1) compréhension du présent 2) compréhension du passé 3) bagage culturel 4) niveau des **ÉLÈVE**s 5) intérêt des **ÉLÈVE**s
91	Élèves	1) compréhension du présent 2) compréhension du passé 3) bagage culturel 4) niveau des **ÉLÈVE**s 5) intérêt des **ÉLÈVE**s
92	Élèves	1) transversalité avec géographie, économie, français 2) présent au service du passé 3) motivation moyenne des **ÉLÈVE**s car 4 et 5 4) histoire considéré comme un cours secondaire 5) manque de moyens techniques
94	Élèves	1) contraintes (compétences) 2) difficultés pour la correction 3) trop d ' **ÉLÈVE**s dans les classes 4) peu de matériel 5) trop peu de temps (par rapport au programme)
98	Élèves	1) désintérêt des **ÉLÈVE**s 2) manque d ' investissement et d ' étude 3) difficulté pour l ' acquisition des compétences 4) manque de reconnaissance du cours 5) horaire contraignant et programme peu réaliste

Annexe IV - Tables de concordance (par groupes didactiques)

L'« enseignement de l'histoire » dans l'« idéal » *80*
Les « exposé-récit » 80
Actualisation 80
Comprendre 80
Culture 80
Élèves 80
Histoire 81
Passion 81
Passé 81
Présent 82
Raconter 82
Temps 82
Les « discours-découverte » 83
Apprendre 83
Comprendre 83
Critique 83
Documents-sources 84
Découverte 84
Esprit 84
Histoire 85
Intéresser 85
Passion 86
Elèves 86
Les « apprentissage-recherche » 87
Comprendre 87
Critique 87
Documents-sources 87
Esprit 88
Matériel 88
Passion 88
Passé 89
Présent 89

L'« enseignement de l'histoire » étant donné la « réalité » *90*
Les « exposé-récit » 90
Compétences 90
Contraintes 90
Difficultés 90
Histoire 90
Manque 91
Manque-de-temps 91
Motivation 91
Peu 92
Programme 92
Trop 92
Elèves 92
Les « discours-découverte » 94
Apprendre 94
Compétences 94
Cours 94
Difficultés 95
Histoire 95
Intéresser 95
Manque 95
Manque-de-temps 96
Motivation 96
Peu 97
Programme 97
Travail 97
Trop 98
Elèves 98
Les « apprentissage-recherche » 100

Comprendre....100
Compétences....100
Contraintes....100
Difficultés....101
Intéresser....101
Manque-de-temps....101
Motivation....101
Programme....102
Elèves....102

L'« Histoire »....104
Les « exposé-récit »....104
Comprendre....104
Critique....104
Documents-Sources....104
Esprit....105
Mémoire....105
Passé....105
Recherches....105
Rigueur....105
Les « discours-découverte »....106
Analyse....106
Comprendre....106
Critique....107
Documents-Sources....107
Esprit....108
Humain....108
Objectivité....108
Passé....109
Présent....109
Recherches....109
Rigueur....110
Les « apprentissage-recherche »....110
Analyse....110
Comprendre....110
Critique....111
Documents-Sources....111
Passé....112
Recherches....112
Rigueur....112
Synthèse....113

L'« enseignement de l'histoire » dans l'« idéal »

Les « exposé-récit »

ID	Termes	Contexte
20	**Actualisation**	1) compétence disciplinaire 2) interactivité 3) formation générale pluridisciplinaire 4) **ACTUA**lisation 5) intéresser
9	Actualisation	1) passion 2) exact 3) conciliant 4) **ACTUA**lisation faits pouvoir 5) calme classe
11	Actualisation	1) absence routine 2) **ACTUA**lisation 3) vulgarisation 4) concret pratique terrain 5) échanger
31	Actualisation	1) connaissances partirde pouvoir élèves 2) espace temps voyager 3) **ACTUA**lisation liens passé pouvoir présent 4) cours disposer matériel vivre 5) cours excursions illustrer visiter
32	Actualisation	1) goût passion savoir transmettre 2) **ACTUA**lisation comprendre social 3) histoire recherche vérité 4) observer parcours social 5) remise-en-question
39	Actualisation	1) histoire raconter 2) **ACTUA**lisation 3) anecdotes 4) culture 5) distraire
46	Actualisation	1) comparaison passé présent 2) interaction événements 3) autres culture ouverture 4) **ACTUA**lisation 5) futur ouverture
18	**Comprendre**	1) temps 2) accès culture 3) accès passé 4) **COMPR**endre 5) agir présent
8	Comprendre	1) adéquat matériel 2) motivation 3) **COMPR**endre 4) temps 5) méthodes
14	Comprendre	1) **COMPR**endre développer monde 2) **COMPR**endre histoire mouvements 3) **COMPR**endre enjeux politiques 4) changent choses montrer 5) culture développer personnelle
10	Comprendre	1) **COMPR**endre 2) transmettre 3) liens 4) critique 5) connaissances
14	Comprendre	1) **COMPR**endre développer monde 2) **COMPR**endre histoire mouvements 3) **COMPR**endre enjeux politiques 4) changent choses montrer 5) culture développer personnelle
14	Comprendre	1) **COMPR**endre développer monde 2) **COMPR**endre histoire mouvements 3) **COMPR**endre enjeux politiques 4) changent choses montrer 5) culture développer personnelle
16	Comprendre	1) découverte 2) partager 3) **COMPR**endre 4) échanger 5) apprendre
24	Comprendre	1) critique développer esprit 2) curiosité développer passé 3) choses développer relativiser sens 4) **COMPR**endre connaissances mieux montrer passé présent 5) expliquer juger signifie
35	Comprendre	1) **COMPR**endre passé présent travers 2) histoire revivre 3) message modernes moyens passer utiliser 4) concret 5) intéresser susciter
32	Comprendre	1) goût passion savoir transmettre 2) actualisation **COMPR**endre social 3) histoire recherche vérité 4) observer parcours social 5) remise-en-question
47	Comprendre	1) aujourd-hui **COMPR**endre monde 2) autres celles **COMPR**endre racines 3) critique démarche 4) apprendre méthodes recherche 5) documents-sources décrypter lire observer
43	Comprendre	1) **COMPR**endre présent 2) méthodes 3) découverte racines 4) raconter 5) défi
47	Comprendre	1) aujourd-hui **COMPR**endre monde 2) autres celles **COMPR**endre racines 3) critique démarche 4) apprendre méthodes recherche 5) documents-sources décrypter lire observer
4	**Culture**	1) **CULT**ure générale 2) liens passé présent 3) citoyenneté **CULT**ure responsables 4) curiosité savoir 5) connaissances contemporain monde
4	Culture	1) **CULT**ure générale 2) liens passé présent 3) citoyenneté **CULT**ure responsables 4) curiosité savoir 5) connaissances contemporain monde
14	Culture	1) comprendre développer monde 2) comprendre histoire mouvements 3) comprendre enjeux politiques 4) changent choses montrer 5) **CULT**ure développer personnelle
17	Culture	1) raconter 2) captiver 3) évoquer 4) liens 5) **CULT**ure
19	Culture	1) passion 2) actualisation 3) **CULT**ure 4) voyager 5) diversité médias
18	Culture	1) temps 2) accès **CULT**ure 3) accès passé 4) comprendre 5) agir présent
22	Culture	1) temps 2) cadre chronologie retenir 3) explique passé présent 4) **CULT**ure importance 5) civilisation rattacher
27	Culture	1) cycles 2) permanences 3) spécificités 4) **CULT**ure 5) conflits
39	Culture	1) histoire raconter 2) actualisation 3) anecdotes 4) **CULT**ure 5) distraire
46	Culture	1) comparaison passé présent 2) interaction événements 3) autres **CULT**ure ouverture 4) actualisation 5) futur ouverture
7	**Élèves**	1) intéresser susciter 2) questionnement **ELEVE**s 3) commun démarche 4) citoyenneté mes progresser responsables tant **ELEVE**s 5) fait personnelle ressentir satisfaction travail éventuellement
3	Elèves	1) histoire réussir savoir transmettre **ELEVE**s 2) réussir savoir-faire transmettre 3) citoyenneté contribuer doit gens histoire jeunes responsables 4) après continuent dehors fin histoire intéresser sorte école **ELEVE**s étude 5) chez curiosité histoire **ELEVE**s éveillez
3	Elèves	1) histoire réussir savoir transmettre **ELEVE**s 2) réussir savoir-faire transmettre 3) citoyenneté contribuer doit gens histoire jeunes responsables 4) après continuent dehors fin histoire intéresser sorte école **ELEVE**s étude 5) chez curiosité histoire **ELEVE**s éveillez

7	Elèves	1) intéresser susciter 2) questionnement **ELEVE**s 3) commun démarche 4) citoyenneté mes progresser responsables tant **ELEVE**s 5) fait personnelle ressentir satisfaction travail éventuellement
2	Elèves	1) humanisme 2) motivation 3) apporter connaissances 4) critique développer sens **ELEVE**s 5) interdisciplinarité
3	Elèves	1) histoire réussir savoir transmettre **ELEVE**s 2) réussir savoir-faire transmettre 3) citoyenneté contribuer doit gens histoire jeunes responsables 4) après continuent dehors fin histoire intéresser sorte école **ELEVE**s étude 5) chez curiosité histoire **ELEVE**s éveillez
31	Elèves	1) connaissances partirde pouvoir **ELEVE**s 2) espace temps voyager 3) actualisation liens passé pouvoir présent 4) cours disposer matériel vivre 5) cours excursions illustrer visiter
28	Elèves	1) suffisamment temps 2) matériel 3) intéresser **ELEVE**s 4) archéologique chantier 5) film
36	Elèves	1) prendre temps 2) devoir **ELEVE**s évaluer 3) expositions sites visiter 4) histoire local 5) liberté pédagogie
34	Elèves	1) attirante enjeux est-à-dire modernes moyens présents techniques 2) visiter 3) heures semaine 4) présenter recherche résultats travail **ELEVE**s 5) partirde proximité remonter temps vécu
33	Elèves	1) enseigner longue moins période 2) diktats fantaisistes suppression Égypte 3) autres matériel vidéo 4) excursion visiter 5) maximum **ELEVE**s1)
40	Elèves	1) cours doigt enjeux histoire 2) amener approche critique passé **ELEVE**s 3) celui construire cours futur ils laquelle puisse servir social vivent 4) amener choix **ELEVE**s 5) connaissances donner désintéressée goût
40	Elèves	1) cours doigt enjeux histoire 2) amener approche critique passé **ELEVE**s 3) celui construire cours futur ils laquelle puisse servir social vivent 4) amener choix **ELEVE**s 5) connaissances donner désintéressée goût
3	**Histoire**	1) **HIST**oire réussir savoir transmettre élèves 2) réussir savoir-faire transmettre 3) citoyenneté contribuer doit gens **HIST**oire jeunes responsables 4) après continuent dehors fin **HIST**oire intéresser sorte école élèves étude 5) chez curiosité **HIST**oire élèves éveillez
3	Histoire	1) **HIST**oire réussir savoir transmettre élèves 2) réussir savoir-faire transmettre 3) citoyenneté contribuer doit gens **HIST**oire jeunes responsables 4) après continuent dehors fin **HIST**oire intéresser sorte école élèves étude 5) chez curiosité **HIST**oire élèves éveillez
3	Histoire	1) **HIST**oire réussir savoir transmettre élèves 2) réussir savoir-faire transmettre 3) citoyenneté contribuer doit gens **HIST**oire jeunes responsables 4) après continuent dehors fin **HIST**oire intéresser sorte école élèves étude 5) chez curiosité **HIST**oire élèves éveillez
3	Histoire	1) **HIST**oire réussir savoir transmettre élèves 2) réussir savoir-faire transmettre 3) citoyenneté contribuer doit gens **HIST**oire jeunes responsables 4) après continuent dehors fin **HIST**oire intéresser sorte école élèves étude 5) chez curiosité **HIST**oire élèves éveillez
14	Histoire	1) comprendre développer monde 2) comprendre **HIST**oire mouvements 3) comprendre enjeux politiques 4) changent choses montrer 5) culture développer personnelle
25	Histoire	1) motivation personnelle 2) connaissances suffisante 3) manuels référence 4) **HIST**oire local 5) matériel pédagogie
35	Histoire	1) comprendre passé présent travers 2) **HIST**oire revivre 3) message modernes moyens passer utiliser 4) concret 5) intéresser susciter
40	Histoire	1) cours doigt enjeux **HIST**oire 2) amener approche critique passé élèves 3) celui construire cours futur ils laquelle puisse servir social vivent 4) amener choix élèves 5) connaissances donner désintéressée goût
36	Histoire	1) prendre temps 2) devoir élèves évaluer 3) expositions sites visiter 4) **HIST**oire local 5) liberté pédagogie
39	Histoire	1) **HIST**oire raconter 2) actualisation 3) anecdotes 4) culture 5) distraire
32	Histoire	1) goût passion savoir transmettre 2) actualisation comprendre social 3) **HIST**oire recherche vérité 4) observer parcours social 5) remise-en-question
44	Histoire	1) amusement 2) **HIST**oire raconter 3) émerveiller 4) apprendre 5) connexions passé présent
48	Histoire	1) passion 2) compétence dominer matière savoirs 3) critique esprit 4) documents-sources renouvelée toujours 5) donner goût **HIST**oire intéresser
13	**Passion**	1) indispensable 2) **PASSION** 3) exigeant 4) enrichissant 5) citoyenneté démarche
9	Passion	1) **PASSION** 2) exact 3) conciliant 4) actualisation faits pouvoir 5) calme classe
19	Passion	1) **PASSION** 2) actualisation 3) culture 4) voyager 5) diversité médias
30	Passion	1) multimédia 2) **PASSION** 3) terrain 4) documents-sources 5) pertinence
23	Passion	1) temps 2) outils 3) maîtrise 4) liberté 5) **PASSION**
32	Passion	1) goût **PASSION** savoir transmettre 2) actualisation comprendre social 3) histoire recherche vérité 4) observer parcours social 5) remise-en-question
37	Passion	1) **PASSION** 2) rigueur 3) dépassement 4) progresser 5) partager
48	Passion	1) **PASSION** 2) compétence dominer matière savoirs 3) critique esprit 4) documents-sources renouvelée toujours 5) donner goût histoire intéresser
4	**Passé**	1) culture générale 2) liens **PASSE** présent 3) citoyenneté culture responsables 4) curiosité savoir 5) connaissances contemporain monde
18	Passé	1) temps 2) accès culture 3) accès **PASSE** 4) comprendre 5) agir présent
31	Passé	1) connaissances partirde pouvoir élèves 2) espace temps voyager 3) actualisation liens **PASSE** pouvoir présent 4) cours disposer matériel vivre 5) cours excursions illustrer visiter
24	Passé	1) critique développer esprit 2) curiosité développer **PASSE** 3) choses développer relativiser sens 4) comprendre connaissances mieux montrer **PASSE** présent 5) expliquer juger signifie
24	Passé	1) critique développer esprit 2) curiosité développer **PASSE** 3) choses développer relativiser sens 4) comprendre connaissances mieux montrer **PASSE** présent 5) expliquer juger signifie
22	Passé	1) temps 2) cadre chronologie retenir 3) explique **PASSE** présent 4) culture importance 5) civilisation rattacher
35	Passé	1) comprendre **PASSE** présent travers 2) histoire revivre 3) message modernes moyens passer utiliser 4) concret 5) intéresser susciter

46	Passé	1) comparaison **PASSE** présent 2) interaction événements 3) autres culture ouverture 4) actualisation 5) futur ouverture
40	Passé	1) cours doigt enjeux histoire 2) amener approche critique **PASSE** élèves 3) celui construire cours futur ils laquelle puisse servir social vivent 4) amener choix élèves 5) connaissances donner désintéressée goût
44	Passé	1) amusement 2) histoire raconter 3) émerveiller 4) apprendre 5) connexions **PASSE** présent
4	**Présent**	1) culture générale 2) liens passé **PRESENT** 3) citoyenneté culture responsables 4) curiosité savoir 5) connaissances contemporain monde
18	Présent	1) temps 2) accès culture 3) accès passé 4) comprendre 5) agir **PRESENT**
31	Présent	1) connaissances partirde pouvoir élèves 2) espace temps voyager 3) actualisation liens passé pouvoir **PRESENT** 4) cours disposer matériel vivre 5) cours excursions illustrer visiter
24	Présent	1) critique développer esprit 2) curiosité développer passé 3) choses développer relativiser sens 4) comprendre connaissances mieux montrer passé **PRESENT** 5) expliquer juger signifie
22	Présent	1) temps 2) cadre chronologie retenir 3) explique passé **PRESENT** 4) culture importance 5) civilisation rattacher
35	Présent	1) comprendre passé **PRESENT** travers 2) histoire revivre 3) message modernes moyens passer utiliser 4) concret 5) intéresser susciter
46	Présent	1) comparaison passé **PRESENT** 2) interaction événements 3) autres culture ouverture 4) actualisation 5) futur ouverture
44	Présent	1) amusement 2) histoire raconter 3) émerveiller 4) apprendre 5) connexions passé **PRESENT**
43	Présent	1) comprendre **PRESENT** 2) méthodes 3) découverte racines 4) raconter 5) défi
6	**Raconter**	1) **RACONTER** 2) visualiser 3) expliquer 4) discuter 5) analyse
21	Raconter	1) terrain 2) musées 3) aide projections 4) documents-sources partirde 5) anecdotes **RACONTER**
17	Raconter	1) **RACONTER** 2) captiver 3) évoquer 4) liens 5) culture
29	Raconter	1) **RACONTER** 2) rigueur 3) enthousiasme 4) autres cours reconnaissance 5) moyens techniques
26	Raconter	1) aimer 2) **RACONTER** 3) temps 4) liens 5) questionnement répondre
39	Raconter	1) histoire **RACONTER** 2) actualisation 3) anecdotes 4) culture 5) distraire
43	Raconter	1) comprendre présent 2) méthodes 3) découverte racines 4) **RACONTER** 5) défi
44	Raconter	1) amusement 2) histoire **RACONTER** 3) émerveiller 4) apprendre 5) connexions passé présent
8	**Temps**	1) adéquat matériel 2) motivation 3) comprendre 4) **TEMP**s 5) méthodes
22	Temps	1) **TEMP**s 2) cadre chronologie retenir 3) explique passé présent 4) culture importance 5) civilisation rattacher
18	Temps	1) **TEMP**s 2) accès culture 3) accès passé 4) comprendre 5) agir présent
23	Temps	1) **TEMP**s 2) outils 3) maîtrise 4) liberté 5) passion
26	Temps	1) aimer 2) raconter 3) **TEMP**s 4) liens 5) questionnement répondre
28	Temps	1) suffisamment **TEMP**s 2) matériel 3) intéresser élèves 4) archéologique chantier 5) film
31	Temps	1) connaissances partirde pouvoir élèves 2) espace **TEMP**s voyager 3) actualisation liens passé pouvoir présent 4) cours disposer matériel vivre 5) cours excursions illustrer visiter
34	Temps	1) attirante enjeux est-à-dire modernes moyens présents techniques 2) visiter 3) heures semaine 4) présenter recherche résultats travail élèves 5) partirde proximité remonter **TEMP**s vécu
36	Temps	1) prendre **TEMP**s 2) devoir élèves évaluer 3) expositions sites visiter 4) histoire local 5) liberté pédagogie
45	Temps	1) enseigner **TEMP**s 2) amener concret lieux visiter 3) artistiques développer expressions 4) bouleverser eurocentrisme 5) classe cours dialogue lieux véritables échanger

Les « discours-découverte »

ID	Termes	Contexte
13	**Apprendre**	1)aujourd-hui comprendre monde passé 2)critique développer esprit 3)culture musique ouverture peinture 4)**APP**rendre observer situ visiter 5)**APP**rendre chercher réponses
15	Apprendre	1)encourager liens élèves 2)construire histoire élèves 3)**APP**rendre esprit informations lui organisation structurer synthétiser élèves 4)agrémenter chaque cours lieux plonger visiter époque étude
13	Apprendre	1)aujourd-hui comprendre monde passé 2)critique développer esprit 3)culture musique ouverture peinture 4)**APP**rendre observer situ visiter 5)**APP**rendre chercher réponses
25	Apprendre	1)connu partirde présent élèves 2)**APP**rendre découpage français géographie heures meilleur séquences transversalité économie 3)adapté documents-sources gestion local stockage 4)Internet local projecteur
19	Apprendre	1)nouvelles ouverture technologies 2)**APP**rendre comprendre documents-sources élèves 3)contexte replacer 4)mémoriser 5)donner méthodes travail élèves
30	Apprendre	1)bonheur enseigner 2)amener découverte élèves 3)**APP**rendre rigueur 4)acquérir amener citoyenneté connaissances nécessaires transfert vie 5)conséquentes donner matière mémoriser possibilité
38	Apprendre	1)**APP**rendre plaisir 2)amusant **APP**rendre 3)connaissances transfert 4)partager 5)culture générale
38	Apprendre	1)**APP**rendre plaisir 2)amusant **APP**rendre 3)connaissances transfert 4)partager 5)culture générale
45	Apprendre	1)passion 2)donner goût histoire 3)**APP**rendre croire tout 4)critique documents-sources 5)connaissances contexte histoire événements
50	Apprendre	1)curiosité éveiller 2)donner points repères 3)**APP**rendre critique esprit 4)ancêtres **APP**rendre comment nos ont vécu 5)donner goût lecture
50	Apprendre	1)curiosité éveiller 2)donner points repères 3)**APP**rendre critique esprit 4)ancêtres **APP**rendre comment nos ont vécu 5)donner goût lecture
52	Apprendre	1)intéresser élèves 2)donner envie savoir 3)critique développer esprit 4)**APP**rendre relativiser sens tolérance 5)aborder artistique domaines politique religieux économie
9	**Comprendre**	1)découverte 2)**COMP**rendre mieux passé 3)avenir construire 4)critique esprit 5)communiquer
5	Comprendre	1)évocation 2)**COMP**rendre 3)plaisir 4)culture 5)leçon
8	Comprendre	1)critique esprit réveiller 2)actualisation aider **COMP**rendre monde élèves 3)discipline intéresser élèves 4)aider passé représenter élèves 5)inciter poser questionnement élèves
17	Comprendre	1)**COMP**rendre 2)passion 3)construire 4)liens 5)subtilités
13	Comprendre	1)aujourd-hui **COMP**rendre monde passé 2)critique développer esprit 3)culture musique ouverture peinture 4)apprendre observer situ visiter 5)apprendre chercher réponses
19	Comprendre	1)nouvelles ouverture technologies 2)apprendre **COMP**rendre documents-sources élèves 3)contexte replacer 4)mémoriser 5)donner méthodes travail élèves
24	Comprendre	1)**COMP**rendre présent 2)documents-sources travail 3)apport apportées connaissances professeur supplémentaires 4)classe sortir 5)culture générale ouverture
29	Comprendre	1)intéresser éveiller 2)connaissances donner goût 3)**COMP**rendre présent 4)**COMP**lexes démêler emmêler liens 5)cadre chronologie installer sûr
36	Comprendre	1)conscience prendre 2)curiosité éveiller 3)autre différence sensibiliser 4)**COMP**rendre humains mieux rapports 5)engagements réflexions social susciter
48	Comprendre	1)critique développer esprit 2)**COMP**rendre passé présent 3)documents-sources recours systématique 4)commun découverte héritages notre 5)autres civilisations découverte
8	**Critique**	1)**CRITIQ**ue esprit réveiller 2)actualisation aider comprendre monde élèves 3)discipline intéresser élèves 4)aider passé représenter élèves 5)inciter poser questionnement élèves
7	Critique	1)découverte 2)autonome travail 3)intéresser 4)connaissances 5)**CRITIQ**ue esprit
13	Critique	1)aujourd-hui comprendre monde passé 2)**CRITIQ**ue développer esprit 3)culture musique ouverture peinture 4)apprendre observer situ visiter 5)apprendre chercher réponses
12	Critique	1)**CRITIQ**ue esprit 2)matériel pointe pédagogie 3)aller envie loin élèves 4)déplacements sites 5)passion transmettre
9	Critique	1)découverte 2)comprendre mieux passé 3)avenir construire 4)**CRITIQ**ue esprit 5)communiquer
18	Critique	1)imaginer 2)observer 3)informer informer 4)**CRITIQ**ue 5)zoomer
28	Critique	1)recherche 2)confrontation documents-sources 3)**CRITIQ**ue esprit 4)liens passé présent 5)découragement
31	Critique	1)approche multiple sujet 2)abondant documents-sources documents-sources 3)globalisation 4)active **CRITIQ**ue histoire 5)démarche systématisation
32	Critique	1)éduquer 2)**CRITIQ**ue esprit initiation 3)atouts composer passé 4)atouts comparaison passé 5)souvenir
40	Critique	1)formation indispensable 2)**CRITIQ**ue développer esprit 3)plein trop virtualité éviter 4)définitif intéresser 5)appropriation démarche histoire
35	Critique	1)**CRITIQ**ue différentes histoire techniques véritables étude 2)non profondeur survol étude 3)civilisations comparaison étude 4)différentes philosophies étude 5)analyse artistiques différentes
48	Critique	1)**CRITIQ**ue développer esprit 2)comprendre passé présent 3)documents-sources recours systématique 4)commun découverte héritages notre 5)autres civilisations découverte
45	Critique	1)passion 2)donner goût histoire 3)apprendre croire tout 4)**CRITIQ**ue documents-sources 5)connaissances contexte histoire événements
50	Critique	1)curiosité éveiller 2)donner points repères 3)apprendre **CRITIQ**ue esprit 4)ancêtres apprendre comment nos

		ont vécu 5)donner goût lecture
55	Critique	1)cours donnant plaisir éprouver 2)intéresser intéresser jeunes personnel 3)chez développer rigueur élèves 4)**CRITIQ**ue développer monde réflexion 5)compétences développer transversales
52	Critique	1)intéresser élèves 2)donner envie savoir 3)**CRITIQ**ue développer esprit 4)apprendre relativiser sens tolérance 5)aborder artistique domaines politique religieux économie
54	Critique	1)passion 2)récit 3)**CRITIQ**ue 4)intéresser 5)objectivité
6	**Documents-sources**	1)savoirs transmettre 2)**DOCUM**ents-**SOURC**es travail 3)découverte faits 4)intéresser 5)intéresser élèves
1	Documents-sources	1)autour axer comme concept démocratie enseigner histoire phénomène 2)facettes multiples révolutions travers étude événements 3)analyse **DOCUM**ents-**SOURC**es histoire 4)art autopsie connaissances contexte
11	Documents-sources	1)compétence 2)liens vécu élèves 3)temps 4)contact direct **DOCUM**ents-**SOURC**es 5)matériel
25	Documents-sources	1)connu partirde présent élèves 2)apprendre découpage français géographie heures meilleur séquences transversalité économie 3)adapté **DOCUM**ents-**SOURC**es gestion local stockage 4)Internet local projecteur
19	Documents-sources	1)nouvelles ouverture technologies 2)apprendre comprendre **DOCUM**ents-**SOURC**es élèves 3)contexte replacer 4)mémoriser 5)donner méthodes travail élèves
24	Documents-sources	1)comprendre présent 2)**DOCUM**ents-**SOURC**es travail 3)apport apportées connaissances professeur supplémentaires 4)classe sortir 5)culture générale ouverture
26	Documents-sources	1)liberté 2)abondance **DOCUM**ents-**SOURC**es 3)différenciés travail 4)exercices variété 5)est sorcier type émissions
33	Documents-sources	1)analyse prendre synthétiser temps 2)base informations personnelles recherche recouper élèves 3)davantage **DOCUM**ents-**SOURC**es exploiter travail 4)actualisation constamment présent questionnement
31	Documents-sources	1)approche multiple sujet 2)abondant **DOCUM**ents-**SOURC**es **DOCUM**ents-**SOURC**es 3)globalisation 4)active critique histoire 5)démarche systématisation
31	Documents-sources	1)approche multiple sujet 2)abondant **DOCUM**ents-**SOURC**es **DOCUM**ents-**SOURC**es 3)globalisation 4)active critique histoire 5)démarche systématisation
28	Documents-sources	1)recherche 2)confrontation **DOCUM**ents-**SOURC**es 3)critique esprit 4)liens passé présent 5)découragement
37	Documents-sources	1)raconter 2)**DOCUM**ents-**SOURC**es 3)anecdotes 4)concret exemples 5)approfondissement
41	Documents-sources	1)récit 2)**DOCUM**ents-**SOURC**es observer 3)analyse 4)étude 5)visiter
45	Documents-sources	1)passion 2)donner goût histoire 3)apprendre croire tout 4)critique **DOCUM**ents-**SOURC**es 5)connaissances contexte histoire événements
48	Documents-sources	1)critique développer esprit 2)comprendre passé présent 3)**DOCUM**ents-**SOURC**es recours systématique 4)commun découverte héritages notre 5)autres civilisations découverte
56	Documents-sources	1)intéresser 2)motivation 3)compétence 4)**DOCUM**ents-**SOURC**es 5)témoignages
53	Documents-sources	1)doute introduire nuances 2)héritages multiples notion 3)ces **DOCUM**ents-**SOURC**es déchets découverte humain passé 4)collectives culture liens mémoires questionnement 5)dimension notre temps épa
1	**Découverte**	1)autour axer comme concept démocratie enseigner histoire phénomène 2)facettes multiples révolutions travers étude événements 3)analyse documents-sources histoire 4)art autopsie connaissances contexte
6	Découverte	1)savoirs transmettre 2)documents-sources travail 3)**DECOUV**erte faits 4)intéresser 5)intéresser élèves
9	Découverte	1)**DECOUV**erte 2)comprendre mieux passé 3)avenir construire 4)critique esprit 5)communiquer
7	Découverte	1)**DECOUV**erte 2)autonome travail 3)intéresser 4)connaissances 5)critique esprit
20	Découverte	1)passion 2)discussion 3)réflexion 4)**DECOUV**erte 5)comparaison
22	Découverte	1)intéresser 2)temps 3)**DECOUV**erte 4)voyager 5)expérience
30	Découverte	1)bonheur enseigner 2)amener **DECOUV**erte élèves 3)apprendre rigueur 4)acquérir amener citoyenneté connaissances nécessaires transfert vie 5)conséquentes donner matière mémoriser possibilité
39	Découverte	1)accès **DECOUV**erte 2)accès savoir 3)accès racines 4)accès autonomie travail 5)accès épanouissement
48	Découverte	1)critique développer esprit 2)comprendre passé présent 3)documents-sources recours systématique 4)commun **DECOUV**erte héritages notre 5)autres civilisations **DECOUV**erte
48	Découverte	1)critique développer esprit 2)comprendre passé présent 3)documents-sources recours systématique 4)commun **DECOUV**erte héritages notre 5)autres civilisations **DECOUV**erte
53	Découverte	1)doute introduire nuances 2)héritages multiples notion 3)ces documents-sources déchets **DECOUV**erte humain passé 4)collectives culture liens mémoires questionnement 5)dimension notre temps épa
7	**Esprit**	1)découverte 2)autonome travail 3)intéresser 4)connaissances 5)critique **ESPRIT**
8	Esprit	1)critique **ESPRIT** réveiller 2)actualisation aider comprendre monde élèves 3)discipline intéresser élèves 4)aider passé représenter élèves 5)inciter poser questionnement élèves
13	Esprit	1)aujourd-hui comprendre monde passé 2)critique développer **ESPRIT** 3)culture musique ouverture peinture 4)apprendre observer situ visiter 5)apprendre chercher réponses
9	Esprit	1)découverte 2)comprendre mieux passé 3)avenir construire 4)critique **ESPRIT** 5)communiquer
15	Esprit	1)encourager liens élèves 2)construire histoire élèves 3)apprendre **ESPRIT** informations lui organisation structurer synthétiser élèves 4)agrémenter chaque cours lieux plonger visiter époque étude

12	Esprit	1)critique **ESPRIT** 2)matériel pointe pédagogie 3)aller envie loin élèves 4)déplacements sites 5)passion transmettre
28	Esprit	1)recherche 2)confrontation documents-sources 3)critique **ESPRIT** 4)liens passé présent 5)découragement
32	Esprit	1)éduquer 2)critique **ESPRIT** initiation 3)atouts composer passé 4)atouts comparaison passé 5)souvenir
40	Esprit	1)formation indispensable 2)critique développer **ESPRIT** 3)plein trop virtualité éviter 4)définitif intéresser 5)appropriation démarche histoire
50	Esprit	1)curiosité éveiller 2)donner points repères 3)apprendre critique **ESPRIT** 4)ancêtres apprendre comment nos ont vécu 5)donner goût lecture
48	Esprit	1)critique développer **ESPRIT** 2)comprendre passé présent 3)documents-sources recours systématique 4)commun découverte héritages notre 5)autres civilisations découverte
52	Esprit	1)intéresser élèves 2)donner envie savoir 3)critique développer **ESPRIT** 4)apprendre relativiser sens tolérance 5)aborder artistique domaines politique religieux économie
1	**Histoire**	1)autour axer comme concept démocratie enseigner **HIST**oire phénomène 2)facettes multiples révolutions travers étude événements 3)analyse documents-sources **HIST**oire 4)art autopsie connaissances contexte
1	Histoire	1)autour axer comme concept démocratie enseigner **HIST**oire phénomène 2)facettes multiples révolutions travers étude événements 3)analyse documents-sources **HIST**oire 4)art autopsie connaissances contexte
1	Histoire	1)autour axer comme concept démocratie enseigner **HIST**oire phénomène 2)facettes multiples révolutions travers étude événements 3)analyse documents-sources **HIST**oire 4)art autopsie connaissances contexte
1	Histoire	1)autour axer comme concept démocratie enseigner **HIST**oire phénomène 2)facettes multiples révolutions travers étude événements 3)analyse documents-sources **HIST**oire 4)art autopsie connaissances contexte
15	Histoire	1)encourager liens élèves 2)construire **HIST**oire élèves 3)apprendre esprit informations lui organisation structurer synthétiser élèves 4)agrémenter chaque cours lieux plonger visiter époque étude
10	Histoire	1)**HIST**oire raconter 2)temps 3)choix fonction professeur thèmes élèves 4)actualisation programme sortir 5)administratives contraintes limiter
31	Histoire	1)approche multiple sujet 2)abondant documents-sources documents-sources 3)globalisation 4)active critique **HIST**oire 5)démarche systématisation
34	Histoire	1)**HIST**oire salle toute équipée 2)déplacement situ 3)groupe important maximum trop élèves 4)favorable horaire écoute 5)adapté disposer manuels
35	Histoire	1)critique différentes **HIST**oire techniques véritables étude 2)non profondeur survol étude 3)civilisations comparaison étude 4)différentes philosophies étude 5)analyse artistiques différentes
40	Histoire	1)formation indispensable 2)critique développer esprit 3)plein trop virtualité éviter 4)définitif intéresser 5)appropriation démarche **HIST**oire
45	Histoire	1)passion 2)donner goût **HIST**oire 3)apprendre croire tout 4)critique documents-sources 5)connaissances contexte **HIST**oire événements
49	Histoire	1)accessibilité bibliothèque universitaire 2)chargés **HIST**oire lieux pouvoir rendre élèves 3)articles didactique local matériel ouvrages 4)cours cours dont importance petit saisisse 5)partager pa
44	Histoire	1)local équipé 2)bibliothèque 3)**HIST**oire humanité manuels 4)intéresser jeunes 5)**HIST**oire petite
45	Histoire	1)passion 2)donner goût **HIST**oire 3)apprendre croire tout 4)critique documents-sources 5)connaissances contexte **HIST**oire événements
44	Histoire	1)local équipé 2)bibliothèque 3)**HIST**oire humanité manuels 4)intéresser jeunes 5)**HIST**oire petite
8	**Intéresser**	1)critique esprit réveiller 2)actualisation aider comprendre monde élèves 3)discipline **INTER**esser élèves 4)aider passé représenter élèves 5)inciter poser questionnement élèves
2	Intéresser	1)**INTER**esser 2)motivation 3)information 4)visualiser 5)comparaison
7	Intéresser	1)découverte 2)autonome travail 3)**INTER**esser 4)connaissances 5)critique esprit
4	Intéresser	1)bonne préparation 2)didactique matériel 3)**INTER**esser élèves 4)adéquate disposer salle 5)bonne professeur relation élèves
6	Intéresser	1)savoirs transmettre 2)documents-sources travail 3)découverte faits 4)**INTER**esser 5)**INTER**esser élèves
6	Intéresser	1)savoirs transmettre 2)documents-sources travail 3)découverte faits 4)**INTER**esser 5)**INTER**esser élèves
16	Intéresser	1)curiosité 2)**INTER**esser 3)capacité liens 4)commun travail 5)inventivité
22	Intéresser	1)**INTER**esser 2)temps 3)découverte 4)voyager 5)expérience
21	Intéresser	1)élèves2) curiosité élèves 2)matériel minimum semaine 3)capter **INTER**esser savoir 4)classe 5)
23	Intéresser	1)panoramique vision 2)visiter 3)passion 4)manuels 5)**INTER**esser
29	Intéresser	1)**INTER**esser éveiller 2)connaissances donner goût 3)comprendre présent 4)complexes démêler emmêler liens 5)cadre chronologie installer sûr
40	Intéresser	1)formation indispensable 2)critique développer esprit 3)plein trop virtualité éviter 4)définitif **INTER**esser 5)appropriation démarche histoire
44	Intéresser	1)local équipé 2)bibliothèque 3)histoire humanité manuels 4)**INTER**esser jeunes 5)histoire petite
56	Intéresser	1)**INTER**esser 2)motivation 3)compétence 4)documents-sources 5)témoignages
52	Intéresser	1)**INTER**esser élèves 2)donner envie savoir 3)critique développer esprit 4)apprendre relativiser sens tolérance 5)aborder artistique domaines politique religieux économie
54	Intéresser	1)passion 2)récit 3)critique 4)**INTER**esser 5)objectivité
55	Intéresser	1)cours donnant plaisir éprouver 2)**INTER**esser **INTER**esser jeunes personnel 3)chez développer rigueur élèves 4)critique développer monde réflexion 5)compétences développer transversales
55	Intéresser	1)cours donnant plaisir éprouver 2)**INTER**esser **INTER**esser jeunes personnel 3)chez développer rigueur élèves 4)critique développer monde réflexion 5)compétences développer transversales

17	**Passion**	1)comprendre 2)**PASS**ion 3)construire 4)liens 5)subtilités
12	Passion	1)critique esprit 2)matériel pointe pédagogie 3)aller envie loin élèves 4)déplacements sites 5)**PASS**ion transmettre
23	Passion	1)panoramique vision 2)visiter 3)**PASS**ion 4)manuels 5)intéresser
20	Passion	1)**PASS**ion 2)discussion 3)réflexion 4)découverte 5)comparaison
42	Passion	1)raconter 2)**PASS**ion 3)aujourd-hui relancer 4)vivre 5)souvenir
43	Passion	1)**PASS**ion 2)originalité surprise 3)méthodes variété 4)connaissances transfert 5)précision rigueur
45	Passion	1)**PASS**ion 2)donner goût histoire 3)apprendre croire tout 4)critique documents-sources 5)connaissances contexte histoire événements
49	Passion	1)accessibilité bibliothèque universitaire 2)chargés histoire lieux pouvoir rendre élèves 3)articles didactique local matériel ouvrages 4)cours cours dont importance petit saisisse 5)partager pa
54	Passion	1)**PASS**ion 2)récit 3)critique 4)intéresser 5)objectivité
51	Passion	1)culture 2)transmettre 3)valeurs 4)chronologie 5)**PASS**ion
4	**Elèves**	1)bonne préparation 2)didactique matériel 3)intéresser **ELEV**es 4)adéquate disposer salle 5)bonne professeur relation **ELEV**es
8	Elèves	1)critique esprit réveiller 2)actualisation aider comprendre monde **ELEV**es 3)discipline intéresser **ELEV**es 4)aider passé représenter **ELEV**es 5)inciter poser questionnement **ELEV**es
6	Elèves	1)savoirs transmettre 2)documents-sources travail 3)découverte faits 4)intéresser 5)intéresser **ELEV**es
4	Elèves	1)bonne préparation 2)didactique matériel 3)intéresser **ELEV**es 4)adéquate disposer salle 5)bonne professeur relation **ELEV**es
8	Elèves	1)critique esprit réveiller 2)actualisation aider comprendre monde **ELEV**es 3)discipline intéresser **ELEV**es 4)aider passé représenter **ELEV**es 5)inciter poser questionnement **ELEV**es
8	Elèves	1)critique esprit réveiller 2)actualisation aider comprendre monde **ELEV**es 3)discipline intéresser **ELEV**es 4)aider passé représenter **ELEV**es 5)inciter poser questionnement **ELEV**es
8	Elèves	1)critique esprit réveiller 2)actualisation aider comprendre monde **ELEV**es 3)discipline intéresser **ELEV**es 4)aider passé représenter **ELEV**es 5)inciter poser questionnement **ELEV**es
12	Elèves	1)critique esprit 2)matériel pointe pédagogie 3)aller envie loin **ELEV**es 4)déplacements sites 5)passion transmettre
15	Elèves	1)encourager liens **ELEV**es 2)construire histoire **ELEV**es 3)apprendre esprit informations lui organisation structurer synthétiser **ELEV**es 4)agrémenter chaque cours lieux plonger visiter époque étude
11	Elèves	1)compétence 2)liens vécu **ELEV**es 3)temps 4)contact direct documents-sources 5)matériel
15	Elèves	1)encourager liens **ELEV**es 2)construire histoire **ELEV**es 3)apprendre esprit informations lui organisation structurer synthétiser **ELEV**es 4)agrémenter chaque cours lieux plonger visiter époque étude
15	Elèves	1)encourager liens **ELEV**es 2)construire histoire **ELEV**es 3)apprendre esprit informations lui organisation structurer synthétiser **ELEV**es 4)agrémenter chaque cours lieux plonger visiter époque étude
10	Elèves	1)histoire raconter 2)temps 3)choix fonction professeur thèmes **ELEV**es 4)actualisation programme sortir 5)administratives contraintes limiter
21	Elèves	1)**ELEV**es2) curiosité **ELEV**es 2)matériel minimum semaine 3)capter intéresser savoir 4)classe 5)
19	Elèves	1)nouvelles ouverture technologies 2)apprendre comprendre documents-sources **ELEV**es 3)contexte replacer 4)mémoriser 5)donner méthodes travail **ELEV**es
25	Elèves	1)connu partirde présent **ELEV**es 2)apprendre découpage français géographie heures meilleur séquences transversalité économie 3)adapté documents-sources gestion local stockage 4)Internet local projecteur
19	Elèves	1)nouvelles ouverture technologies 2)apprendre comprendre documents-sources **ELEV**es 3)contexte replacer 4)mémoriser 5)donner méthodes travail **ELEV**es
21	Elèves	1)**ELEV**es2) curiosité **ELEV**es 2)matériel minimum semaine 3)capter intéresser savoir 4)classe 5)
30	Elèves	1)bonheur enseigner 2)amener découverte **ELEV**es 3)apprendre rigueur 4)acquérir amener citoyenneté connaissances nécessaires transfert vie 5)conséquentes donner matière mémoriser possibilité
33	Elèves	1)analyse prendre synthétiser temps 2)base informations personnelles recherche recouper **ELEV**es 3)davantage documents-sources exploiter travail 4)actualisation constamment présent questionnement
34	Elèves	1)histoire salle toute équipée 2)déplacement situ 3)groupe important maximum trop **ELEV**es 4)favorable horaire écoute 5)adapté disposer manuels
49	Elèves	1)accessibilité bibliothèque universitaire 2)chargés histoire lieux pouvoir rendre **ELEV**es 3)articles didactique local matériel ouvrages 4)cours cours dont importance petit saisisse 5)partager pa
49	Elèves	1)accessibilité bibliothèque universitaire 2)chargés histoire lieux pouvoir rendre **ELEV**es 3)articles didactique local matériel ouvrages 4)cours cours dont importance petit saisisse 5)partager pa
55	Elèves	1)cours donnant plaisir éprouver 2)intéresser intéresser jeunes personnel 3)chez développer rigueur **ELEV**es 4)critique développer monde réflexion 5)compétences développer transversales
52	Elèves	1)intéresser **ELEV**es 2)donner envie savoir 3)critique développer esprit 4)apprendre relativiser sens tolérance 5)aborder artistique domaines politique religieux économie

Les « apprentissage-recherche »

ID	Termes	Contexte
5	**Comprendre**	1)intéresser 2)**COMP**rendre 3)interaction 4)structurer 5)expliquer
10	Comprendre	1)**COMP**rendre 2)leçon 3)intéresser 4)découverte 5)culture
20	Comprendre	1)communiquer interpersonnelle 2)monde ouverture 3)construire futur grâce passé 4)**COMP**rendre 5)interroger
19	Comprendre	1)partager passion 2)aider **COMP**rendre 3)temps 4)partirde vécu 5)découverte histoire
29	Comprendre	1)**COMP**rendre présent 2)**COMP**rendre passé 3)bagage culture 4)intéresser élèves 5)goût histoire
29	Comprendre	1)**COMP**rendre présent 2)**COMP**rendre passé 3)bagage culture 4)intéresser élèves 5)goût histoire
33	Comprendre	1)**COMP**rendre passé 2)connaissances mieux présent 3)citoyenneté demain préparer 4)**COMP**étences diverses maîtrise 5)savoir transmettre
24	Comprendre	1)démocratie former 2)chacun intellectuellement permettre progresser 3)**COMP**rendre monde 4)critique développer 5)culture formation
35	Comprendre	1)apprendre citoyenneté 2)critique esprit 3)**COMP**rendre passé pouvoir présent utiliser 4)connaissances patrimoine 5)mémoires
37	Comprendre	1)critique esprit 2)**COMP**rendre lueur passé présent 3)intéresser 4)face médias outils 5)goût histoire
49	Comprendre	1)**COMP**rendre présent 2)analyse présent 3)passé étude 4)effectuer liens passé présent 5)méthodes travail
52	Comprendre	1)aider espace situer temps élèves 2)actualisation aider **COMP**rendre faits élèves 3)débattre points vues échanger 4)amener sens 5)interrogations répondre élèves
60	Comprendre	1)matière passion 2)pédagogie 3)**COMP**rendre 4)afin **COMP**rendre faciliter 5)avenir présent
60	Comprendre	1)matière passion 2)pédagogie 3)**COMP**rendre 4)afin **COMP**rendre faciliter 5)avenir présent
7	**Critique**	1)curiosité 2)**CRITIQ**ue esprit 3)informer 4)imagination 5)plaisir
2	Critique	1)donner envie passion 2)donner exemple partager 3)**CRITIQ**ue gens jeunes élèves 4)compétences savoir-faire 5)
11	Critique	1)film 2)relativiser valeurs 3)passé présent répercussions 4)**CRITIQ**ue esprit 5)chronologie sens
16	Critique	1)actualisation 2)avenir 3)**CRITIQ**ue oeil 4)philosophie 5)débat éthique
24	Critique	1)démocratie former 2)chacun intellectuellement permettre progresser 3)comprendre monde 4)**CRITIQ**ue développer 5)culture formation
25	Critique	1)chacun passé poids pouvoir souligner tout 2)affrontement **CRITIQ**ue documents-sources humain laisse passé variété 3)formidable monde outil situer 4)descentes excursions importants lieux 5)heures moins quatre semaine
31	Critique	1)citoyenneté **CRITIQ**ue former 2)curiosité monde ouverture 3)ensemble grâce maîtrise savoir-faire 4)connaissances histoire repères 5)armés communiquer face moyens nouveaux
28	Critique	1)questionnement 2)chercher 3)**CRITIQ**ue 4)comparaison 5)communiquer
39	Critique	1)partager passion 2)posent questionnement recherche sois temps toujours tout élèves 3)citoyenneté préparer responsables élèves 4)**CRITIQ**ue développer esprit 5)découverte emmener expositions histoire possible pouvoir sites souvent visiter voyager élèves
35	Critique	1)apprendre citoyenneté 2)**CRITIQ**ue esprit 3)comprendre passé pouvoir présent utiliser 4)connaissances patrimoine 5)mémoires
40	Critique	1)apprendre **CRITIQ**ue esprit 2)apprendre informer 3)développer esprit recherche 4)apprendre outils utiliser 5)apprendre informations synthétiser
37	Critique	1)**CRITIQ**ue esprit 2)comprendre lueur passé présent 3)intéresser 4)face médias outils 5)goût histoire
42	Critique	1)clarté 2)précision 3)**CRITIQ**ue 4)temps 5)évolution
51	Critique	1)intéresser susciter 2)autre respect sens tolérance éveiller 3)droits démocratie humain promouvoir 4)effort promouvoir sens travail 5)**CRITIQ**ue esprit éveiller
48	Critique	1)présent 2)questionnement 3)recherche 4)documents-sources 5)**CRITIQ**ue
9	**Documents-sources**	1)échanger 2)culture ouverture 3)large temps 4)circulation classe **DOCU**ments-sources vers 5)collective construire cours
3	Documents-sources	1)**DOCU**ments-sources matérielles 2)visualiser 3)médias 4)interdisciplinarité travail 5)sortie terrain
6	Documents-sources	1)travail équipe 2)programme scolaire structuré 3)**DOCU**ments-sources liberté utilisation 4)adéquat matériel posséder 5)motivation
25	Documents-sources	1)chacun passé poids pouvoir souligner tout 2)affrontement critique **DOCU**ments-sources humain laisse passé variété 3)formidable monde outil situer 4)descentes excursions importants lieux 5)heures moins quatre semaine
41	Documents-sources	1)curiosité susciter 2)apprendre **DOCU**ments-sources déchiffrer signes 3)perspective évènements 4)questionnement trier 5)construire hypothèses
48	Documents-sources	1)présent 2)questionnement 3)recherche 4)**DOCU**ments-sources 5)critique

44	Documents-sources	1)passion 2)**DOCU**ments-sources 3)lieux 4)matériel 5)visiter
57	Documents-sources	1)passion 2)**DOCU**ments-sources heures semaine types 3)didactique matériel 4)voyages 5)
59	Documents-sources	1)vivre 2)jeu jouer prendre rôles 3)imprégner lieux véritables 4)**DOCU**ments-sources jouer véritables 5)confronter débattre idées
58	Documents-sources	1)accompagnant coopératif enseigner frontalement guidant plutôt travail 2)limité5) local2) maximum2) nombre5) spacieux2) enseigner module 3)ateliers concret disposition **DOCU**ments-sources enseigner musées visiter 4)enseigner exposer manuels modernes modernes multimédia outils panneaux rétroprojecteur 5)accès ayant bibliothèque constamment digne enseigner nom outils références tout
11	**Esprit**	1)film 2)relativiser valeurs 3)passé présent répercussions 4)critique **ESPRIT** 5)chronologie sens
13	Esprit	1)réflexions 2)surprendre 3)**ESPRIT** ouverture 4)sorties éducatives 5)passion
7	Esprit	1)curiosité 2)critique **ESPRIT** 3)informer 4)imagination 5)plaisir
12	Esprit	1)liberté pédagogie 2)matière maîtrise 3)**ESPRIT** ouverture 4)local 5)matériel
26	Esprit	1)donner sens 2)interpeller 3)communiquer 4)**ESPRIT** ouverture 5)raisonner
35	Esprit	1)apprendre citoyenneté 2)critique **ESPRIT** 3)comprendre passé pouvoir présent utiliser 4)connaissances patrimoine 5)mémoires
39	Esprit	1)partager passion 2)posent questionnement recherche sois temps toujours tout élèves 3)citoyenneté préparer responsables élèves 4)critique développer **ESPRIT** 5)découverte emmener expositions histoire possible pouvoir sites souvent visiter voyager élèves
40	Esprit	1)apprendre critique **ESPRIT** 2)apprendre informer 3)développer **ESPRIT** recherche 4)apprendre outils utiliser 5)apprendre informations synthétiser
37	Esprit	1)critique **ESPRIT** 2)comprendre lueur passé présent 3)intéresser 4)face médias outils 5)goût histoire
40	Esprit	1)apprendre critique **ESPRIT** 2)apprendre informer 3)développer **ESPRIT** recherche 4)apprendre outils utiliser 5)apprendre informations synthétiser
51	Esprit	1)intéresser susciter 2)autre respect sens tolérance éveiller 3)droits démocratie humain promouvoir 4)effort promouvoir sens travail 5)critique **ESPRIT** éveiller
6	**Matériel**	1)travail équipe 2)programme scolaire structuré 3)documents-sources liberté utilisation 4)adéquat **MATER**iel posséder 5)motivation
12	Matériel	1)liberté pédagogie 2)matière maîtrise 3)esprit ouverture 4)local 5)**MATER**iel
23	Matériel	1)endroits voyager évoqués 2)DVD classe hi-tech **MATER**iel 3)musées visiter 4)collègues heures rencontrer régulièrement semaine 5)
15	Matériel	1)didactique **MATER**iel 2)voyager 3)découverte 4)rencontrer 5)ouverture
30	Matériel	1)**MATER**iel 2)projet 3)souplesse 4)visiter 5)réflexion
32	Matériel	1)motivation 2)**MATER**iel 3)archives 4)groupes restreints 5)formation
47	Matériel	1)temps 2)**MATER**iel 3)échanger 4)collaboration 5)formation
45	Matériel	1)maîtrise parfaite sujet 2)**MATER**iel variété 3)approprié local 4)temps 5)formation régulière
44	Matériel	1)passion 2)documents-sources 3)lieux 4)**MATER**iel 5)visiter
57	Matériel	1)passion 2)documents-sources heures semaine types 3)didactique **MATER**iel 4)voyages 5)
53	Matériel	1)liberté 2)formation 3)**MATER**iel 4)déplacements 5)timing
56	Matériel	1)projets 2)direction soutien 3)budget 4)adéquat **MATER**iel 5)local personnel
2	**Passion**	1)donner envie **PASSION** 2)donner exemple partager 3)critique gens jeunes élèves 4)compétences savoir-faire 5)
13	Passion	1)réflexions 2)surprendre 3)esprit ouverture 4)sorties éducatives 5)**PASSION**
19	Passion	1)partager **PASSION** 2)aider comprendre 3)temps 4)partirde vécu 5)découverte histoire
14	Passion	1)passé promener 2)**PASSION** 3)beaucoup temps 4)but rêve 5)géniale méthodes trouver
39	Passion	1)partager **PASSION** 2)posent questionnement recherche sois temps toujours tout élèves 3)citoyenneté préparer responsables élèves 4)critique développer esprit 5)découverte emmener expositions histoire possible pouvoir sites souvent visiter voyager élèves
34	Passion	1)**PASSION** 2)motivation 3)relation 4)utile 5)emotionant
36	Passion	1)indispensable 2)**PASSION** 3)motivation 4)interdisciplinarité 5)ludique
43	Passion	1)**PASSION** 2)honnêteté 3)rigueur 4)richesse 5)nuance sens
44	Passion	1)**PASSION** 2)documents-sources 3)lieux 4)matériel 5)visiter
60	Passion	1)matière **PASSION** 2)pédagogie 3)comprendre 4)afin comprendre faciliter 5)avenir présent
55	Passion	1)dia découverte montrer vidéo 2)connaissances partager **PASSION** 3)discuter 4)conscientiser 5)culture
57	Passion	1)**PASSION** 2)documents-sources heures semaine types 3)didactique matériel 4)voyages 5)

11	**Passé**	1)film 2)relativiser valeurs 3)**PASSE** présent répercussions 4)critique esprit 5)chronologie sens
20	Passé	1)communiquer interpersonnelle 2)monde ouverture 3)construire futur grâce **PASSE** 4)comprendre 5)interroger
14	Passé	1)**PASSE** promener 2)passion 3)beaucoup temps 4)but rêve 5)géniale méthodes trouver
29	Passé	1)comprendre présent 2)comprendre **PASSE** 3)bagage culture 4)intéresser élèves 5)goût histoire
25	Passé	1)chacun **PASSE** poids pouvoir souligner tout 2)affrontement critique documents-sources humain laisse **PASSE** variété 3)formidable monde outil situer 4)descentes excursions importants lieux 5)heures moins quatre semaine
33	Passé	1)comprendre **PASSE** 2)connaissances mieux présent 3)citoyenneté demain préparer 4)compétences diverses maîtrise 5)savoir transmettre
25	Passé	1)chacun **PASSE** poids pouvoir souligner tout 2)affrontement critique documents-sources humain laisse **PASSE** variété 3)formidable monde outil situer 4)descentes excursions importants lieux 5)heures moins quatre semaine
35	Passé	1)apprendre citoyenneté 2)critique esprit 3)comprendre **PASSE** pouvoir présent utiliser 4)connaissances patrimoine 5)mémoires
37	Passé	1)critique esprit 2)comprendre lueur **PASSE** présent 3)intéresser 4)face médias outils 5)goût histoire
49	Passé	1)comprendre présent 2)analyse présent 3)**PASSE** étude 4)effectuer liens **PASSE** présent 5)méthodes travail
49	Passé	1)comprendre présent 2)analyse présent 3)**PASSE** étude 4)effectuer liens **PASSE** présent 5)méthodes travail
11	**Présent**	1)film 2)relativiser valeurs 3)passé **PRESENT** répercussions 4)critique esprit 5)chronologie sens
29	Présent	1)comprendre **PRESENT** 2)comprendre passé 3)bagage culture 4)intéresser élèves 5)goût histoire
33	Présent	1)comprendre passé 2)connaissances mieux **PRESENT** 3)citoyenneté demain préparer 4)compétences diverses maîtrise 5)savoir transmettre
37	Présent	1)critique esprit 2)comprendre lueur passé **PRESENT** 3)intéresser 4)face médias outils 5)goût histoire
35	Présent	1)apprendre citoyenneté 2)critique esprit 3)comprendre passé pouvoir **PRESENT** utiliser 4)connaissances patrimoine 5)mémoires
48	Présent	1)**PRESENT** 2)questionnement 3)recherche 4)documents-sources 5)critique
49	Présent	1)comprendre **PRESENT** 2)analyse **PRESENT** 3)passé étude 4)effectuer liens passé **PRESENT** 5)méthodes travail
49	Présent	1)comprendre **PRESENT** 2)analyse **PRESENT** 3)passé étude 4)effectuer liens passé **PRESENT** 5)méthodes travail
49	Présent	1)comprendre **PRESENT** 2)analyse **PRESENT** 3)passé étude 4)effectuer liens passé **PRESENT** 5)méthodes travail
60	Présent	1)matière passion 2)pédagogie 3)comprendre 4)afin comprendre faciliter 5)avenir **PRESENT**

L'« enseignement de l'histoire » étant donné la « réalité »

Les « exposé-récit »

ID	Termes	Contexte
3	**Compétences**	1) approfondissement impossible programme trop vaste 2) **COMPET**ences connaissances disparité grande niveau 3) certain chez intéresser limite matières nombreux élèves 4) classes
21	Compétences	1) documents-sources iconographiques partir écrits 2) anecdotique négliger 3) ensemble parvenir vision 4) saucissonnage éviter 5) **COMPET**ences sensibiliser
23	Compétences	1) manque-de-temps 2) inadaptés outils 3) liberté manque 4) **COMPET**ences contraintes 5) motivation élèves
31	Compétences	1) (dé)motivation élèves 2) investissement manque étude 3) acquisition **COMPET**ences difficultés 4) cours manque reconnaissance 5) contraintes horaire peu programme réali
34	Compétences	1) comprendre expliquer passé présent 2) intéresser presque toujours élèves 3) basique cruel dates fondamentaux géographie manque personnages retour savoirs élèves 4) **COMPET**
40	Compétences	1) complexité difficultés 2) bien chez **COMPET**ences encore exigences fait fréquente lassitude opposé 3) (dé)motivation maturité 4) **COMPET**ences difficultés langue liens manque
40	Compétences	1) complexité difficultés 2) bien chez **COMPET**ences encore exigences fait fréquente lassitude opposé 3) (dé)motivation maturité 4) **COMPET**ences difficultés langue liens manque
39	Compétences	1) indispensable 2) culture face manque motivation élèves 3) **COMPET**ences épuisant 4) conditions irréaliste programme rapport 5) sacerdoce
42	Compétences	1) appliquer **COMPET**ences 2) motivation peu élèves 3) faible niveau 4) **COMPET**ences inadaptés limite pratique théorie élèves 5) manque-de-temps peu trop voir
44	Compétences	1) **COMPET**ences 2) intéresser 3) ludique 4) lire 5) concertation
46	Compétences	1) intéresser élèves 2) manque-de-temps 3) chargé programme 4) adéquat histoire local matériel tel 5) **COMPET**ences longues parfois travail
42	Compétences	1) appliquer **COMPET**ences 2) motivation peu élèves 3) faible niveau 4) **COMPET**ences inadaptés limite pratique théorie élèves 5) manque-de-temps peu trop voir
1	**Contraintes**	1) cours magistral 2) **CONTRAINT**es horaire limite 3) **CONTRAINT**es programme trop vaste 4) comprendre langue problèmes 5) manuels peu satisfaction
1	Contraintes	1) cours magistral 2) **CONTRAINT**es horaire limite 3) **CONTRAINT**es programme trop vaste 4) comprendre langue problèmes 5) manuels peu satisfaction
23	Contraintes	1) manque-de-temps 2) inadaptés outils 3) liberté manque 4) compétences **CONTRAINT**es 5) motivation élèves
30	Contraintes	1) **CONTRAINT**es 2) manque-de-temps 3) matières 4) motivation 5) participation
29	Contraintes	1) corrections 2) **CONTRAINT**es 3) consommation intellectuelle 4) apprendre aucun manque-de-temps professeur 5) lassitude
31	Contraintes	1) (dé)motivation élèves 2) investissement manque étude 3) acquisition compétences difficultés 4) cours manque reconnaissance 5) **CONTRAINT**es horaire peu programme réali
40	Contraintes	1) complexité difficultés 2) bien chez compétences encore exigences fait fréquente lassitude opposé 3) (dé)motivation maturité 4) compétences difficultés langue liens manque
43	Contraintes	1) plaisir 2) **CONTRAINT**es 3) rejet 4) difficultés 5) analyse
4	**Difficultés**	1) bas niveau vers 2) catastrophique politique éducation 3) néfaste promouvoir systèmes 4) (dé)motivation consommation matérialisme société élèves 5) **DIFFIC**ultés savoirs t
13	Difficultés	1) **DIFFIC**ultés méthodes point-de-vue 2) **DIFFIC**ultés matériel point-de-vue 3) interdisciplinarité manque 4) inadaptés programme 5) peu valorisant valorisé
13	Difficultés	1) **DIFFIC**ultés méthodes point-de-vue 2) **DIFFIC**ultés matériel point-de-vue 3) interdisciplinarité manque 4) inadaptés programme 5) peu valorisant valorisé
15	Difficultés	1) **DIFFIC**ultés 2) moyens 3) niveau 4) programme 5) important
31	Difficultés	1) (dé)motivation élèves 2) investissement manque étude 3) acquisition compétences **DIFFIC**ultés 4) cours manque reconnaissance 5) contraintes horaire peu programme réali
40	Difficultés	1) complexité **DIFFIC**ultés 2) bien chez compétences encore exigences fait fréquente lassitude opposé 3) (dé)motivation maturité 4) compétences **DIFFIC**ultés langue liens manque
36	Difficultés	1) aimer histoire 2) choix matières 3) manque-de-temps peu trop 4) corrections fastidieuses 5) classes **DIFFIC**ultés sortie
40	Difficultés	1) complexité **DIFFIC**ultés 2) bien chez compétences encore exigences fait fréquente lassitude opposé 3) (dé)motivation maturité 4) compétences **DIFFIC**ultés langue liens manque
43	Difficultés	1) plaisir 2) contraintes 3) rejet 4) **DIFFIC**ultés 5) analyse
14	**Histoire**	1) donner savoirs sens 2) **HIST**oire liens montrer passé présent 3) montrer évolution 4) enjeux montrer politiques 5) acquérir culture
9	Histoire	1) dur intéresser trouvent très élèves 2) aucune aucune culture donc référence élèves 3) aucune notent rigueur 4) concepts **HIST**oire nul systèmes transmettre 5) apprendre cultur
9	Histoire	1) dur intéresser trouvent très élèves 2) aucune aucune culture donc référence élèves 3) aucune notent rigueur 4) concepts **HIST**oire nul systèmes transmettre 5) apprendre cultur
12	Histoire	1) cadre culture **HIST**oire 2) comprendre documents-sources 3) documents-sources synthétiser 4) exactitude énoncé 5) structurer énoncé
19	Histoire	1) passion 2) autorité 3) actualité 4) anecdotes **HIST**oire 5)

32	Histoire	1) intéresser provoquer élèves 2) découverte **HIST**oire réalité 3) critique réaliser travail 4) connaissances maîtriser 5) expliquer expressions mots
36	Histoire	1) aimer **HIST**oire 2) choix matières 3) manque-de-temps peu trop 4) corrections fastidieuses 5) classes difficultés sortie
45	Histoire	1) courir courir 2) cela cela frustration manque-de-temps parler 3) cours **HIST**oire **HIST**oire local nécessité 4) art consacrée place ridicule 5) arrive parfois plaisir réalité
45	Histoire	1) courir courir 2) cela cela frustration manque-de-temps parler 3) cours **HIST**oire **HIST**oire local nécessité 4) art consacrée place ridicule 5) arrive parfois plaisir réalité
46	Histoire	1) intéresser élèves 2) manque-de-temps 3) chargé programme 4) adéquat **HIST**oire local matériel tel 5) compétences longues parfois travail
5	**Manque**	1) leçons peu trop 2) parfois programme rigides trop 3) **MANQUE** manque -de-temps para-scolaires projets 4) Luxembourg ici linguistiques problèmes 5) financiers moyens réduits
13	Manque	1) difficultés méthodes point-de-vue 2) difficultés matériel point-de-vue 3) interdisciplinarité **MANQUE** 4) inadaptés programme 5) peu valorisant valorisé
16	Manque	1) courir 2) (dé)motivation élèves 3) certains plaisir échanges 4) considération **MANQUE** professeur élèves 5) corrections permanentes
23	Manque	1) manque -de-temps 2) inadaptés outils 3) liberté **MANQUE** 4) compétences contraintes 5) motivation élèves
28	Manque	1) jeunes émerveillement 2) préhistoire 3) égypte 4) courir programme terminer 5) **MANQUE** matériel
31	Manque	1) (dé)motivation élèves 2) investissement **MANQUE** étude 3) acquisition compétences difficultés 4) cours **MANQUE** reconnaissance 5) contraintes horaire peu programme réali
34	Manque	1) comprendre expliquer passé présent 2) intéresser presque toujours élèves 3) basique cruel dates fondamentaux géographie **MANQUE** personnages retour savoirs élèves 4) compét
31	Manque	1) (dé)motivation élèves 2) investissement **MANQUE** étude 3) acquisition compétences difficultés 4) cours **MANQUE** reconnaissance 5) contraintes horaire peu programme réali
41	Manque	1) manque -de-temps 2) lourd officiels programme 3) audio-visuel défaillance matériel 4) adapter classes exigences 5) **MANQUE** ressources
40	Manque	1) complexité difficultés 2) bien chez compétences encore exigences fait fréquente lassitude opposé 3) (dé)motivation maturité 4) compétences difficultés langue liens **MANQUE**
39	Manque	1) indispensable 2) culture face **MANQUE** motivation élèves 3) compétences épuisant 4) conditions irréaliste programme rapport 5) sacerdoce
5	**Manque-de-temps**	1) leçons peu trop 2) parfois programme rigides trop 3) manque **MANQUE-DE-TEMPS** para-scolaires projets 4) Luxembourg ici linguistiques problèmes 5) financiers moyens réduits
10	Manque-de-temps	1) impossible presque 2) **MANQUE-DE-TEMPS** 3) fichus mal programme 4) absence matériel 5) (dé)motivation
23	Manque-de-temps	1) **MANQUE-DE-TEMPS** 2) inadaptés outils 3) liberté manque 4) compétences contraintes 5) motivation élèves
25	Manque-de-temps	1) contenus important trop 2) **MANQUE-DE-TEMPS** 3) lourd méthodes 4) enseigner magistral obligation 5) (dé)motivation motivation élèves
30	Manque-de-temps	1) contraintes 2) **MANQUE-DE-TEMPS** 3) matières 4) motivation 5) participation
29	Manque-de-temps	1) corrections 2) contraintes 3) consommation intellectuelle 4) apprendre aucun **MANQUE-DE-TEMPS** professeur 5) lassitude
41	Manque-de-temps	1) **MANQUE-DE-TEMPS** 2) lourd officiels programme 3) audio-visuel défaillance matériel 4) adapter classes exigences 5) manque ressources
36	Manque-de-temps	1) aimer histoire 2) choix matières 3) **MANQUE-DE-TEMPS** peu trop 4) corrections fastidieuses 5) classes difficultés sortie
42	Manque-de-temps	1) appliquer compétences 2) motivation peu élèves 3) faible niveau 4) compétences inadaptés limite pratique théorie élèves 5) **MANQUE-DE-TEMPS** peu trop voir
48	Manque-de-temps	1) passion rester 2) exigences jongler 3) gérer **MANQUE-DE-TEMPS** matières rapport 4) aime imposer 5) soi-même toujours
45	Manque-de-temps	1) courir courir 2) cela cela frustration **MANQUE-DE-TEMPS** parler 3) cours histoire histoire local nécessité 4) art consacrée place ridicule 5) arrive parfois plaisir réalité
46	Manque-de-temps	1) intéresser élèves 2) **MANQUE-DE-TEMPS** 3) chargé programme 4) adéquat histoire local matériel tel 5) compétences longues parfois travail
4	**Motivation**	1) bas niveau vers 2) catastrophique politique éducation 3) néfaste promouvoir systèmes 4) (dé)**MOTIV**ation consommation matérialisme société élèves 5) difficultés savoirs t
2	Motivation	1) communiquer 2) **MOTIV**ation 3) connaissances 4) critique sens 5) discipline
10	Motivation	1) impossible presque 2) manque-de-temps 3) fichus mal programme 4) absence matériel 5) (dé)**MOTIV**ation
23	Motivation	1) manque-de-temps 2) inadaptés outils 3) liberté manque 4) compétences contraintes 5) **MOTIV**ation élèves
16	Motivation	1) courir 2) (dé)**MOTIV**ation élèves 3) certains plaisir échanges 4) considération manque professeur élèves 5) corrections permanentes
20	Motivation	1) comprendre documents-sources 2) raisonner 3) critique esprit 4) nuancer 5) **MOTIV**ation
25	Motivation	1) contenus important trop 2) manque-de-temps 3) lourd méthodes 4) enseigner magistral obligation 5) (dé)**MOTIV**ation **MOTIV**ation élèves
31	Motivation	1) (dé)**MOTIV**ation élèves 2) investissement manque étude 3) acquisition compétences difficultés 4) cours manque reconnaissance 5) contraintes horaire peu programme réali
30	Motivation	1) contraintes 2) manque-de-temps 3) matières 4) **MOTIV**ation 5) participation
25	Motivation	1) contenus important trop 2) manque-de-temps 3) lourd méthodes 4) enseigner magistral obligation 5) (dé)**MOTIV**ation **MOTIV**ation élèves

40	Motivation	1) complexité difficultés 2) bien chez compétences encore exigences fait fréquente lassitude opposé 3) (dé)**MOTIV**ation maturité 4) compétences difficultés langue liens manque
39	Motivation	1) indispensable 2) culture face manque **MOTIV**ation élèves 3) compétences épuisant 4) conditions irréaliste programme rapport 5) sacerdoce
42	Motivation	1) appliquer compétences 2) **MOTIV**ation peu élèves 3) faible niveau 4) compétences inadaptés limite pratique théorie élèves 5) manque-de-temps peu trop voir
1	**Peu**	1) cours magistral 2) contraintes horaire limite 3) contraintes programme trop vaste 4) comprendre langue problèmes 5) manuels **PEU** satisfaction
5	Peu	1) leçons **PEU** trop 2) parfois programme rigides trop 3) manque manque-de-temps para-scolaires projets 4) Luxembourg ici linguistiques problèmes 5) financiers moyens réduits
11	Peu	1) absence classes didactique matériel 2) comment intéresser élèves 3) accordée cours cours **PEU** rapport résultats 4) appui connaissances **PEU** possibilités 5) absence collègues
11	Peu	1) absence classes didactique matériel 2) comment intéresser élèves 3) accordée cours cours **PEU** rapport résultats 4) appui connaissances **PEU** possibilités 5) absence collègues
13	Peu	1) difficultés méthodes point-de-vue 2) difficultés matériel point-de-vue 3) interdisciplinarité manque 4) inadaptés programme 5) **PEU** valorisant valorisé
18	Peu	1) concentration 2) chronologie ordre 3) redite 4) éveiller 5) critique esprit **PEU**
31	Peu	1) (dé)motivation élèves 2) investissement manque étude 3) acquisition compétences difficultés 4) cours manque reconnaissance 5) contraintes horaire **PEU** programme réali
37	Peu	1) passion 2) rigueur 3) épanouissement 4) goût **PEU** trop 5) partager recherches
36	Peu	1) aimer histoire 2) choix matières 3) manque-de-temps **PEU** trop 4) corrections fastidieuses 5) classes difficultés sortie
42	Peu	1) appliquer compétences 2) motivation **PEU** élèves 3) faible niveau 4) compétences inadaptés limite pratique théorie élèves 5) manque-de-temps **PEU** trop voir
42	Peu	1) appliquer compétences 2) motivation **PEU** élèves 3) faible niveau 4) compétences inadaptés limite pratique théorie élèves 5) manque-de-temps **PEU** trop voir
5	**Programme**	1) leçons peu trop 2) parfois **PROGRAM**me rigides trop 3) manque manque-de-temps para-scolaires projets 4) Luxembourg ici linguistiques problèmes 5) financiers moyens réduits
1	Programme	1) cours magistral 2) contraintes horaire limite 3) contraintes **PROGRAM**me trop vaste 4) comprendre langue problèmes 5) manuels peu satisfaction
3	Programme	1) approfondissement impossible **PROGRAM**me trop vaste 2) compétences connaissances disparité grande niveau 3) certain chez intéresser limite matières nombreux élèves 4) classes
13	Programme	1) difficultés méthodes point-de-vue 2) difficultés matériel point-de-vue 3) interdisciplinarité manque 4) inadaptés **PROGRAM**me 5) peu valorisant valorisé
10	Programme	1) impossible presque 2) manque-de-temps 3) fichus mal **PROGRAM**me 4) absence matériel 5) (dé)motivation
15	Programme	1) difficultés 2) moyens 3) niveau 4) **PROGRAM**me 5) important
31	Programme	1) (dé)motivation élèves 2) investissement manque étude 3) acquisition compétences difficultés 4) cours manque reconnaissance 5) contraintes horaire peu **PROGRAM**me réali
28	Programme	1) jeunes émerveillement 2) préhistoire 3) égypte 4) courir **PROGRAM**me terminer 5) manque matériel
39	Programme	1) indispensable 2) culture face manque motivation élèves 3) compétences épuisant 4) conditions irréaliste **PROGRAM**me rapport 5) sacerdoce
41	Programme	1) manque-de-temps 2) lourd officiels **PROGRAM**me 3) audio-visuel défaillance matériel 4) adapter classes exigences 5) manque ressources
46	Programme	1) intéresser élèves 2) manque-de-temps 3) chargé **PROGRAM**me 4) adéquat histoire local matériel tel 5) compétences longues parfois travail
3	**Trop**	1) approfondissement impossible programme **TROP** vaste 2) compétences connaissances disparité grande niveau 3) certain chez intéresser limite matières nombreux élèves 4) classes
5	Trop	1) leçons peu **TROP** 2) parfois programme rigides **TROP** 3) manque manque-de-temps para-scolaires projets 4) Luxembourg ici linguistiques problèmes 5) financiers moyens réduits
1	Trop	1) cours magistral 2) contraintes horaire limite 3) contraintes programme **TROP** vaste 4) comprendre langue problèmes 5) manuels peu satisfaction
3	Trop	1) approfondissement impossible programme **TROP** vaste 2) compétences connaissances disparité grande niveau 3) certain chez intéresser limite matières nombreux élèves 4) classes
5	Trop	1) leçons peu **TROP** 2) parfois programme rigides **TROP** 3) manque manque-de-temps para-scolaires projets 4) Luxembourg ici linguistiques problèmes 5) financiers moyens réduits
25	Trop	1) contenus important **TROP** 2) manque-de-temps 3) lourd méthodes 4) enseigner magistral obligation 5) (dé)motivation motivation élèves
36	Trop	1) aimer histoire 2) choix matières 3) manque-de-temps peu **TROP** 4) corrections fastidieuses 5) classes difficultés sortie
37	Trop	1) passion 2) rigueur 3) épanouissement 4) goût peu **TROP** 5) partager recherches
42	Trop	1) appliquer compétences 2) motivation peu élèves 3) faible niveau 4) compétences inadaptés limite pratique théorie élèves 5) manque-de-temps peu **TROP** voir
3	**Elèves**	1) approfondissement impossible programme trop vaste 2) compétences connaissances disparité grande niveau 3) certain chez intéresser limite matières nombreux **ELEVE**s 4) classes
7	Elèves	1) considérable demande physique psychique tant énergie 2) conviction demande engagement 3) engagement frustration parfois **ELEVE**s 4) expérience fait parfois passion 5) générer
4	Elèves	1) bas niveau vers 2) catastrophique politique éducation 3) néfaste promouvoir systèmes 4) (dé)motivation consommation matérialisme société **ELEVE**s 5) difficultés savoirs t
9	Elèves	1) dur intéresser trouvent très **ELEVE**s 2) aucune aucune culture donc référence **ELEVE**s 3) aucune notent rigueur 4) concepts histoire nul systèmes transmettre 5) apprendre cultur
11	Elèves	1) absence classes didactique matériel 2) comment intéresser **ELEVE**s 3) accordée cours cours peu rapport résultats 4) appui connaissances peu possibilités 5) absence collègues

9	Elèves	1) dur intéresser trouvent très **ELEVE**s 2) aucune aucune culture donc référence **ELEVE**s 3) aucune notent rigueur 4) concepts histoire nul systèmes transmettre 5) apprendre cultur
16	Elèves	1) courir 2) (dé)motivation **ELEVE**s 3) certains plaisir échanges 4) considération manque professeur **ELEVE**s 5) corrections permanentes
23	Elèves	1) manque-de-temps 2) inadaptés outils 3) liberté manque 4) compétences contraintes 5) motivation **ELEVE**s
16	Elèves	1) courir 2) (dé)motivation **ELEVE**s 3) certains plaisir échanges 4) considération manque professeur **ELEVE**s 5) corrections permanentes
25	Elèves	1) contenus important trop 2) manque-de-temps 3) lourd méthodes 4) enseigner magistral obligation 5) (dé)motivation motivation **ELEVE**s
31	Elèves	1) (dé)motivation **ELEVE**s 2) investissement manque étude 3) acquisition compétences difficultés 4) cours manque reconnaissance 5) contraintes horaire peu programme réali
34	Elèves	1) comprendre expliquer passé présent 2) intéresser presque toujours **ELEVE**s 3) basique cruel dates fondamentaux géographie manque personnages retour savoirs **ELEVE**s 4) compét
34	Elèves	1) comprendre expliquer passé présent 2) intéresser presque toujours **ELEVE**s 3) basique cruel dates fondamentaux géographie manque personnages retour savoirs **ELEVE**s 4) compét
32	Elèves	1) intéresser provoquer **ELEVE**s 2) découverte histoire réalité 3) critique réaliser travail 4) connaissances maîtriser 5) expliquer expressions mots
35	Elèves	1) actualité partir 2) chose partir touche vie **ELEVE**s 3) documents-sources montrer 4) aujourd-hui critique monde permettre 5) certains faits mieux saisir
39	Elèves	1) indispensable 2) culture face manque motivation **ELEVE**s 3) compétences épuisant 4) conditions irréaliste programme rapport 5) sacerdoce
42	Elèves	1) appliquer compétences 2) motivation peu **ELEVE**s 3) faible niveau 4) compétences inadaptés limite pratique théorie **ELEVE**s 5) manque-de-temps peu trop voir
46	Elèves	1) intéresser **ELEVE**s 2) manque-de-temps 3) chargé programme 4) adéquat histoire local matériel tel 5) compétences longues parfois travail
42	Elèves	1) appliquer compétences 2) motivation peu **ELEVE**s 3) faible niveau 4) compétences inadaptés limite pratique théorie **ELEVE**s 5) manque-de-temps peu trop voir

Les « discours-découverte »

ID	Termes	Contexte
1	**Apprendre**	1) programme respect 2) diversifier enseigner formes méthodes possible travail variant 3) dossiers travail élèves 4) avancer cours magistral phases programme 5) **APPREN**dre combiner compétences développer limite purement reproductif savoir-faire savoirs scientifique
12	Apprendre	1) développer esprit synthétiser 2) **APPREN**dre liens 3) frustration histoire 4) aller compétences donner envie loin élèves 5) manque matériel pédagogiques
9	Apprendre	1) préjugés éliminer 2) motivation 3) **APPREN**dre 4) découverte 5) communiquer
13	Apprendre	1) cadre donner histoire repères 2) **APPREN**dre documents-sources exploiter passé 3) **APPREN**dre argumenter rédiger synthétiser 4) curiosité développer esprit intellectuelle ouverture 5) faire liens passé présent
13	Apprendre	1) cadre donner histoire repères 2) **APPREN**dre documents-sources exploiter passé 3) **APPREN**dre argumenter rédiger synthétiser 4) curiosité développer esprit intellectuelle ouverture 5) faire liens passé présent
30	Apprendre	1) efforcer mettre tous travail élèves 2) année chaque difficultés imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater cours histoire joie élèves 4) **APPREN**dre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont élèves étude 5) aimer continuer histoire
32	Apprendre	1) domaine important éveiller 2) motivation 3) répéter 4) **APPREN**dre **APPREN**dre 5) bien faite tête
32	Apprendre	1) domaine important éveiller 2) motivation 3) répéter 4) **APPREN**dre **APPREN**dre 5) bien faite tête
49	Apprendre	1) plaisir 2) **APPREN**dre élèves 3) inadaptés manque matériel vieilli 4) répéter 5) culture générale manque élèves étonnée
1	**Compétences**	1) programme respect 2) diversifier enseigner formes méthodes possible travail variant 3) dossiers travail élèves 4) avancer cours magistral phases programme 5) apprendre combiner **COMPET**ences développer limite purement reproductif savoir-faire savoirs scientifique
12	Compétences	1) développer esprit synthétiser 2) apprendre liens 3) frustration histoire 4) aller **COMPET**ences donner envie loin élèves 5) manque matériel pédagogiques
24	Compétences	1) **COMPET**ences 2) concepts 3) apportées connaissances professeur supplémentaires 4) manque-de-temps peu trop voir 5) (dé)motivation intéresser plupart élèves
26	Compétences	1) **COMPET**ences contraintes 2) corrections difficultés 3) classes trop élèves 4) matériel peu 5) manque-de-temps peu programme rapport trop
35	Compétences	1) (dé)motivation maturité élèves 2) absence cadre chronologie histoire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours difficultés difficultés dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre **COMPET**ences documents-sources histoire maîtrise outils 5) exercices intéresser manque propres
41	Compétences	1) programme 2) cours heures nombreux 3) survol 4) **COMPET**ences 5) analyse
45	Compétences	1) appliquer **COMPET**ences 2) appliquer **COMPET**ences 3) appliquer **COMPET**ences 4) appliquer **COMPET**ences 5) contexte histoire minimum voir
45	Compétences	1) appliquer **COMPET**ences 2) appliquer **COMPET**ences 3) appliquer **COMPET**ences 4) appliquer **COMPET**ences 5) contexte histoire minimum voir
51	Compétences	1) horaire 2) **COMPET**ences 3) motivation 4) évaluer 5) discipline
45	Compétences	1) appliquer **COMPET**ences 2) appliquer **COMPET**ences 3) appliquer **COMPET**ences 4) appliquer **COMPET**ences 5) contexte histoire minimum voir
45	Compétences	1) appliquer **COMPET**ences 2) appliquer **COMPET**ences 3) appliquer **COMPET**ences 4) appliquer **COMPET**ences 5) contexte histoire minimum voir
53	Compétences	1) collègues comprendre heurte parents préjugés réducteurs tous 2) histoire public quel quelle 3) **COMPET**ences lassitude rapport sacro-saintes 4) ambition effectives heures peu programme rapport 5) cours degré dépendance français langue maîtrise rapport textes traitement
1	**Cours**	1) programme respect 2) diversifier enseigner formes méthodes possible travail variant 3) dossiers travail élèves 4) avancer **COURS** magistral phases programme 5) apprendre combiner compétences développer limite purement reproductif savoir-faire savoirs scientifique
15	Cours	1) plaisir 2) attention capter classes intéresser énormes 3) documents-sources essentiel textes travail voir 4) accompagner ans chaque durant individuellement élèves 5) **COURS** petit
11	Cours	1) **COURS** petit 2) (dé)motivation heures quoi semaine sert 3) beaucoup beaucoup classes élèves élèves 4) choix matières possibilité 5) moi motivation
30	Cours	1) efforcer mettre tous travail élèves 2) année chaque difficultés imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater **COURS** histoire joie élèves 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont élèves étude 5) aimer continuer histoire
25	Cours	1) français géographie transversalité économie 2) passé présent service 3) (dé)motivation motivation élèves 4) comme considéré **COURS** histoire secondaire 5) manque moyens techniques
35	Cours	1) (dé)motivation maturité élèves 2) absence cadre chronologie histoire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes **COURS** difficultés difficultés dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre compétences documents-sources histoire maîtrise outils 5) exercices intéresser manque propres
41	Cours	1) programme 2) **COURS** heures nombreux 3) survol 4) compétences 5) analyse
36	Cours	1) cesse nécessité pédagogiques renouveler sans ses supports 2) bien **COURS** moins méconnu professeur reconnu 3) difficultés disposer face local priorités spécifique urgentes 4) contingences culture financières limite sortie 5) certains culture pauvreté élèves
50	Cours	1) balayer rapidement trop 2) choix 3) devoir expliquer important pourquoi 4) attrayant **COURS** essayer rendre 5) peu possibles supports trop
53	Cours	1) collègues comprendre heurte parents préjugés réducteurs tous 2) histoire public quel quelle 3) compétences lassitude rapport sacro-saintes 4) ambition effectives heures peu programme rapport 5) **COURS** degré dépendance français langue maîtrise rapport textes traitement
56	Cours	1) contraintes 2) programme 3) **COURS** 4) indifférence 5) ouverture

10	**Difficultés**	1) attentes décalage rapport élèves 2) comprendre **DIFFICULT**és 3) imposer méthodes phase suis 4) lourd programme trop 5) inintéressantes parties
19	Difficultés	1) appliquer **DIFFICULT**és nouveau programme 2) concepteurs connexion gens mauvaise terrain 3) dernières local technologies toujours équipé 4) facile motivation pourtant élèves 5) corrections enfer
26	Difficultés	1) compétences contraintes 2) corrections **DIFFICULT**és 3) classes trop élèves 4) matériel peu 5) manque-de-temps peu programme rapport trop
30	Difficultés	1) efforcer mettre tous travail élèves 2) année chaque **DIFFICULT**és imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater cours histoire joie élèves 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont élèves étude 5) aimer continuer histoire
35	Difficultés	1) (dé)motivation maturité élèves 2) absence cadre chronologie histoire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours **DIFFICULT**és **DIFFICULT**és dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre compétences documents-sources histoire maîtrise outils 5) exercices intéresser manque propres
35	Difficultés	1) (dé)motivation maturité élèves 2) absence cadre chronologie histoire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours **DIFFICULT**és **DIFFICULT**és dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre compétences documents-sources histoire maîtrise outils 5) exercices intéresser manque propres
36	Difficultés	1) cesse nécessité pédagogiques renouveler sans ses supports 2) bien cours moins méconnu professeur reconnu 3) **DIFFICULT**és disposer face local priorités spécifique urgentes 4) contingences culture financières limite sortie 5) certains culture pauvreté élèves
48	Difficultés	1) choix **DIFFICULT**és matières 2) approfondissement manque-de-temps peu 3) magistral minimum obligation 4) facilités manuels offertes recours 5) **DIFFICULT**és faible liens niveau élèves
48	Difficultés	1) choix **DIFFICULT**és matières 2) approfondissement manque-de-temps peu 3) magistral minimum obligation 4) facilités manuels offertes recours 5) **DIFFICULT**és faible liens niveau élèves
55	Difficultés	1) grâce positifs retours satisfaction élèves 2) plaisir 3) classes manque-de-temps volonté 4) corrections **DIFFICULT**és longues 5) déception face fréquente manque précision élèves étude
13	**Histoire**	1) cadre donner **HIST**oire repères 2) apprendre documents-sources exploiter passé 3) apprendre argumenter rédiger synthétiser 4) curiosité développer esprit intellectuelle ouverture 5) faire liens passé présent
12	Histoire	1) développer esprit synthétiser 2) apprendre liens 3) frustration **HIST**oire 4) aller compétences donner envie loin élèves 5) manque matériel pédagogiques
25	Histoire	1) français géographie transversalité économie 2) passé présent service 3) (dé)motivation motivation élèves 4) comme considéré cours **HIST**oire secondaire 5) manque moyens techniques
30	Histoire	1) efforcer mettre tous travail élèves 2) année chaque difficultés imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater cours **HIST**oire joie élèves 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont élèves étude 5) aimer continuer **HIST**oire
30	Histoire	1) efforcer mettre tous travail élèves 2) année chaque difficultés imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater cours **HIST**oire joie élèves 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont élèves étude 5) aimer continuer **HIST**oire
35	Histoire	1) (dé)motivation maturité élèves 2) absence cadre chronologie **HIST**oire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours difficultés difficultés dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre compétences documents-sources **HIST**oire maîtrise outils 5) exercices intéresser manque propres
35	Histoire	1) (dé)motivation maturité élèves 2) absence cadre chronologie **HIST**oire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours difficultés difficultés dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre compétences documents-sources **HIST**oire maîtrise outils 5) exercices intéresser manque propres
40	Histoire	1) classes nombreux 2) heures nombreux pertes trop 3) faible fatalité **HIST**oire trop éveiller 4) branches travail trop 5)
45	Histoire	1) appliquer compétences 2) appliquer compétences 3) appliquer compétences 4) appliquer compétences 5) contexte **HIST**oire minimum voir
53	Histoire	1) collègues comprendre heurte parents préjugés réducteurs tous 2) **HIST**oire public quel quelle 3) compétences lassitude rapport sacro-saintes 4) ambition effectives heures peu programme rapport 5) cours degré dépendance français langue maîtrise rapport textes traitement
4	**Intéresser**	1) motivation élèves 2) capter **HIST**esser élèves 3) discipline 4) contre lutter paresse élèves 5) disposant enseigner noir salles tableau uniquement
7	Intéresser	1) découverte 2) guidage élèves 3) discipline 4) contraintes 5) **HIST**esser
2	Intéresser	1) programme 2) motivation 3) **HIST**esser 4) expliquer 5) vocabulaire
6	Intéresser	1) (dé)motivation élèves 2) ennui élèves 3) grand **HIST**esser minorité élèves 4) programme trop vaste 5) agréables moments
15	Intéresser	1) plaisir 2) attention capter classes **HIST**esser énormes 3) documents-sources essentiel textes travail voir 4) accompagner ans chaque durant individuellement élèves 5) cours petit
17	Intéresser	1) comprendre 2) manque-de-temps pressé trop 3) **HIST**esser quel 4) passion 5) utile
24	Intéresser	1) compétences 2) concepts 3) apportées connaissances professeur supplémentaires 4) manque-de-temps peu trop voir 5) (dé)motivation **HIST**esser plupart élèves
29	Intéresser	1) **HIST**esser éveiller 2) base connaissances installer 3) liens réflexion 4) comprendre présent 5) améliorer méthodes participer rigueur travail
35	Intéresser	1) (dé)motivation maturité élèves 2) absence cadre chronologie histoire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours difficultés difficultés dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre compétences documents-sources histoire maîtrise outils 5) exercices **HIST**esser manque propres
42	Intéresser	1) **HIST**esser élèves 2) découverte 3) expliquer 4) structurer 5) recadrer
54	Intéresser	1) motivation 2) rigueur 3) passion 4) **HIST**esser 5) curiosité
5	**Manque**	1) impossible mission 2) **MANQUE** moyens médiatiques 3) dépaysement élèves 4) complexe langue véhiculaire 5) connaissances espace géographique **MANQUE**
5	Manque	1) impossible mission 2) **MANQUE** moyens médiatiques 3) dépaysement élèves 4) complexe langue véhiculaire 5) connaissances espace géographique **MANQUE**

8	Manque	1) langue problèmes véhiculaire 2) flexibilité **MANQUE** programme 3) programme trop vaste 4) (dé)motivation 5) mémorisation trop
12	Manque	1) développer esprit synthétiser 2) apprendre liens 3) frustration histoire 4) aller compétences donner envie loin élèves 5) **MANQUE** matériel pédagogiques
16	Manque	1) connaissances **MANQUE** 2) curiosité 3) critique esprit 4) points travail 5) agréables bonnes surprises
23	Manque	1) connaissances peu 2) manque-de-temps peu 3) documents-sources **MANQUE** 4) ciblée période 5) manuels
25	Manque	1) français géographie transversalité économie 2) passé présent service 3) (dé)motivation motivation élèves 4) comme considéré cours histoire secondaire 5) **MANQUE** moyens techniques
27	Manque	1) défi 2) demandes élèves 3) gourous obligation suivre 4) libertés **MANQUE** pédagogiques 5) fossé terrain ucl
35	Manque	1) (dé)motivation maturité élèves 2) absence cadre chronologie histoire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours difficultés difficultés dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre compétences documents-sources histoire maîtrise outils 5) exercices intéresser **MANQUE** propres
49	Manque	1) plaisir 2) apprendre élèves 3) inadaptés **MANQUE** matériel vieilli 4) répéter 5) culture générale **MANQUE** élèves étonnée
49	Manque	1) plaisir 2) apprendre élèves 3) inadaptés **MANQUE** matériel vieilli 4) répéter 5) culture générale **MANQUE** élèves étonnée
55	Manque	1) grâce positifs retours satisfaction élèves 2) plaisir 3) classes manque-de-temps volonté 4) corrections difficultés longues 5) déception face fréquente **MANQUE** précision élèves étude
24	**Manque-de-temps**	1) compétences 2) concepts 3) apportées connaissances professeur supplémentaires 4) **MANQUE-DE-TEMPS** peu trop voir 5) (dé)motivation intéresser plupart élèves
23	Manque-de-temps	1) connaissances peu 2) **MANQUE-DE-TEMPS** peu 3) documents-sources manque 4) ciblée période 5) manuels
22	Manque-de-temps	1) passion 2) motivation 3) **MANQUE-DE-TEMPS** 4) travail 5) informations
17	Manque-de-temps	1) comprendre 2) **MANQUE-DE-TEMPS** pressé trop 3) intéresser quel 4) passion 5) utile
28	Manque-de-temps	1) dur 2) perdu 3) renouveler 4) petit voir 5) assez **MANQUE-DE-TEMPS**
26	Manque-de-temps	1) compétences contraintes 2) corrections difficultés 3) classes trop élèves 4) matériel peu 5) **MANQUE-DE-TEMPS** peu programme rapport trop
31	Manque-de-temps	1) cartes local équipé 2) heures minimum perdre semaine 3) administratives annexes réduire tâches 4) **MANQUE-DE-TEMPS** préparer
37	Manque-de-temps	1) **MANQUE-DE-TEMPS** 2) matériel 3) documents-sources 4) concret 5) activités
38	Manque-de-temps	1) compte programme tenir 2) compte nombreux semaine tenir élèves 3) **MANQUE-DE-TEMPS** 4) adéquat matériel 5) inspection
47	Manque-de-temps	1) un défi programme rapport élèves 2) **MANQUE-DE-TEMPS** 3) mode très zapping 4) jamais nécessité
48	Manque-de-temps	1) choix difficultés matières 2) approfondissement **MANQUE-DE-TEMPS** peu 3) magistral minimum obligation 4) facilités manuels offertes recours 5) difficultés faible liens niveau élèves
55	Manque-de-temps	1) grâce positifs retours satisfaction élèves 2) plaisir 3) classes **MANQUE-DE-TEMPS** volonté 4) corrections difficultés longues 5) déception face fréquente manque précision élèves étude
8	**Motivation**	1) langue problèmes véhiculaire 2) flexibilité manque programme 3) programme trop vaste 4) (dé)**MOTIV**ation 5) mémorisation trop
4	Motivation	1) **MOTIV**ation élèves 2) capter intéresser élèves 3) discipline 4) contre lutter paresse élèves 5) disposant enseigner noir salles tableau uniquement
2	Motivation	1) programme 2) **MOTIV**ation 3) intéresser 4) expliquer 5) vocabulaire
3	Motivation	1) humour 2) pédagogiques 3) indulgence 4) réalité 5) **MOTIV**ation
6	Motivation	1) (dé)**MOTIV**ation élèves 2) ennui élèves 3) grand intéresser minorité élèves 4) programme trop vaste 5) agréables moments
9	Motivation	1) préjugés éliminer 2) **MOTIV**ation 3) apprendre 4) découverte 5) communiquer
11	Motivation	1) cours petit 2) (dé)**MOTIV**ation heures quoi semaine sert 3) beaucoup beaucoup classes élèves élèves 4) choix matières possibilité 5) moi **MOTIV**ation
11	Motivation	1) cours petit 2) (dé)**MOTIV**ation heures quoi semaine sert 3) beaucoup beaucoup classes élèves élèves 4) choix matières possibilité 5) moi **MOTIV**ation
14	Motivation	1) courir 2) corrections 3) classes grandes 4) (dé)**MOTIV**ation 5) pression
22	Motivation	1) passion 2) **MOTIV**ation 3) manque-de-temps 4) travail 5) informations
25	Motivation	1) français géographie transversalité économie 2) passé présent service 3) (dé)**MOTIV**ation **MOTIV**ation élèves 4) comme considéré cours histoire secondaire 5) manque moyens techniques
24	Motivation	1) compétences 2) concepts 3) apportées connaissances professeur supplémentaires 4) manque-de-temps peu trop voir 5) (dé)**MOTIV**ation intéresser plupart élèves
21	Motivation	1) dynamisme professeur énergie 2) **MOTIV**ation passer réussir 3) documents-sources grâce projections écran 4) alternant collectif personnel travail travail 5) corrections moins
19	Motivation	1) appliquer difficultés nouveau programme 2) concepteurs connexion gens mauvaise terrain 3) dernières local technologies toujours équipé 4) facile **MOTIV**ation pourtant élèves 5) corrections enfer
25	Motivation	1) français géographie transversalité économie 2) passé présent service 3) (dé)**MOTIV**ation **MOTIV**ation élèves 4) comme considéré cours histoire secondaire 5) manque moyens techniques
34	Motivation	1) adapter disposer local équipé 2) favorable horaire écoute 3) groupe nombreux trop élèves 4) chaque disposer manuels son élèves 5) **MOTIV**ation ouverture élèves
35	Motivation	1) (dé)**MOTIV**ation maturité élèves 2) absence cadre chronologie histoire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours difficultés difficultés dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4)

		absence atlas atteindre compétences documents-sources histoire maîtrise outils 5) exercices intéresser manque propres
32	Motivation	1) domaine important éveiller 2) **MOTIV**ation 3) répéter 4) apprendre apprendre 5) bien faite tête
51	Motivation	1) horaire 2) compétences 3) **MOTIV**ation 4) évaluer 5) discipline
54	Motivation	1) **MOTIV**ation 2) rigueur 3) passion 4) intéresser 5) curiosité
24	**Peu**	1) compétences 2) concepts 3) apportées connaissances professeur supplémentaires 4) manque-de-temps **PEU** trop voir 5) (dé)motivation intéresser plupart élèves
23	Peu	1) connaissances **PEU** 2) manque-de-temps **PEU** 3) documents-sources manque 4) ciblée période 5) manuels
23	Peu	1) connaissances **PEU** 2) manque-de-temps **PEU** 3) documents-sources manque 4) ciblée période 5) manuels
26	Peu	1) compétences contraintes 2) corrections difficultés 3) classes trop élèves 4) matériel **PEU** 5) manque-de-temps **PEU** programme rapport trop
26	Peu	1) compétences contraintes 2) corrections difficultés 3) classes trop élèves 4) matériel **PEU** 5) manque-de-temps **PEU** programme rapport trop
44	Peu	1) chronologie **PEU** évidente 2) débile programme 3) manque-de-temps **PEU** repères 4) informations **PEU** 5) actualité adultes manuels
44	Peu	1) chronologie **PEU** évidente 2) débile programme 3) manque-de-temps **PEU** repères 4) informations **PEU** 5) actualité adultes manuels
44	Peu	1) chronologie **PEU** évidente 2) débile programme 3) manque-de-temps **PEU** repères 4) informations **PEU** 5) actualité adultes manuels
50	Peu	1) balayer rapidement trop 2) choix 3) devoir expliquer important pourquoi 4) attrayant cours essayer rendre 5) **PEU** possibles supports trop
48	Peu	1) choix difficultés matières 2) approfondissement manque-de-temps **PEU** 3) magistral minimum obligation 4) facilités manuels offertes recours 5) difficultés faible liens niveau élèves
53	Peu	1) collègues comprendre heurte parents préjugés réducteurs tous 2) histoire public quel quelle 3) compétences lassitude rapport sacro-saintes 4) ambition effectives heures **PEU** programme rapport 5) cours degré dépendance français langue maîtrise rapport textes traitement
2	**Programme**	1) **PROGRAM**me 2) motivation 3) intéresser 4) expliquer 5) vocabulaire
1	Programme	1) **PROGRAM**me respect 2) diversifier enseigner formes méthodes possible travail variant 3) dossiers travail élèves 4) avancer cours magistral phases **PROGRAM**me 5) apprendre combiner compétences développer limite purement reproductif savoir-faire savoirs scientifique
6	Programme	1) (dé)motivation élèves 2) ennui élèves 3) grand intéresser minorité élèves 4) **PROGRAM**me trop vaste 5) agréables moments
1	Programme	1) **PROGRAM**me respect 2) diversifier enseigner formes méthodes possible travail variant 3) dossiers travail élèves 4) avancer cours magistral phases **PROGRAM**me 5) apprendre combiner compétences développer limite purement reproductif savoir-faire savoirs scientifique
8	Programme	1) langue problèmes véhiculaire 2) flexibilité manque **PROGRAM**me 3) **PROGRAM**me trop vaste 4) (dé)motivation 5) mémorisation trop
8	Programme	1) langue problèmes véhiculaire 2) flexibilité manque **PROGRAM**me 3) **PROGRAM**me trop vaste 4) (dé)motivation 5) mémorisation trop
10	Programme	1) attentes décalage rapport élèves 2) comprendre difficultés 3) imposer méthodes phase suis 4) lourd **PROGRAM**me trop 5) inintéressantes parties
19	Programme	1) appliquer difficultés nouveau **PROGRAM**me 2) concepteurs connexion gens mauvaise terrain 3) dernières local technologies toujours équipé 4) facile motivation pourtant élèves 5) corrections enfer
26	Programme	1) compétences contraintes 2) corrections difficultés 3) classes trop élèves 4) matériel peu 5) manque-de-temps peu **PROGRAM**me rapport trop
30	Programme	1) efforcer mettre tous travail élèves 2) année chaque difficultés imposer matières **PROGRAM**me voir éprouver 3) aiment certains constater cours histoire joie élèves 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont élèves étude 5) aimer continuer histoire
41	Programme	1) **PROGRAM**me 2) cours heures nombreux 3) survol 4) compétences 5) analyse
38	Programme	1) compte **PROGRAM**me tenir 2) compte nombreux semaine tenir élèves 3) manque-de-temps 4) adéquat matériel 5) inspection
44	Programme	1) chronologie peu évidente 2) débile **PROGRAM**me 3) manque-de-temps peu repères 4) informations peu 5) actualité adultes manuels
47	Programme	1) un défi **PROGRAM**me rapport élèves 2) manque-de-temps 3) mode très zapping 4) jamais nécessité
53	Programme	1) collègues comprendre heurte parents préjugés réducteurs tous 2) histoire public quel quelle 3) compétences lassitude rapport sacro-saintes 4) ambition effectives heures peu **PROGRAM**me rapport 5) cours degré dépendance français langue maîtrise rapport textes traitement
56	Programme	1) contraintes 2) **PROGRAM**me 3) cours 4) indifférence 5) ouverture
1	**Travail**	1) programme respect 2) diversifier enseigner formes méthodes possible **TRAVAIL** variant 3) dossiers **TRAVAIL** élèves 4) avancer cours magistral phases programme 5) apprendre combiner compétences développer limite purement reproductif savoir-faire savoirs scientifique
1	Travail	1) programme respect 2) diversifier enseigner formes méthodes possible **TRAVAIL** variant 3) dossiers **TRAVAIL** élèves 4) avancer cours magistral phases programme 5) apprendre combiner compétences développer limite purement reproductif savoir-faire savoirs scientifique
15	Travail	1) plaisir 2) attention capter classes intéresser énormes 3) documents-sources essentiel textes **TRAVAIL** voir 4) accompagner ans chaque durant individuellement élèves 5) cours petit
21	Travail	1) dynamisme professeur énergie 2) motivation passer réussir 3) documents-sources grâce projections écran 4) alternant collectif personnel **TRAVAIL TRAVAIL** 5) corrections moins
21	Travail	1) dynamisme professeur énergie 2) motivation passer réussir 3) documents-sources grâce projections écran 4) alternant collectif personnel **TRAVAIL TRAVAIL** 5) corrections moins
16	Travail	1) connaissances manque 2) curiosité 3) critique esprit 4) points **TRAVAIL** 5) agréables bonnes surprises

22	Travail	1) passion 2) motivation 3) manque-de-temps 4) **TRAVAIL** 5) informations
29	Travail	1) intéresser éveiller 2) base connaissances installer 3) liens réflexion 4) comprendre présent 5) améliorer méthodes participer rigueur **TRAVAIL**
30	Travail	1) efforcer mettre tous **TRAVAIL** élèves 2) année chaque difficultés imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater cours histoire joie élèves 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont élèves étude 5) aimer continuer histoire
39	Travail	1) accès recherches 2) accès autonomie **TRAVAIL** 3) accès savoirs 4) actualité 5) rigueur
40	Travail	1) classes nombreux 2) heures nombreux pertes trop 3) faible fatalité histoire trop éveiller 4) branches **TRAVAIL** trop 5)
52	Travail	1) donner leçon passion 2) comprendre documents-sources forcer lire 3) côté forcer quand **TRAVAIL** 4) correctes encore notes prise 5) clé notions nécessité étude
6	**Trop**	1) (dé)motivation élèves 2) ennui élèves 3) grand intéresser minorité élèves 4) programme **TROP** vaste 5) agréables moments
8	Trop	1) langue problèmes véhiculaire 2) flexibilité manque programme 3) programme **TROP** vaste 4) (dé)motivation 5) mémorisation **TROP**
8	Trop	1) langue problèmes véhiculaire 2) flexibilité manque programme 3) programme **TROP** vaste 4) (dé)motivation 5) mémorisation **TROP**
10	Trop	1) attentes décalage rapport élèves 2) comprendre difficultés 3) imposer méthodes phase suis 4) lourd programme **TROP** 5) inintéressantes parties
17	Trop	1) comprendre 2) manque-de-temps pressé **TROP** 3) intéresser quel 4) passion 5) utile
24	Trop	1) compétences 2) concepts 3) apportées connaissances professeur supplémentaires 4) manque-de-temps peu **TROP** voir 5) (dé)motivation intéresser plupart élèves
26	Trop	1) compétences contraintes 2) corrections difficultés 3) classes **TROP** élèves 4) matériel peu 5) manque-de-temps peu programme rapport **TROP**
26	Trop	1) compétences contraintes 2) corrections difficultés 3) classes **TROP** élèves 4) matériel peu 5) manque-de-temps peu programme rapport **TROP**
34	Trop	1) adapter disposer local équipé 2) favorable horaire écoute 3) groupe nombreux **TROP** élèves 4) chaque disposer manuels son élèves 5) motivation ouverture élèves
40	Trop	1) classes nombreux 2) heures nombreux pertes **TROP** 3) faible fatalité histoire **TROP** éveiller 4) branches travail **TROP** 5)
40	Trop	1) classes nombreux 2) heures nombreux pertes **TROP** 3) faible fatalité histoire **TROP** éveiller 4) branches travail **TROP** 5)
40	Trop	1) classes nombreux 2) heures nombreux pertes **TROP** 3) faible fatalité histoire **TROP** éveiller 4) branches travail **TROP** 5)
50	Trop	1) balayer rapidement **TROP** 2) choix 3) devoir expliquer important pourquoi 4) attrayant cours essayer rendre 5) peu possibles supports **TROP**
50	Trop	1) balayer rapidement **TROP** 2) choix 3) devoir expliquer important pourquoi 4) attrayant cours essayer rendre 5) peu possibles supports **TROP**
5	**Elèves**	1) impossible mission 2) manque moyens médiatiques 3) dépaysement **ELEVE**s 4) complexe langue véhiculaire 5) connaissances espace géographique manque
4	Elèves	1) motivation **ELEVE**s 2) capter intéresser **ELEVE**s 3) discipline 4) contre lutter paresse **ELEVE**s 5) disposant enseigner noir salles tableau uniquement
6	Elèves	1) (dé)motivation **ELEVE**s 2) ennui **ELEVE**s 3) grand intéresser minorité **ELEVE**s 4) programme trop vaste 5) agréables moments
7	Elèves	1) découverte 2) guidage **ELEVE**s 3) discipline 4) contraintes 5) intéresser
6	Elèves	1) (dé)motivation **ELEVE**s 2) ennui **ELEVE**s 3) grand intéresser minorité **ELEVE**s 4) programme trop vaste 5) agréables moments
4	Elèves	1) motivation **ELEVE**s 2) capter intéresser **ELEVE**s 3) discipline 4) contre lutter paresse **ELEVE**s 5) disposant enseigner noir salles tableau uniquement
4	Elèves	1) motivation **ELEVE**s 2) capter intéresser **ELEVE**s 3) discipline 4) contre lutter paresse **ELEVE**s 5) disposant enseigner noir salles tableau uniquement
1	Elèves	1) programme respect 2) diversifier enseigner formes méthodes possible travail variant 3) dossiers travail **ELEVE**s 4) avancer cours magistral phases programme 5) apprendre combiner compétences développer limite purement reproductif savoir-faire savoirs scientifique
6	Elèves	1) (dé)motivation **ELEVE**s 2) ennui **ELEVE**s 3) grand intéresser minorité **ELEVE**s 4) programme trop vaste 5) agréables moments
11	Elèves	1) cours petit 2) (dé)motivation heures quoi semaine sert 3) beaucoup beaucoup classes **ELEVE**s **ELEVE**s 4) choix matières possibilité 5) moi motivation
10	Elèves	1) attentes décalage rapport **ELEVE**s 2) comprendre difficultés 3) imposer méthodes phase suis 4) lourd programme trop 5) inintéressantes parties
15	Elèves	1) plaisir 2) attention capter classes intéresser énormes 3) documents-sources essentiel textes travail voir 4) accompagner ans chaque durant individuellement **ELEVE**s 5) cours petit
11	Elèves	1) cours petit 2) (dé)motivation heures quoi semaine sert 3) beaucoup beaucoup classes **ELEVE**s **ELEVE**s 4) choix matières possibilité 5) moi motivation
12	Elèves	1) développer esprit synthétiser 2) apprendre liens 3) frustration histoire 4) aller compétences donner envie loin **ELEVE**s 5) manque matériel pédagogiques
24	Elèves	1) compétences 2) concepts 3) apportées connaissances professeur supplémentaires 4) manque-de-temps peu trop voir 5) (dé)motivation intéresser plupart **ELEVE**s
19	Elèves	1) appliquer difficultés nouveau programme 2) concepteurs connexion gens mauvaise terrain 3) dernières local technologies toujours équipé 4) facile motivation pourtant **ELEVE**s 5) corrections enfer
30	Elèves	1) efforcer mettre tous travail **ELEVE**s 2) année chaque difficultés imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater cours histoire joie **ELEVE**s 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont **ELEVE**s étude 5) aimer continuer histoire
25	Elèves	1) français géographie transversalité économie 2) passé présent service 3) (dé)motivation motivation **ELEVE**s 4) comme considéré cours histoire secondaire 5) manque moyens techniques

26	Elèves	1) compétences contraintes 2) corrections difficultés 3) classes trop **ELEVE**s 4) matériel peu 5) manque-de-temps peu programme rapport trop
30	Elèves	1) efforcer mettre tous travail **ELEVE**s 2) année chaque difficultés imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater cours histoire joie **ELEVE**s 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont **ELEVE**s étude 5) aimer continuer histoire
27	Elèves	1) défi 2) demandes **ELEVE**s 3) gourous obligation suivre 4) libertés manque pédagogiques 5) fossé terrain ucl
30	Elèves	1) efforcer mettre tous travail **ELEVE**s 2) année chaque difficultés imposer matières programme voir éprouver 3) aiment certains constater cours histoire joie **ELEVE**s 4) apprendre connaissances français freinés langue maternelle mauvaise pourtant sont **ELEVE**s étude 5) aimer continuer histoire
34	Elèves	1) adapter disposer local équipé 2) favorable horaire écoute 3) groupe nombreux trop **ELEVE**s 4) chaque disposer manuels son **ELEVE**s 5) motivation ouverture **ELEVE**s
33	Elèves	1) aiguiser critique esprit tous 2) notre pertinent poser regard société 3) façon objectivité reformuler témoignage 4) informations point questions synthétiser 5) amener ensemble loin questions réflexion toujours **ELEVE**s
34	Elèves	1) adapter disposer local équipé 2) favorable horaire écoute 3) groupe nombreux trop **ELEVE**s 4) chaque disposer manuels son **ELEVE**s 5) motivation ouverture **ELEVE**s
34	Elèves	1) adapter disposer local équipé 2) favorable horaire écoute 3) groupe nombreux trop **ELEVE**s 4) chaque disposer manuels son **ELEVE**s 5) motivation ouverture **ELEVE**s
35	Elèves	1) (dé)motivation maturité **ELEVE**s 2) absence cadre chronologie histoire totale 3) apprécier avant commencer comprendre consignes cours difficultés difficultés dite mettre même place proprement vocabulaire ème ème étude 4) absence atlas atteindre compétences documents-sources histoire maîtrise outils 5) exercices intéresser manque propres
38	Elèves	1) compte programme tenir 2) compte nombreux semaine tenir **ELEVE**s 3) manque-de-temps 4) adéquat matériel 5) inspection
42	Elèves	1) intéresser **ELEVE**s 2) découverte 3) expliquer 4) structurer 5) recadrer
36	Elèves	1) cesse nécessité pédagogiques renouveler sans ses supports 2) bien cours moins méconnu professeur reconnu 3) difficultés disposer face local priorités spécifique urgentes 4) contingences culture financières limite sortie 5) certains culture pauvreté **ELEVE**s
48	Elèves	1) choix difficultés matières 2) approfondissement manque-de-temps peu 3) magistral minimum obligation 4) facilités manuels offertes recours 5) difficultés faible liens niveau **ELEVE**s
49	Elèves	1) plaisir 2) apprendre **ELEVE**s 3) inadaptés manque matériel vieilli 4) répéter 5) culture générale manque **ELEVE**s étonnée
47	Elèves	1) un défi programme rapport **ELEVE**s 2) manque-de-temps 3) mode très zapping 4) jamais nécessité
49	Elèves	1) plaisir 2) apprendre **ELEVE**s 3) inadaptés manque matériel vieilli 4) répéter 5) culture générale manque **ELEVE**s étonnée
55	Elèves	1) grâce positifs retours satisfaction **ELEVE**s 2) plaisir 3) classes manque-de-temps volonté 4) corrections difficultés longues 5) déception face fréquente manque précision **ELEVE**s étude
55	Elèves	1) grâce positifs retours satisfaction **ELEVE**s 2) plaisir 3) classes manque-de-temps volonté 4) corrections difficultés longues 5) déception face fréquente manque précision **ELEVE**s étude

Les « apprentissage-recherche »

ID	Termes	Contexte
10	**Comprendre**	1) **COMPR**endre 2) intéresser 3) motivation 4) matériel 5) manque-de-temps
25	Comprendre	1) créer motivation 2) remise-en-question susciter 3) niveau élèves 4) **COMPR**endre faite nuances vie 5) complexité humain montrer passé richesse
29	Comprendre	1) **COMPR**endre présent 2) **COMPR**endre passé 3) bagage culture 4) niveau élèves 5) intéresser élèves
29	Comprendre	1) **COMPR**endre présent 2) **COMPR**endre passé 3) bagage culture 4) niveau élèves 5) intéresser élèves
35	Comprendre	1) critique esprit 2) **COMPR**endre passé présent 3) analyse documents-sources 4) apprendre contenus 5) réflexion
33	Comprendre	1) **COMPR**endre passé 2) connaissances mieux présent 3) citoyens demain préparer 4) compétences difficultés 5) savoirs transmettre
49	Comprendre	1) intéresser 2) **COMPR**endre passé présent raconter 3) **COMPR**endre essentiel faits présent rappeler 4) compétences général méthodes travail travers 5) pouvoir questions répondre
49	Comprendre	1) intéresser 2) **COMPR**endre passé présent raconter 3) **COMPR**endre essentiel faits présent rappeler 4) compétences général méthodes travail travers 5) pouvoir questions répondre
60	Comprendre	1) cours heures insuffisant manque-de-temps nombreux 2) afin expliquer moments-clés 3) ceux-ci **COMPR**endre 4) appropriés didactique divers matériel outils pédagogiques 5) aujourd-hui **COMPR**endre monde savoirs transmettre
60	Comprendre	1) cours heures insuffisant manque-de-temps nombreux 2) afin expliquer moments-clés 3) ceux-ci **COMPR**endre 4) appropriés didactique divers matériel outils pédagogiques 5) aujourd-hui **COMPR**endre monde savoirs transmettre
9	**Compétences**	1) didactique inexistant matériel rare 2) débrouillardise 3) **COMPET**ences difficultés évaluer 4) apprenants base culture faible 5) manque-de-temps
6	Compétences	1) aide bonne cas formation inspection inspection inter-écoles officiels travail 2) adéquat classes difficultés matériel posséder 3) (dé)motivation différence grande niveau élèves 4) acquérir **COMPET**ences difficultés toutes élèves 5) aide contraintes programme
16	Compétences	1) choses idéale vision 2) minorité satisfaction élèves 3) déception majorité élèves 4) approche collègues **COMPET**ences réticences 5) comment niveau personnelle portée pratique élèves évaluer
11	Compétences	1) **COMPET**ences 2) sélection thèmes valeurs 3) discontinuité temporels vides 4) analyse textes 5) correct politiquement
23	Compétences	1) donner goût histoire passion transmettre 2) connaissances raccrocher élèves 3) **COMPET**ences enseigner 4) programme respect 5) collègues coordonner horizontalement verticalement
24	Compétences	1) mes objectivité programme tension 2) intéresser élèves 3) **COMPET**ences fonction préparer 4) activités organiser ouverture 5) corrections
27	Compétences	1) superficielle 2) histoire peu 3) simplification 4) amateurisme 5) **COMPET**ences
33	Compétences	1) comprendre passé 2) connaissances mieux présent 3) citoyens demain préparer 4) **COMPET**ences difficultés 5) savoirs transmettre
32	Compétences	1) groupes important 2) développés outils 3) manuels 4) contraintes horaire 5) **COMPET**ences
41	Compétences	1) proche rendre sujet vivant élèves 2) **COMPET**ences mesurer 3) accès documents-sources 4) matières sélection 5) discipline secondaire
39	Compétences	1) cadre **COMPET**ences concepts développer mettre place spatio-temporel 2) dépêcher essentiel programme tenter toujours voir 3) corrections nombreux très évaluer 4) accompagner histoire liens questions recherches travail élèves 5) difficultés proposer remédiations élèves
49	Compétences	1) intéresser 2) comprendre passé présent raconter 3) comprendre essentiel faits présent rappeler 4) **COMPET**ences général méthodes travail travers 5) pouvoir questions répondre
51	Compétences	1) intéresser susciter 2) **COMPET**ences enseigner quatre 3) effort promouvoir sens travail 4) droits démocratie homme promouvoir 5) respect sens tolérance éveiller
2	**Contraintes**	1) **CONTRAINT**es programme 2) ceux font programme retardés visions 3) (dé)motivation élèves 4) manœuvre manque 5)
6	Contraintes	1) aide bonne cas formation inspection inspection inter-écoles officiels travail 2) adéquat classes difficultés matériel posséder 3) (dé)motivation différence grande niveau élèves 4) acquérir compétences difficultés toutes élèves 5) aide **CONTRAINT**es programme
12	Contraintes	1) administratives **CONTRAINT**es 2) **CONTRAINT**es pédagogiques 3) incurie organisateur pouvoir 4) disponibilité 5) plaisir
12	Contraintes	1) administratives **CONTRAINT**es 2) **CONTRAINT**es pédagogiques 3) incurie organisateur pouvoir 4) disponibilité 5) plaisir
17	Contraintes	1) cadre définir minimum 2) cours heures parmi 3) civilisations enseigner respect 4) apprendre mémorisation rigueur 5) **CONTRAINT**es deux heures lourd programme semaine
19	Contraintes	1) courir courir montre 2) contre indifférence lutter 3) doute 4) **CONTRAINT**es respect 5) ennui
32	Contraintes	1) groupes important 2) développés outils 3) manuels 4) **CONTRAINT**es horaire 5) compétences
36	Contraintes	1) indispensable 2) difficultés 3) beaucoup **CONTRAINT**es 4) enrichir 5) décourageant parfois
44	Contraintes	1) court manque-de-temps trop 2) **CONTRAINT**es matériel 3) longueur préparations 4) longueur évaluer 5) acquis élèves
43	Contraintes	1) choix 2) **CONTRAINT**es horaire 3) touche 4) cadre mise perspective 5) analyse détaillées ouverture rigueur
52	Contraintes	1) **CONTRAINT**es 2) casse-tête planification semaine 3) différence grande intéresser élèves 4) défi gestion manuels projections supports tous visites 5) débats occasions passion échanges

55	Contraintes	1) déception 2) **CONTRAINT**es 3) ennui 4) culture 5) petit peu plaire
6	**Difficultés**	1) aide bonne cas formation inspection inspection inter-écoles officiels travail 2) adéquat classes **DIFFICULT**és matériel posséder 3) (dé)motivation différence grande niveau élèves 4) acquérir compétences **DIFFICULT**és toutes élèves 5) aide contraintes programme
9	Difficultés	1) didactique inexistant matériel rare 2) débrouillardise 3) compétences **DIFFICULT**és évaluer 4) apprenants base culture faible 5) manque-de-temps
6	Difficultés	1) aide bonne cas formation inspection inspection inter-écoles officiels travail 2) adéquat classes **DIFFICULT**és matériel posséder 3) (dé)motivation différence grande niveau élèves 4) acquérir compétences **DIFFICULT**és toutes élèves 5) aide contraintes programme
36	Difficultés	1) indispensable 2) **DIFFICULT**és 3) beaucoup contraintes 4) enrichir 5) décourageant parfois
37	Difficultés	1) critique esprit 2) devant documents-sources donner outils utiliser 3) motivation 4) **DIFFICULT**és 5) programme respect
34	Difficultés	1) motivation 2) passion 3) décourageant 4) **DIFFICULT**és 5) relation
33	Difficultés	1) comprendre passé 2) connaissances mieux présent 3) citoyens demain préparer 4) compétences **DIFFICULT**és 5) savoirs transmettre
39	Difficultés	1) cadre compétences concepts développer mettre place spatio-temporel 2) dépêcher essentiel programme tenter toujours voir 3) corrections nombreux très évaluer 4) accompagner histoire liens questions recherches travail élèves 5) **DIFFICULT**és proposer remédiations élèves
47	Difficultés	1) manque moyens 2) manque périodes 3) **DIFFICULT**és évaluer 4) collaboration **DIFFICULT**és 5) motivation
47	Difficultés	1) manque moyens 2) manque périodes 3) **DIFFICULT**és évaluer 4) collaboration **DIFFICULT**és 5) motivation
57	Difficultés	1) malgré métier passion reste 2) français lacunes élèves 3) passé peu soucieux élèves 4) **DIFFICULT**és excursions organiser 5) frustration manque-de-temps survol
10	**Intéresser**	1) comprendre 2) **INTER**esser 3) motivation 4) matériel 5) manque-de-temps
7	Intéresser	1) manque-de-temps 2) (dé)motivation 3) **INTER**esser 4) formatage 5) irréaliste
13	Intéresser	1) curiosité **INTER**esser 2) histoire inutile passé semaine 3) apprendre ennui 4) dates histoire 5) histoire important seulement
15	Intéresser	1) manque-de-temps 2) matières somme 3) inculture élèves 4) (dé)motivation **INTER**esser 5) cours petit
18	Intéresser	1) essentiel manque-de-temps peu voir 2) adapter permanence 3) autrement convaincre élèves évaluer 4) **INTER**esser originalité preuve susciter 5) certaines frustration savoirs taire
24	Intéresser	1) mes objectivité programme tension 2) **INTER**esser élèves 3) compétences fonction préparer 4) activités organiser ouverture 5) corrections
29	Intéresser	1) comprendre présent 2) comprendre passé 3) bagage culture 4) niveau élèves 5) **INTER**esser élèves
51	Intéresser	1) **INTER**esser susciter 2) compétences enseigner quatre 3) effort promouvoir sens travail 4) droits démocratie homme promouvoir 5) respect sens tolérance éveiller
52	Intéresser	1) contraintes 2) casse-tête planification semaine 3) différence grande **INTER**esser élèves 4) défi gestion manuels projections supports tous visites 5) débats occasions passion échanges
49	Intéresser	1) **INTER**esser 2) comprendre passé présent raconter 3) comprendre essentiel faits présent rappeler 4) compétences général méthodes travail travers 5) pouvoir questions répondre
10	**Manque-de-temps**	1) comprendre 2) intéresser 3) motivation 4) matériel 5) **MANQUE-DE-TEMPS**
9	Manque-de-temps	1) didactique inexistant matériel rare 2) débrouillardise 3) compétences difficultés évaluer 4) apprenants base culture faible 5) **MANQUE-DE-TEMPS**
7	Manque-de-temps	1) **MANQUE-DE-TEMPS** 2) (dé)motivation 3) intéresser 4) formatage 5) irréaliste
18	Manque-de-temps	1) essentiel **MANQUE-DE-TEMPS** peu voir 2) adapter permanence 3) autrement convaincre élèves évaluer 4) intéresser originalité preuve susciter 5) certaines frustration savoirs taire
15	Manque-de-temps	1) **MANQUE-DE-TEMPS** 2) matières somme 3) inculture élèves 4) (dé)motivation intéresser 5) cours petit
38	Manque-de-temps	1) **MANQUE-DE-TEMPS** 2) exercices 3) curiosité 4) récit 5) civisme patrimoine
46	Manque-de-temps	1) passion 2) **MANQUE-DE-TEMPS** 3) exigences 4) remise-en-question 5) fatiguant
42	Manque-de-temps	1) pléthore 2) **MANQUE-DE-TEMPS** 3) frustration 4) échec 5) rapidité
44	Manque-de-temps	1) court **MANQUE-DE-TEMPS** trop 2) contraintes matériel 3) longueur préparations 4) longueur évaluer 5) acquis élèves
59	Manque-de-temps	1) assez courir **MANQUE-DE-TEMPS** toujours 2) documents-sources exploiter **MANQUE-DE-TEMPS** peu valablement 3) aller essentiel toujours vite 4)
59	Manque-de-temps	1) assez courir **MANQUE-DE-TEMPS** toujours 2) documents-sources exploiter **MANQUE-DE-TEMPS** peu valablement 3) aller essentiel toujours vite 4)
57	Manque-de-temps	1) malgré métier passion reste 2) français lacunes élèves 3) passé peu soucieux élèves 4) difficultés excursions organiser 5) frustration **MANQUE-DE-TEMPS** survol
60	Manque-de-temps	1) cours heures insuffisant **MANQUE-DE-TEMPS** nombreux 2) afin expliquer moments-clés 3) ceux-ci comprendre 4) appropriés didactique divers matériel outils pédagogiques 5) aujourd-hui comprendre monde savoirs transmettre
10	**Motivation**	1) comprendre 2) intéresser 3) **MOTIV**ation 4) matériel 5) manque-de-temps
5	Motivation	1) **MOTIV**ation 2) organiser 3) aider 4) corrections 5) visualiser

6	Motivation	1) aide bonne cas formation inspection inspection inter-écoles officiels travail 2) adéquat classes difficultés matériel posséder 3) (dé)**MOTIV**ation différence grande niveau élèves 4) acquérir compétences difficultés toutes élèves 5) aide contraintes programme
2	Motivation	1) contraintes programme 2) ceux font programme retardés visions 3) (dé)**MOTIV**ation élèves 4) manoeuvre manque 5)
7	Motivation	1) manque-de-temps 2) (dé)**MOTIV**ation 3) intéresser 4) formatage 5) irréaliste
15	Motivation	1) manque-de-temps 2) matières somme 3) inculture élèves 4) (dé)**MOTIV**ation intéresser 5) cours petit
25	Motivation	1) créer **MOTIV**ation 2) remise-en-question susciter 3) niveau élèves 4) comprendre faite nuances vie 5) complexité humain montrer passé richesse
22	Motivation	1) techniques 2) histoire instrumentalisation 3) programme 4) (dé)**MOTIV**ation (dé)**MOTIV**ation 5) fatigue
22	Motivation	1) techniques 2) histoire instrumentalisation 3) programme 4) (dé)**MOTIV**ation (dé)**MOTIV**ation 5) fatigue
37	Motivation	1) critique esprit 2) devant documents-sources donner outils utiliser 3) **MOTIV**ation 4) difficultés 5) programme respect
34	Motivation	1) **MOTIV**ation 2) passion 3) décourageant 4) difficultés 5) relation
47	Motivation	1) manque moyens 2) manque périodes 3) difficultés évaluer 4) collaboration difficultés 5) **MOTIV**ation
53	Motivation	1) programme trop vaste 2) serré timing 3) didactique insuffisant matériel ème 4) adapter espace non 5) beaucoup **MOTIV**ation néanmoins élèves
2	**Programme**	1) contraintes **PROGRAM**me 2) ceux font **PROGRAM**me retardés visions 3) (dé)motivation élèves 4) manoeuvre manque 5)
2	Programme	1) contraintes **PROGRAM**me 2) ceux font **PROGRAM**me retardés visions 3) (dé)motivation élèves 4) manoeuvre manque 5)
6	Programme	1) aide bonne cas formation inspection inspection inter-écoles officiels travail 2) adéquat classes difficultés matériel posséder 3) (dé)motivation différence grande niveau élèves 4) acquérir compétences difficultés toutes élèves 5) aide contraintes **PROGRAM**me
17	Programme	1) cadre définir minimum 2) cours heures parmi 3) civilisations enseigner respect 4) apprendre mémorisation rigueur 5) contraintes deux heures lourd **PROGRAM**me semaine
14	Programme	1) approprié matériel qualité 2) horaire rythme trouver 3) administratives obligation pénibilité 4) manque **PROGRAM**me souplesse 5) concepts inadaptés âge élèves
23	Programme	1) donner goût histoire passion transmettre 2) connaissances raccrocher élèves 3) compétences enseigner 4) **PROGRAM**me respect 5) collègues coordonner horizontalement verticalement
24	Programme	1) mes objectivité **PROGRAM**me tension 2) intéresser élèves 3) compétences fonction préparer 4) activités organiser ouverture 5) corrections
22	Programme	1) techniques 2) histoire instrumentalisation 3) **PROGRAM**me 4) (dé)motivation (dé)motivation 5) fatigue
21	Programme	1) mise situation 2) variation 3) nouvelles technologies 4) changement **PROGRAM**me 5) classes nombreux
37	Programme	1) critique esprit 2) devant documents-sources donner outils utiliser 3) motivation 4) difficultés 5) **PROGRAM**me respect
39	Programme	1) cadre compétences concepts développer mettre place spatio-temporel 2) dépêcher essentiel **PROGRAM**me tenter toujours voir 3) corrections nombreux très évaluer 4) accompagner histoire liens questions recherches travail élèves 5) difficultés proposer remédiations élèves
53	Programme	1) **PROGRAM**me trop vaste 2) serré timing 3) didactique insuffisant matériel ème 4) adapter espace non 5) beaucoup motivation néanmoins élèves
2	**Elèves**	1) contraintes programme 2) ceux font programme retardés visions 3) (dé)motivation **ELEVE**s 4) manoeuvre manque 5)
6	Elèves	1) aide bonne cas formation inspection inspection inter-écoles officiels travail 2) adéquat classes difficultés matériel posséder 3) (dé)motivation différence grande niveau **ELEVE**s 4) acquérir compétences difficultés toutes **ELEVE**s 5) aide contraintes programme
6	Elèves	1) aide bonne cas formation inspection inspection inter-écoles officiels travail 2) adéquat classes difficultés matériel posséder 3) (dé)motivation différence grande niveau **ELEVE**s 4) acquérir compétences difficultés toutes **ELEVE**s 5) aide contraintes programme
16	Elèves	1) choses idéale vision 2) minorité satisfaction **ELEVE**s 3) déception majorité **ELEVE**s 4) approche collègues compétences réticences 5) comment niveau personnelle portée pratique **ELEVE**s évaluer
16	Elèves	1) choses idéale vision 2) minorité satisfaction **ELEVE**s 3) déception majorité **ELEVE**s 4) approche collègues compétences réticences 5) comment niveau personnelle portée pratique **ELEVE**s évaluer
14	Elèves	1) approprié matériel qualité 2) horaire rythme trouver 3) administratives obligation pénibilité 4) manque programme souplesse 5) concepts inadaptés âge **ELEVE**s
16	Elèves	1) choses idéale vision 2) minorité satisfaction **ELEVE**s 3) déception majorité **ELEVE**s 4) approche collègues compétences réticences 5) comment niveau personnelle portée pratique **ELEVE**s évaluer
15	Elèves	1) manque-de-temps 2) matières somme 3) inculture **ELEVE**s 4) (dé)motivation intéresser 5) cours petit
25	Elèves	1) créer motivation 2) remise-en-question susciter 3) niveau **ELEVE**s 4) comprendre faite nuances vie 5) complexité humain montrer passé richesse
20	Elèves	1) contact **ELEVE**s 2) écoute 3) mutuel respect 4) histoire passion transmettre 5) matériel suffisant
23	Elèves	1) donner goût histoire passion transmettre 2) connaissances raccrocher **ELEVE**s 3) compétences enseigner 4) programme respect 5) collègues coordonner horizontalement verticalement
24	Elèves	1) mes objectivité programme tension 2) intéresser **ELEVE**s 3) compétences fonction préparer 4) activités organiser ouverture 5) corrections
18	Elèves	1) essentiel manque-de-temps peu voir 2) adapter permanence 3) autrement convaincre **ELEVE**s évaluer 4) intéresser originalité preuve susciter 5) certaines frustration savoirs taire
29	Elèves	1) comprendre présent 2) comprendre passé 3) bagage culture 4) niveau **ELEVE**s 5) intéresser **ELEVE**s
29	Elèves	1) comprendre présent 2) comprendre passé 3) bagage culture 4) niveau **ELEVE**s 5) intéresser **ELEVE**s

39	Elèves	1) cadre compétences concepts développer mettre place spatio-temporel 2) dépêcher essentiel programme tenter toujours voir 3) corrections nombreux très évaluer 4) accompagner histoire liens questions recherches travail **ELEVE**s 5) difficultés proposer remédiations **ELEVE**s
41	Elèves	1) proche rendre sujet vivant **ELEVE**s 2) compétences mesurer 3) accès documents-sources 4) matières sélection 5) discipline secondaire
44	Elèves	1) court manque-de-temps trop 2) contraintes matériel 3) longueur préparations 4) longueur évaluer 5) acquis **ELEVE**s
39	Elèves	1) cadre compétences concepts développer mettre place spatio-temporel 2) dépêcher essentiel programme tenter toujours voir 3) corrections nombreux très évaluer 4) accompagner histoire liens questions recherches travail **ELEVE**s 5) difficultés proposer remédiations **ELEVE**s
52	Elèves	1) contraintes 2) casse-tête planification semaine 3) différence grande intéresser **ELEVE**s 4) défi gestion manuels projections supports tous visites 5) débats occasions passion échanges
53	Elèves	1) programme trop vaste 2) serré timing 3) didactique insuffisant matériel ème 4) adapter espace non 5) beaucoup motivation néanmoins **ELEVE**s
57	Elèves	1) malgré métier passion reste 2) français lacunes **ELEVE**s 3) passé peu soucieux **ELEVE**s 4) difficultés excursions organiser 5) frustration manque-de-temps survol
57	Elèves	1) malgré métier passion reste 2) français lacunes **ELEVE**s 3) passé peu soucieux **ELEVE**s 4) difficultés excursions organiser 5) frustration manque-de-temps survol

L'« Histoire »

Les « exposé-récit »

ID	Termes	Contexte
3	**Comprendre**	1) Faits Questionnement Sans 2) Impartialité Objectivité Présentation Résultats 3) Critique Méthode 4) **COMP**rendre Passé Rendre 5) Recherches Rigueur
14	Comprendre	1) Historique Matérialisme 2) **COMP**rendre Outil 3) Évolution 4) Culture 5) Mémoire
26	Comprendre	1) Découverte 2) **COMP**rendre 3) Savoirs 4) Réflexion 5) Partager
20	Comprendre	1) **COMP**rendre 2) Rigueur 3) Mise Questionnement 4) Construction Social 5) Plaisir
17	Comprendre	1) Raconter 2) Changement 3) Temps 4) Sentir 5) **COMP**rendre
40	Comprendre	1) Essentiel Futur Mieux Présent Son Vivre 2) Commettre Erreurs Mêmes 3) Agi Avoir Comment **COMP**rendre Critique Esprit Face Humain Leçons Ont Passé Réagi Situations Telles 4) Avoir Critique Esprit 5) Aspect Culture
38	Comprendre	1) **COMP**rendre Nos Origines 2) **COMP**rendre Présent 3) Évolution 4) Exemples Reproduire Reproduire 5) Culture
38	Comprendre	1) **COMP**rendre Nos Origines 2) **COMP**rendre Présent 3) Évolution 4) Exemples Reproduire Reproduire 5) Culture
32	Comprendre	1) Discipline Intérêt 2) Bases Connaissances 3) Recherches 4) **COMP**rendre 5) Critique
47	Comprendre	1) **COMP**rendre 2) Critique 3) Regard 4) Mémoire 5) Actualisation
43	Comprendre	1) Identité 2) Mémoire 3) **COMP**rendre Présent 4) Controverse 5) Culture
46	Comprendre	1) Rigueur 2) Précision 3) Chronologie 4) Critique Esprit 5) Actualisation **COMP**rendre Monde
2	**Critique**	1) Humain Science 2) **CRITIQUE** 3) Recherches 4) Comparaison 5) Chronologie
12	Critique	1) Démarche 2) Méthode 3) Références 4) **CRITIQUE** 5) Ordre
3	Critique	1) Faits Questionnement Sans 2) Impartialité Objectivité Présentation Résultats 3) **CRITIQUE** Méthode 4) Comprendre Passé Rendre 5) Recherches Rigueur
6	Critique	1) Mémoire 2) Documents-Sources 3) Explication 4) **CRITIQUE** 5) Vérité
9	Critique	1) **CRITIQUE** Historique 2) Corpus 3) Traduction 4) Codicum Stemma 5) Rigueur
25	Critique	1) Humain Science 2) Humain Passé Étude 3) Documents-Sources Recherches 4) **CRITIQUE** Documents-Sources 5) Objectivité
24	Critique	1) Esprit Indépendance 2) **CRITIQUE** Esprit 3) Démarche Rigueur 4) Souci Vérité 5) Devant Humilité Relativité Résultat
29	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Mémoire 3) Racines 4) Tolérance 5) Culture
40	Critique	1) Essentiel Futur Mieux Présent Son Vivre 2) Commettre Erreurs Mêmes 3) Agi Avoir Comment Comprendre **CRITIQUE** Esprit Face Humain Leçons Ont Passé Réagi Situations Telles 4) Avoir **CRITIQUE** Esprit 5) Aspect Culture
32	Critique	1) Discipline Intérêt 2) Bases Connaissances 3) Recherches 4) Comprendre 5) **CRITIQUE**
33	Critique	1) Documents-Sources 2) **CRITIQUE** 3) Rigueur 4) Analyse 5) Synthèse
36	Critique	1) **CRITIQUE** Esprit 2) Rigueur 3) Analyse 4) Chronologie 5) Connaissances
40	Critique	1) Essentiel Futur Mieux Présent Son Vivre 2) Commettre Erreurs Mêmes 3) Agi Avoir Comment Comprendre **CRITIQUE** Esprit Face Humain Leçons Ont Passé Réagi Situations Telles 4) Avoir **CRITIQUE** Esprit 5) Aspect Culture
42	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Rigueur 3) Analyse 4) Remise-En-Question 5) Confrontation
45	Critique	1) Rigueur 2) Analyse Outil 3) **CRITIQUE** Esprit 4) Mémorisation 5) Plaisir
47	Critique	1) Comprendre 2) **CRITIQUE** 3) Regard 4) Mémoire 5) Actualisation
46	Critique	1) Rigueur 2) Précision 3) Chronologie 4) **CRITIQUE** Esprit 5) Actualisation Comprendre Monde
44	Critique	1) Science 2) Exactitude 3) Réalité 4) **CRITIQUE** Esprit 5) Histoire
6	**Documents-Sources**	1) Mémoire 2) **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Explication 4) Critique 5) Vérité
8	Documents-Sources	1) Passé Présent 2) **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Souvenir 4) Pluridisciplinarité 5) Recherches
15	Documents-Sources	1) Rigueur 2) **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Analyse 4) Confrontation 5) Conclusions
25	Documents-Sources	1) Humain Science 2) Humain Passé Étude 3) **DOCUMENTS-SOURCES** Recherches 4) Critique **DOCUMENTS-SOURCES** 5) Objectivité

25	Documents-Sources	1) Humain Science 2) Humain Passé Étude 3) **DOCUMENTS-SOURCES** Recherches 4) Critique **DOCUMENTS-SOURCES** 5) Objectivité
31	Documents-Sources	1) Humain Science 2) Analyse **DOCUMENTS-SOURCES** Passé Recherches 3) Ancestral Héritage Transmission 4) Devoir Mémoire 5) Actualisation
33	Documents-Sources	1) **DOCUMENTS-SOURCES** 2) Critique 3) Rigueur 4) Analyse 5) Synthèse
48	Documents-Sources	1) **DOCUMENTS-SOURCES** 2) Faits 3) Précision 4) Objectivité 5) Héritage
24	**Esprit**	1) **ESPRIT** Indépendance 2) Critique **ESPRIT** 3) Démarche Rigueur 4) Souci Vérité 5) Devant Humilité Relativité Résultat
24	Esprit	1) **ESPRIT** Indépendance 2) Critique **ESPRIT** 3) Démarche Rigueur 4) Souci Vérité 5) Devant Humilité Relativité Résultat
40	Esprit	1) Essentiel Futur Mieux Présent Son Vivre 2) Commettre Erreurs Mêmes 3) Agi Avoir Comment Comprendre Critique **ESPRIT** Face Humain Leçons Ont Passé Réagi Situations Telles 4) Avoir Critique **ESPRIT** 5) Aspect Culture
40	Esprit	1) Essentiel Futur Mieux Présent Son Vivre 2) Commettre Erreurs Mêmes 3) Agi Avoir Comment Comprendre Critique **ESPRIT** Face Humain Leçons Ont Passé Réagi Situations Telles 4) Avoir Critique **ESPRIT** 5) Aspect Culture
36	Esprit	1) Critique **ESPRIT** 2) Rigueur 3) Analyse 4) Chronologie 5) Connaissances
45	Esprit	1) Rigueur 2) Analyse Outil 3) Critique **ESPRIT** 4) Mémorisation 5) Plaisir
46	Esprit	1) Rigueur 2) Précision 3) Chronologie 4) Critique **ESPRIT** 5) Actualisation Comprendre Monde
44	Esprit	1) Science 2) Exactitude 3) Réalité 4) Critique **ESPRIT** 5) Histoire
14	**Mémoire**	1) Historique Matérialisme 2) Comprendre Outil 3) Évolution 4) Culture 5) **MEMOIRE**
6	Mémoire	1) **MEMOIRE** 2) Documents-Sources 3) Explication 4) Critique 5) Vérité
29	Mémoire	1) Critique 2) **MEMOIRE** 3) Racines 4) Tolérance 5) Culture
30	Mémoire	1) Science 2) Passé 3) **MEMOIRE** 4) Clés 5) Plaisir
35	Mémoire	1) Histoire 2) **MEMOIRE** 3) Présent 4) Réflexion 5) Lecture
31	Mémoire	1) Humain Science 2) Analyse Documents-Sources Passé Recherches 3) Ancestral Héritage Transmission 4) Devoir **MEMOIRE** 5) Actualisation
47	Mémoire	1) Comprendre 2) Critique 3) Regard 4) **MEMOIRE** 5) Actualisation
43	Mémoire	1) Identité 2) **MEMOIRE** 3) Comprendre Présent 4) Controverse 5) Culture
3	**Passé**	1) Faits Questionnement Sans 2) Impartialité Objectivité Présentation Résultats 3) Critique Méthode 4) Comprendre **PASSE** Rendre 5) Recherches Rigueur
8	Passé	1) **PASSE** Présent 2) Documents-Sources 3) Souvenir 4) Pluridisciplinarité 5) Recherches
25	Passé	1) Humain Science 2) Humain **PASSE** Étude 3) Documents-Sources Recherches 4) Critique Documents-Sources 5) Objectivité
30	Passé	1) Science 2) **PASSE** 3) Mémoire 4) Clés 5) Plaisir
34	Passé	1) Explication **PASSE** Présent 2) Conception Dépend **PASSE** Présent Époque 3) Passion 4) Grands Humain 5) Recherches
31	Passé	1) Humain Science 2) Analyse Documents-Sources **PASSE** Recherches 3) Ancestral Héritage Transmission 4) Devoir Mémoire 5) Actualisation
34	Passé	1) Explication **PASSE** Présent 2) Conception Dépend **PASSE** Présent Époque 3) Passion 4) Grands Humain 5) Recherches
40	Passé	1) Essentiel Futur Mieux Présent Son Vivre 2) Commettre Erreurs Mêmes 3) Agi Avoir Comment Comprendre Critique Esprit Face Humain Leçons Ont **PASSE** Réagi Situations Telles 4) Avoir Critique Esprit 5) Aspect Culture
3	**Recherches**	1) Faits Questionnement Sans 2) Impartialité Objectivité Présentation Résultats 3) Critique Méthode 4) Comprendre Passé Rendre 5) **RECHERCHE**s Rigueur
8	Recherches	1) Passé Présent 2) Documents-Sources 3) Souvenir 4) Pluridisciplinarité 5) **RECHERCHE**s
2	Recherches	1) Humain Science 2) Critique 3) **RECHERCHE**s 4) Comparaison 5) Chronologie
16	Recherches	1) **RECHERCHE**s 2) Rigueur 3) Découverte 4) Structurer 5) Communication
25	Recherches	1) Humain Science 2) Humain Passé Étude 3) Documents-Sources **RECHERCHE**s 4) Critique Documents-Sources 5) Objectivité
19	Recherches	1) **RECHERCHE**s 2) Polyvalence 3) Communication 4) Rigueur 5) Polyvalence
34	Recherches	1) Explication Passé Présent 2) Conception Dépend Passé Présent Époque 3) Passion 4) Grands Humain 5) **RECHERCHE**s
41	Recherches	1) Rigueur 2) **RECHERCHE**s 3) Curiosité 4) Pertinence 5) Authenticité
32	Recherches	1) Discipline Intérêt 2) Bases Connaissances 3) **RECHERCHE**s 4) Comprendre 5) Critique
31	Recherches	1) Humain Science 2) Analyse Documents-Sources Passé **RECHERCHE**s 3) Ancestral Héritage Transmission 4) Devoir Mémoire 5) Actualisation
4	**Rigueur**	1) Passion 2) Curiosité Intellectuelle 3) Culture Générale 4) **RIGUEUR** 5) Contemporain Monde

11	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Groupe Travail 3) Remise-En-Question 4) Hypothèse 5) Incertitudes
3	Rigueur	1) Faits Questionnement Sans 2) Impartialité Objectivité Présentation Résultats 3) Critique Méthode 4) Comprendre Passé Rendre 5) Recherches **RIGUEUR**
9	Rigueur	1) Critique Historique 2) Corpus 3) Traduction 4) Codicum Stemma 5) **RIGUEUR**
15	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Documents-Sources 3) Analyse 4) Confrontation 5) Conclusions
7	Rigueur	1) Démarche Honnêteté 2) **RIGUEUR** Science 3) Clarté Questionnement 4) Démonstration Qualité 5) Modestie
13	Rigueur	1) Essentielle 2) **RIGUEUR** 3) Exigeante 4) Multiple 5) Connue Mal
16	Rigueur	1) Recherches 2) **RIGUEUR** 3) Découverte 4) Structurer 5) Communication
20	Rigueur	1) Comprendre 2) **RIGUEUR** 3) Mise Questionnement 4) Construction Social 5) Plaisir
18	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Ouverture 3) Mémorisation 4) Comparaison 5) Expression
24	Rigueur	1) Esprit Indépendance 2) Critique Esprit 3) Démarche **RIGUEUR** 4) Souci Vérité 5) Devant Humilité Relativité Résultat
19	Rigueur	1) Recherches 2) Polyvalence 3) Communication 4) **RIGUEUR** 5) Polyvalence
36	Rigueur	1) Critique Esprit 2) **RIGUEUR** 3) Analyse 4) Chronologie 5) Connaissances
37	Rigueur	1) Passion 2) **RIGUEUR** 3) Citoyenneté 4) Nécessité 5) Formation
33	Rigueur	1) Documents-Sources 2) Critique 3) **RIGUEUR** 4) Analyse 5) Synthèse
41	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Recherches 3) Curiosité 4) Pertinence 5) Authenticité
42	Rigueur	1) Critique 2) **RIGUEUR** 3) Analyse 4) Remise-En-Question 5) Confrontation
46	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Précision 3) Chronologie 4) Critique Esprit 5) Actualisation Comprendre Monde
45	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Analyse Outil 3) Critique Esprit 4) Mémorisation 5) Plaisir

Les « discours-découverte »

ID	Termes	Contexte
4	**Analyse**	1) Recherches 2) Comparaison Documents-Sources 3) **ANALYSE** 4) Structurer 5) Rédiger
2	Analyse	1) Information 2) **ANALYSE** 3) Spécification 4) Critique 5) Recherches
15	Analyse	1) Critique 2) Synthèse 3) **ANALYSE** Documents-Sources 4) Bibliographie 5) Rigueur
25	Analyse	1) Méthode Recherches 2) **ANALYSE** Rigueur 3) **ANALYSE** Précision 4) Critique Importance 5) Documents-Sources Recoupement
21	Analyse	1) **ANALYSE** Rigueur 2) Documents-Sources Recherches 3) Bonnes Poser Questionnement 4) Patience 5) Opiniâtreté
25	Analyse	1) Méthode Recherches 2) **ANALYSE** Rigueur 3) **ANALYSE** Précision 4) Critique Importance 5) Documents-Sources Recoupement
20	Analyse	1) Rigueur 2) Critique 3) **ANALYSE** 4) Recherches 5) Mémoire
37	Analyse	1) **ANALYSE** 2) Comprendre 3) Recherches 4) Synthèse 5) Étude
31	Analyse	1) Approche Multiple 2) **ANALYSE** Passé Rigueur 3) Active Citoyenneté 4) Citoyenneté Éducation 5) Comprendre Passé
48	Analyse	1) Critique Esprit 2) Rigueur 3) **ANALYSE** Documents-Sources 4) Esprit Synthèse 5) Diversité Savoirs
49	Analyse	1) Critique Esprit Recul 2) Méthode Rigueur 3) Authentification Documents-Sources 4) Confrontation Points Vue 5) **ANALYSE**
47	Analyse	1) Accès Humain Mémoire 2) **ANALYSE** Méthode 3) Documents-Sources Retour Systématique 4) Rigueur 5) Objectivité
40	Analyse	1) Permanente Recherches 2) **ANALYSE** Responsable 3) Critique Esprit 4) Objectivité Regard 5) Connaissances Évolution
7	**Comprendre**	1) Identité 2) **COMP**rendre Présent 3) Communauté 4) Découverte 5) Divertissement
17	Comprendre	1) **COMP**rendre Présent 2) Critique 3) Cause Effet 4) Communication 5) Patrimoine
35	Comprendre	1) Actualisation Base **COMP**lexité **COMP**rendre Monde 2) Humain Relations Étude Évolution 3) **COMP**rendre Intérêt Passé Plaisir Présent 4) Différentes Passé Rigueur Techniques Étude 5) Ouverture
35	Comprendre	1) Actualisation Base **COMP**lexité **COMP**rendre Monde 2) Humain Relations Étude Évolution 3) **COMP**rendre Intérêt Passé Plaisir Présent 4) Différentes Passé Rigueur Techniques Étude 5) Ouverture
32	Comprendre	1) **COMP**rendre Présent 2) Curiosité Passé 3) Civilisations 4) Dont Pensées Religieuses 5) Passion
31	Comprendre	1) Approche Multiple 2) Analyse Passé Rigueur 3) Active Citoyenneté 4) Citoyenneté Éducation 5) **COMP**rendre Passé
34	Comprendre	1) Critique Esprit Formation 2) **COMP**rendre Monde 3) Autres Cultures Découverte 4) Citoyenneté Formation 5) Curiosité Intelligente Éveiller

37	Comprendre	1) Analyse 2) **COMP**rendre 3) Recherches 4) Synthèse 5) Étude
29	Comprendre	1) Connaissances Passé 2) Humain Importance 3) Recherches 4) **COMP**rendre 5) Connexions
36	Comprendre	1) **COMP**rendre Présent 2) Humain Rapports 3) Curiosité 4) Liens 5) Évolution
50	Comprendre	1) Culture Générale 2) Critique Esprit 3) Connaissances Nos Racines 4) **COMP**rendre Grâce Passé Présent 5) Commettre **COMP**rendre Erreurs
50	Comprendre	1) Culture Générale 2) Critique Esprit 3) Connaissances Nos Racines 4) **COMP**rendre Grâce Passé Présent 5) Commettre **COMP**rendre Erreurs
44	Comprendre	1) Documents-Sources 2) Documents-Sources Travail 3) **COMP**rendre Exploiter 4) **COMP**araison 5) Information
46	Comprendre	1) Racines 2) Présent 3) **COMP**rendre 4) Culture 5) Critique
52	Comprendre	1) Critique Développer Esprit 2) Devenir Humaniste 3) Nouveauté Ouvert Tolérant Être 4) **COMP**rendre Culture Social Économique 5) Actualisation Agir **COMP**rendre Monde
52	Comprendre	1) Critique Développer Esprit 2) Devenir Humaniste 3) Nouveauté Ouvert Tolérant Être 4) **COMP**rendre Culture Social Économique 5) Actualisation Agir **COMP**rendre Monde
53	Comprendre	1) Connue Mal 2) Documents-Sources Incessante Réflexion 3) Actualisation **COMP**rendre Met Monde Perspective Élargit 4) Modestie École 5) Nécessite Patience Rigueur
12	**Critique**	1) Documents-Sources 2) **CRITIQUE** 3) Jugement Valeurs 4) Idéal Objectivité 5) Chaque Historien Neuf Oeil
11	Critique	1) Rigueur 2) **CRITIQUE** 3) Vulgarisation 4) Chronologie 5) Histoire Humain
8	Critique	1) **CRITIQUE** Esprit 2) Explication Présent 3) Développement Social Étude 4) Continuer Poser Questionnement 5) Culture Générale
2	Critique	1) Information 2) Analyse 3) Spécification 4) **CRITIQUE** 5) Recherches
17	Critique	1) Comprendre Présent 2) **CRITIQUE** 3) Cause Effet 4) Communication 5) Patrimoine
13	Critique	1) Champ Diversifié Recherches 2) Multidisciplinarité 3) Aujourd-Hui Humain Utilité 4) **CRITIQUE** Rigueur 5) Objectivité
18	Critique	1) Rigueur 2) Recherches 3) Information 4) **CRITIQUE** Esprit 5) Illustration
24	Critique	1) Archives Documents-Sources 2) **CRITIQUE** 3) Avancée Permanentes Remise-En-Question 4) Citoyenneté Importance Social 5) Long Travail
15	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Synthèse 3) Analyse Documents-Sources 4) Bibliographie 5) Rigueur
26	Critique	1) Culture Générale 2) Humain Passé 3) **CRITIQUE** 4) Commettre Erreurs 5) Mémoire
16	Critique	1) Méthode 2) **CRITIQUE** Esprit 3) Réflexion 4) Initiative 5) Imagination
25	Critique	1) Méthode Recherches 2) Analyse Rigueur 3) Analyse Précision 4) **CRITIQUE** Importance 5) Documents-Sources Recoupement
20	Critique	1) Rigueur 2) **CRITIQUE** 3) Analyse 4) Recherches 5) Mémoire
28	Critique	1) Citoyenneté 2) Devoir Mémoire 3) **CRITIQUE** Esprit 4) Futur Racines 5) Présent Situer Temps
33	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Objectivité 3) Rigueur 4) Questionnement 5) Exhaustivité
34	Critique	1) **CRITIQUE** Esprit Formation 2) Comprendre Monde 3) Autres Cultures Découverte 4) Citoyenneté Formation 5) Curiosité Intelligente Éveiller
43	Critique	1) Enquête Recherches 2) **CRITIQUE** Esprit 3) Rigueur 4) Esprit Synthèse 5) Interdisciplinarité
40	Critique	1) Permanente Recherches 2) Analyse Responsable 3) **CRITIQUE** Esprit 4) Objectivité Regard 5) Connaissances Évolution
51	Critique	1) Heuristique 2) **CRITIQUE** 3) Preuves 4) Sérieux 5) Écriture
42	Critique	1) Découverte 2) **CRITIQUE** 3) Avec Histoire Petit 4) Confrontation 5) Rigueur
49	Critique	1) **CRITIQUE** Esprit Recul 2) Méthode Rigueur 3) Authentification Documents-Sources 4) Confrontation Points Vue 5) Analyse
48	Critique	1) **CRITIQUE** Esprit 2) Rigueur 3) Analyse Documents-Sources 4) Esprit Synthèse 5) Diversité Savoirs
45	Critique	1) Objectivité 2) Rigueur 3) **CRITIQUE** 4) Précision 5) Démarche Science
50	Critique	1) Culture Générale 2) **CRITIQUE** Esprit 3) Connaissances Nos Racines 4) Comprendre Grâce Passé Présent 5) Commettre Comprendre Erreurs
46	Critique	1) Racines 2) Présent 3) Comprendre 4) Culture 5) **CRITIQUE**
52	Critique	1) **CRITIQUE** Développer Esprit 2) Devenir Humaniste 3) Nouveauté Ouvert Tolérant Être 4) Comprendre Culture Social Économique 5) Actualisation Agir Comprendre Monde
55	Critique	1) Collective Mémoire 2) **CRITIQUE** Recherches 3) Ouverture 4) Méthode 5) Rigueur
54	Critique	1) Passé 2) Sérieux 3) **CRITIQUE** 4) Connaissances 5) Utile
12	**Documents-Sources**	1) **DOCUMENTS-SOURCES** 2) Critique 3) Jugement Valeurs 4) Idéal Objectivité 5) Chaque Historien Neuf Oeil
4	Documents-Sources	1) Recherches 2) Comparaison **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Analyse 4) Structurer 5) Rédiger
25	Documents-Sources	1) Méthode Recherches 2) Analyse Rigueur 3) Analyse Précision 4) Critique Importance 5) **DOCUMENTS-SOURCES** Recoupement

21	Documents-Sources	1) Analyse Rigueur 2) **DOCUMENTS-SOURCES** Recherches 3) Bonnes Poser Questionnement 4) Patience 5) Opiniâtreté
15	Documents-Sources	1) Critique 2) Synthèse 3) Analyse **DOCUMENTS-SOURCES** 4) Bibliographie 5) Rigueur
24	Documents-Sources	1) Archives **DOCUMENTS-SOURCES** 2) Critique 3) Avancée Permanentes Remise-En-Question 4) Citoyenneté Importance Social 5) Long Travail
23	Documents-Sources	1) Passé 2) Dates 3) **DOCUMENTS-SOURCES** Passé 4) Civilisations 5) Mode Vie
47	Documents-Sources	1) Accès Humain Mémoire 2) Analyse Méthode 3) **DOCUMENTS-SOURCES** Retour Systématique 4) Rigueur 5) Objectivité
48	Documents-Sources	1) Critique Esprit 2) Rigueur 3) Analyse **DOCUMENTS-SOURCES** 4) Esprit Synthèse 5) Diversité Savoirs
49	Documents-Sources	1) Critique Esprit Recul 2) Méthode Rigueur 3) Authentification **DOCUMENTS-SOURCES** 4) Confrontation Points Vue 5) Analyse
44	Documents-Sources	1) **DOCUMENTS-SOURCES** 2) **DOCUMENTS-SOURCES** Travail 3) Comprendre Exploiter 4) Comparaison 5) Information
44	Documents-Sources	1) **DOCUMENTS-SOURCES** 2) **DOCUMENTS-SOURCES** Travail 3) Comprendre Exploiter 4) Comparaison 5) Information
56	Documents-Sources	1) Écriture 2) Humain 3) Évolution 4) Repères 5) **DOCUMENTS-SOURCES**
53	Documents-Sources	1) Connue Mal 2) **DOCUMENTS-SOURCES** Incessante Réflexion 3) Actualisation Comprendre Met Monde Perspective Élargit 4) Modestie École 5) Nécessite Patience Rigueur
8	**Esprit**	1) Critique **ESPRIT** 2) Explication Présent 3) Développement Social Étude 4) Continuer Poser Questionnement 5) Culture Générale
18	Esprit	1) Rigueur 2) Recherches 3) Information 4) Critique **ESPRIT** 5) Illustration
16	Esprit	1) Méthode 2) Critique **ESPRIT** 3) Réflexion 4) Initiative 5) Imagination
34	Esprit	1) Critique **ESPRIT** Formation 2) Comprendre Monde 3) Autres Cultures Découverte 4) Citoyenneté Formation 5) Curiosité Intelligente Éveiller
28	Esprit	1) Citoyenneté 2) Devoir Mémoire 3) Critique **ESPRIT** 4) Futur Racines 5) Présent Situer Temps
48	Esprit	1) Critique **ESPRIT** 2) Rigueur 3) Analyse Documents-Sources 4) **ESPRIT** Synthèse 5) Diversité Savoirs
50	Esprit	1) Culture Générale 2) Critique **ESPRIT** 3) Connaissances Nos Racines 4) Comprendre Grâce Passé Présent 5) Commettre Comprendre Erreurs
49	Esprit	1) Critique **ESPRIT** Recul 2) Méthode Rigueur 3) Authentification Documents-Sources 4) Confrontation Points Vue 5) Analyse
40	Esprit	1) Permanente Recherches 2) Analyse Responsable 3) Critique **ESPRIT** 4) Objectivité Regard 5) Connaissances Évolution
43	Esprit	1) Enquête Recherches 2) Critique **ESPRIT** 3) Rigueur 4) **ESPRIT** Synthèse 5) Interdisciplinarité
48	Esprit	1) Critique **ESPRIT** 2) Rigueur 3) Analyse Documents-Sources 4) **ESPRIT** Synthèse 5) Diversité Savoirs
43	Esprit	1) Enquête Recherches 2) Critique **ESPRIT** 3) Rigueur 4) **ESPRIT** Synthèse 5) Interdisciplinarité
52	Esprit	1) Critique Développer **ESPRIT** 2) Devenir Humaniste 3) Nouveauté Ouvert Tolérant Être 4) Comprendre Culture Social Économique 5) Actualisation Agir Comprendre Monde
5	**Humain**	1) **HUMAIN** 2) Justice 3) Patrimoine 4) Avertissement 5) Culture
11	Humain	1) Rigueur 2) Critique 3) Vulgarisation 4) Chronologie 5) Histoire **HUMAIN**
14	Humain	1) **HUMAIN** 2) Pensée 3) Évolution 4) Croyance 5) Précision
26	Humain	1) Culture Générale 2) **HUMAIN** Passé 3) Critique 4) Commettre Erreurs 5) Mémoire
13	Humain	1) Champ Diversifié Recherches 2) Multidisciplinarité 3) Aujourd-Hui **HUMAIN** Utilité 4) Critique Rigueur 5) Objectivité
27	Humain	1) Rigueur 2) Précision 3) **HUMAIN** 4) Aventure 5) Utopie
36	Humain	1) Comprendre Présent 2) **HUMAIN** Rapports 3) Curiosité 4) Liens 5) Évolution
35	Humain	1) Actualisation Base Complexité Comprendre Monde 2) **HUMAIN** Relations Étude Évolution 3) Comprendre Intérêt Passé Plaisir Présent 4) Différentes Passé Rigueur Techniques Étude 5) Ouverture
29	Humain	1) Connaissances Passé 2) **HUMAIN** Importance 3) Recherches 4) Comprendre 5) Connexions
47	Humain	1) Accès **HUMAIN** Mémoire 2) Analyse Méthode 3) Documents-Sources Retour Systématique 4) Rigueur 5) Objectivité
56	Humain	1) Écriture 2) **HUMAIN** 3) Évolution 4) Repères 5) Documents-Sources
9	**Objectivité**	1) Rigueur 2) Recherches 3) **OBJECTIVITE** 4) Découverte 5) Clarté
10	Objectivité	1) Rigueur 2) **OBJECTIVITE** 3) Chronologie 4) Continue Recherches 5) Remise-En-Question
12	Objectivité	1) Documents-Sources 2) Critique 3) Jugement Valeurs 4) Idéal **OBJECTIVITE** 5) Chaque Historien Neuf Oeil
13	Objectivité	1) Champ Diversifié Recherches 2) Multidisciplinarité 3) Aujourd-Hui Humain Utilité 4) Critique Rigueur 5) **OBJECTIVITE**
33	Objectivité	1) Critique 2) **OBJECTIVITE** 3) Rigueur 4) Questionnement 5) Exhaustivité
47	Objectivité	1) Accès Humain Mémoire 2) Analyse Méthode 3) Documents-Sources Retour Systématique 4) Rigueur 5) **OBJECTIVITE**

40	Objectivité	1) Permanente Recherches 2) Analyse Responsable 3) Critique Esprit 4) **OBJECTIVITE** Regard 5) Connaissances Évolution
45	Objectivité	1) **OBJECTIVITE** 2) Rigueur 3) Critique 4) Précision 5) Démarche Science
6	**Passé**	1) Science 2) Exactitude 3) **PASSE** 4) Preuves 5) Rigueur
23	Passé	1) **PASSE** 2) Dates 3) Documents-Sources **PASSE** 4) Civilisations 5) Mode Vie
26	Passé	1) Culture Générale 2) Humain **PASSE** 3) Critique 4) Commettre Erreurs 5) Mémoire
23	Passé	1) **PASSE** 2) Dates 3) Documents-Sources **PASSE** 4) Civilisations 5) Mode Vie
35	Passé	1) Actualisation Base Complexité Comprendre Monde 2) Humain Relations Étude Évolution 3) Comprendre Intérêt **PASSE** Plaisir Présent 4) Différentes **PASSE** Rigueur Techniques Étude 5) Ouverture
32	Passé	1) Comprendre Présent 2) Curiosité **PASSE** 3) Civilisations 4) Dont Pensées Religieuses 5) Passion
31	Passé	1) Approche Multiple 2) Analyse **PASSE** Rigueur 3) Active Citoyenneté 4) Citoyenneté Éducation 5) Comprendre **PASSE**
35	Passé	1) Actualisation Base Complexité Comprendre Monde 2) Humain Relations Étude Évolution 3) Comprendre Intérêt **PASSE** Plaisir Présent 4) Différentes **PASSE** Rigueur Techniques Étude 5) Ouverture
38	Passé	1) Actualisation 2) Culture Générale 3) **PASSE** 4) Citoyenneté 5) Racines
31	Passé	1) Approche Multiple 2) Analyse **PASSE** Rigueur 3) Active Citoyenneté 4) Citoyenneté Éducation 5) Comprendre **PASSE**
29	Passé	1) Connaissances **PASSE** 2) Humain Importance 3) Recherches 4) Comprendre 5) Connexions
39	Passé	1) Réalité 2) **PASSE** 3) Actualisation 4) Connaissances 5) Rigueur
50	Passé	1) Culture Générale 2) Critique Esprit 3) Connaissances Nos Racines 4) Comprendre Grâce **PASSE** Présent 5) Commettre Comprendre Erreurs
41	Passé	1) Récit 2) Recherches 3) Science 4) Étude 5) **PASSE**
54	Passé	1) **PASSE** 2) Sérieux 3) Critique 4) Connaissances 5) Utile
7	**Présent**	1) Identité 2) Comprendre **PRESENT** 3) Communauté 4) Découverte 5) Divertissement
8	Présent	1) Critique Esprit 2) Explication **PRESENT** 3) Développement Social Étude 4) Continuer Poser Questionnement 5) Culture Générale
17	Présent	1) Comprendre **PRESENT** 2) Critique 3) Cause Effet 4) Communication 5) Patrimoine
36	Présent	1) Comprendre **PRESENT** 2) Humain Rapports 3) Curiosité 4) Liens 5) Évolution
32	Présent	1) Comprendre **PRESENT** 2) Curiosité Passé 3) Civilisations 4) Dont Pensées Religieuses 5) Passion
28	Présent	1) Citoyenneté 2) Devoir Mémoire 3) Critique Esprit 4) Futur Racines 5) **PRESENT** Situer Temps
35	Présent	1) Actualisation Base Complexité Comprendre Monde 2) Humain Relations Étude Évolution 3) Comprendre Intérêt Passé Plaisir **PRESENT** 4) Différentes Passé Rigueur Techniques Étude 5) Ouverture
50	Présent	1) Culture Générale 2) Critique Esprit 3) Connaissances Nos Racines 4) Comprendre Grâce Passé **PRESENT** 5) Commettre Comprendre Erreurs
46	Présent	1) Racines 2) **PRESENT** 3) Comprendre 4) Culture 5) Critique
13	**Recherches**	1) Champ Diversifié **RECHERCHE**s 2) Multidisciplinarité 3) Aujourd-Hui Humain Utilité 4) Critique Rigueur 5) Objectivité
4	Recherches	1) **RECHERCHE**s 2) Comparaison Documents-Sources 3) Analyse 4) Structurer 5) Rédiger
2	Recherches	1) Information 2) Analyse 3) Spécification 4) Critique 5) **RECHERCHE**s
10	Recherches	1) Rigueur 2) Objectivité 3) Chronologie 4) Continue **RECHERCHE**s 5) Remise-En-Question
9	Recherches	1) Rigueur 2) **RECHERCHE**s 3) Objectivité 4) Découverte 5) Clarté
18	Recherches	1) Rigueur 2) **RECHERCHE**s 3) Information 4) Critique Esprit 5) Illustration
25	Recherches	1) Méthode **RECHERCHE**s 2) Analyse Rigueur 3) Analyse Précision 4) Critique Importance 5) Documents-Sources Recoupement
20	Recherches	1) Rigueur 2) Critique 3) Analyse 4) **RECHERCHE**s 5) Mémoire
21	Recherches	1) Analyse Rigueur 2) Documents-Sources **RECHERCHE**s 3) Bonnes Poser Questionnement 4) Patience 5) Opiniâtreté
37	Recherches	1) Analyse 2) Comprendre 3) **RECHERCHE**s 4) Synthèse 5) Étude
29	Recherches	1) Connaissances Passé 2) Humain Importance 3) **RECHERCHE**s 4) Comprendre 5) Connexions
30	Recherches	1) **RECHERCHE**s 2) Rigueur 3) Confrontation 4) Nuance 5) Synthèse
43	Recherches	1) Enquête **RECHERCHE**s 2) Critique Esprit 3) Rigueur 4) Esprit Synthèse 5) Interdisciplinarité
40	Recherches	1) Permanente **RECHERCHE**s 2) Analyse Responsable 3) Critique Esprit 4) Objectivité Regard 5) Connaissances Évolution
41	Recherches	1) Récit 2) **RECHERCHE**s 3) Science 4) Étude 5) Passé
55	Recherches	1) Collective Mémoire 2) Critique **RECHERCHE**s 3) Ouverture 4) Méthode 5) Rigueur

6	**Rigueur**	1) Science 2) Exactitude 3) Passé 4) Preuves 5) **RIGUEUR**
3	Rigueur	1) Méthode 2) Honnêteté Intellectuelle 3) Subjectivité 4) **RIGUEUR** 5) Démystification
9	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Recherches 3) Objectivité 4) Découverte 5) Clarté
11	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Critique 3) Vulgarisation 4) Chronologie 5) Histoire Humain
10	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Objectivité 3) Chronologie 4) Continue Recherches 5) Remise-En-Question
15	Rigueur	1) Critique 2) Synthèse 3) Analyse Documents-Sources 4) Bibliographie 5) **RIGUEUR**
18	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Recherches 3) Information 4) Critique Esprit 5) Illustration
25	Rigueur	1) Méthode Recherches 2) Analyse **RIGUEUR** 3) Analyse Précision 4) Critique Importance 5) Documents-Sources Recoupement
13	Rigueur	1) Champ Diversifié Recherches 2) Multidisciplinarité 3) Aujourd-Hui Humain Utilité 4) Critique **RIGUEUR** 5) Objectivité
20	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Critique 3) Analyse 4) Recherches 5) Mémoire
21	Rigueur	1) Analyse **RIGUEUR** 2) Documents-Sources Recherches 3) Bonnes Poser Questionnement 4) Patience 5) Opiniâtreté
27	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Précision 3) Humain 4) Aventure 5) Utopie
30	Rigueur	1) Recherches 2) **RIGUEUR** 3) Confrontation 4) Nuance 5) Synthèse
31	Rigueur	1) Approche Multiple 2) Analyse Passé **RIGUEUR** 3) Active Citoyenneté 4) Citoyenneté Éducation 5) Comprendre Passé
35	Rigueur	1) Actualisation Base Complexité Comprendre Monde 2) Humain Relations Étude Évolution 3) Comprendre Intérêt Passé Plaisir Présent 4) Différentes Passé **RIGUEUR** Techniques Étude 5) Ouverture
33	Rigueur	1) Critique 2) Objectivité 3) **RIGUEUR** 4) Questionnement 5) Exhaustivité
43	Rigueur	1) Enquête Recherches 2) Critique Esprit 3) **RIGUEUR** 4) Esprit Synthèse 5) Interdisciplinarité
48	Rigueur	1) Critique Esprit 2) **RIGUEUR** 3) Analyse Documents-Sources 4) Esprit Synthèse 5) Diversité Savoirs
42	Rigueur	1) Découverte 2) Critique 3) Avec Histoire Petit 4) Confrontation 5) **RIGUEUR**
39	Rigueur	1) Réalité 2) Passé 3) Actualisation 4) Connaissances 5) **RIGUEUR**
45	Rigueur	1) Objectivité 2) **RIGUEUR** 3) Critique 4) Précision 5) Démarche Science
49	Rigueur	1) Critique Esprit Recul 2) Méthode **RIGUEUR** 3) Authentification Documents-Sources 4) Confrontation Points Vue 5) Analyse
47	Rigueur	1) Accès Humain Mémoire 2) Analyse Méthode 3) Documents-Sources Retour Systématique 4) **RIGUEUR** 5) Objectivité
55	Rigueur	1) Collective Mémoire 2) Critique Recherches 3) Ouverture 4) Méthode 5) **RIGUEUR**
53	Rigueur	1) Connue Mal 2) Documents-Sources Incessante Réflexion 3) Actualisation Comprendre Met Monde Perspective Élargit 4) Modestie École 5) Nécessite Patience **RIGUEUR**

Les « apprentissage-recherche »

ID	Termes	Contexte
5	**Analyse**	1) Comprendre 2) **ANALYSE** 3) Recherches 4)) Organiser 5) Précision
2	Analyse	1) Passion 2) Mystérieuse 3) **ANALYSE** Critique 4)) Orchidée 5)
13	Analyse	1) Critique 2) Interrogation 3) **ANALYSE** 4)) Classer 5) Observation
7	Analyse	1) Critique 2) Information 3) Monde Ouverture 4)) Information Structurer 5) **ANALYSE**
6	Analyse	1) Enquête 2) Recherches 3) Découverte 4)) **ANALYSE** 5) Exploitation
19	Analyse	1) Logique 2) Rigueur 3) **ANALYSE** 4)) Objectivité 5) Hauteur Prendre
24	Analyse	1) Critique 2) Synthèse 3) **ANALYSE** 4)) Culture Formation 5) Autres Discipline Nécessite Ouverture
23	Analyse	1) **ANALYSE** Comprendre Découverte Enseignement Synthèse 2) Critique Nuances Subtilités 3) Précision Rigueur 4)) Actualisation Aller-Retour Passé Présent 5) Leçons Tirer
36	Analyse	1) Rigueur 2) **ANALYSE** 3) Critique 4)) Interdisciplinarité 5) Car Contexte Influencé Subjectivité
38	Analyse	1) Illimitées Information 2) **ANALYSE** 3) Rigueur 4)) Recherches Vérité 5) Connaissances
50	Analyse	1) Invenire Inventer 2) Tropare Trouver 3) Chronologie Explication Tout 4)) Interrogation Laisser 5) **ANALYSE** Méticuleuse
55	Analyse	1) Objectivité 2) Rigueur 3) **ANALYSE** 4)) Comprendre 5) Connaissances
60	Analyse	1) Héritage Passé 2) **ANALYSE** 3) Comprendre 4)) Communication 5) Générations Présent Venir
10	**Comprendr**	1) Science 2) Passion 3) Leçons 4)) **COMP**rendre 5) Recherches

	e	
5	Comprendre	1) **COMP**rendre 2) Analyse 3) Recherches 4)) Organiser 5) Précision
22	Comprendre	1) Découverte 2) Connaissances 3) Racines 4)) **COMP**rendre 5) Pouvoir
23	Comprendre	1) Analyse **COMP**rendre Découverte Enseignement Synthèse 2) Critique Nuances Subtilités 3) Précision Rigueur 4)) Actualisation Aller-Retour Passé Présent 5) Leçons Tirer
18	Comprendre	1) Apprentissages Critique 2) Racines 3) **COMP**rendre Présent 4)) Citoyenneté 5) Culture Ouverture
21	Comprendre	1) **COMP**rendre 2) Passé 3) Discipline 4)) Important 5) Science
37	Comprendre	1) Critique 2) **COMP**rendre 3) Rigueur 4)) Interrogation 5) Actualisation
57	Comprendre	1) Intérêt Passé 2) Mentalités 3) Événements 4)) **COMP**rendre Présent 5) Critique Historique
55	Comprendre	1) Objectivité 2) Rigueur 3) Analyse 4)) **COMP**rendre 5) Connaissances
60	Comprendre	1) Héritage Passé 2) Analyse 3) **COMP**rendre 4)) Communication 5) Générations Présent Venir
14	**Critique**	1) Indispensable 2) Méthode 3) **CRITIQUE** Historique 4)) Rébarbatif Élèves 5) Formation Intellectuelle Élèves
8	Critique	1) Réflexion 2) **CRITIQUE** 3) Présent 4)) Racines 5) Morale
13	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Interrogation 3) Analyse 4)) Classer 5) Observation
9	Critique	1) Documents-Sources 2) **CRITIQUE** Historique 3) Rigueur 4)) Esprit Synthèse 5) Classement
11	Critique	1) Reconstitution 2) Objectivité 3) **CRITIQUE** 4)) Explication 5) Causalité
2	Critique	1) Passion 2) Mystérieuse 3) Analyse **CRITIQUE** 4)) Orchidée 5)
7	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Information 3) Monde Ouverture 4)) Information Structurer 5) Analyse
15	Critique	1) Richesse 2) **CRITIQUE** 3) Passé 4)) Essentiel 5) Science Toujours
26	Critique	1) Questionnement 2) **CRITIQUE** Esprit 3) Recherches 4)) Rigueur 5) Synthèse
23	Critique	1) Analyse Comprendre Découverte Enseignement Synthèse 2) **CRITIQUE** Nuances Subtilités 3) Précision Rigueur 4)) Actualisation Aller-Retour Passé Présent 5) Leçons Tirer
18	Critique	1) Apprentissages **CRITIQUE** 2) Racines 3) Comprendre Présent 4)) Citoyenneté 5) Culture Ouverture
31	Critique	1) **CRITIQUE** Historique 2) Rigueur 3) Connaissances Savoirs 4)) Enquête 5) Curiosité
24	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Synthèse 3) Analyse 4)) Culture Formation 5) Autres Discipline Nécessite Ouverture
20	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Ouverture 3) Interdisciplinarité 4)) Synthèse 5) Problématique
36	Critique	1) Rigueur 2) Analyse 3) **CRITIQUE** 4)) Interdisciplinarité 5) Car Contexte Influencé Subjectivité
45	Critique	1) **CRITIQUE** Esprit 2) Rigueur 3) Précision 4)) Honnêteté 5) Motivation
37	Critique	1) **CRITIQUE** 2) Comprendre 3) Rigueur 4)) Interrogation 5) Actualisation
41	Critique	1) Identité Quête 2) **CRITIQUE** Esprit 3) Avenir Préparer Son 4)) Patrimoine Transmission 5) Présent Relativité
42	Critique	1) Passé 2) Évolution 3) Présent 4)) **CRITIQUE** 5) Précision
32	Critique	1) Rigueur 2) **CRITIQUE** Esprit 3) Synthèse 4)) Organisation 5) Découverte
39	Critique	1) **CRITIQUE** Historique 2) Recherches 3) Objectivité Vérité 4)) Documents-Sources Documents-Sources 5) Évolution
35	Critique	1) Heuristique 2) **CRITIQUE** Esprit 3) Découverte 4)) Réflexion 5) Passé Relecture
49	Critique	1) Rigueur 2) Honnêteté 3) Science 4)) **CRITIQUE** 5) Communication
48	Critique	1) Recherches 2) Documents-Sources 3) **CRITIQUE** 4)) Synthèse 5) Chronologie
51	Critique	1) Objectivité 2) Rigueur Sérieux 3) Apparat **CRITIQUE** Valable 4)) Structuré Texte 5) Agréable Bien Lire Texte Écrit
57	Critique	1) Intérêt Passé 2) Mentalités 3) Événements 4)) Comprendre Présent 5) **CRITIQUE** Historique
3	**Documents-Sources**	1) Démarche Méthode 2) **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Objectivité 4)) Approche Comparaison 5) Historien
9	Documents-Sources	1) **DOCUMENTS-SOURCES** 2) Critique Historique 3) Rigueur 4)) Esprit Synthèse 5) Classement
30	Documents-Sources	1) Rigueur 2) **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Liens 4)) Causes 5) Conséquences
28	Documents-Sources	1) Science 2) **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Vie 4)) Humain 5) Passé
44	Documents-Sources	1) **DOCUMENTS-SOURCES** 2) Terrain 3) Rigueur 4)) Objectivité 5) Distanciation
39	Documents-Sources	1) Critique Historique 2) Recherches 3) Objectivité Vérité 4)) **DOCUMENTS-SOURCES DOCUMENTS-SOURCES** 5) Évolution
43	Documents-	1) Rigueur 2) Précision 3) Honnêteté 4)) **DOCUMENTS-SOURCES** Fiabilité 5) Non-Instrumentalisation

	Sources	
39	Documents-Sources	1) Critique Historique 2) Recherches 3) Objectivité Vérité 4)) **DOCUMENTS-SOURCES DOCUMENTS-SOURCES** 5) Évolution
33	Documents-Sources	1) Racines 2) Recherches 3) Connaissances 4)) **DOCUMENTS-SOURCES** 5) Culture
47	Documents-Sources	1) Stratégie 2) Choix **DOCUMENTS-SOURCES** 3) **DOCUMENTS-SOURCES** Exploitation 4)) Conducteur Fil 5) Esprit Synthèse
47	Documents-Sources	1) Stratégie 2) Choix **DOCUMENTS-SOURCES** 3) **DOCUMENTS-SOURCES** Exploitation 4)) Conducteur Fil 5) Esprit Synthèse
48	Documents-Sources	1) Recherches 2) **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Critique 4)) Synthèse 5) Chronologie
56	Documents-Sources	1) Enquête 2) Rigueur 3) Synthèse 4)) Questionnement 5) **DOCUMENTS-SOURCES**
58	Documents-Sources	1) Authentiques Basée Discipline **DOCUMENTS-SOURCES** Passé Sur 2) Demande Discipline Méthode Observation Rigueur 3) Approche Critique Discipline Exige Interdisciplinarité 4)) Approche Aujourd-Hui Chronologie Diachronique Discipline Faits Hier Place 5) Approche Aujourd-Hui Discipline Faits Hier Met Relation Synchronique
61	Documents-Sources	1) Recherches 2) **DOCUMENTS-SOURCES** 3) Échange 4)) Questionnement 5) Chronologie
15	**Passé**	1) Richesse 2) Critique 3) **PASSE** 4)) Essentiel 5) Science Toujours
28	Passé	1) Science 2) Documents-Sources 3) Vie 4)) Humain 5) **PASSE**
23	Passé	1) Analyse Comprendre Découverte Enseignement Synthèse 2) Critique Nuances Subtilités 3) Précision Rigueur 4)) Actualisation Aller-Retour **PASSE** Présent 5) Leçons Tirer
21	Passé	1) Comprendre 2) **PASSE** 3) Discipline 4)) Important 5) Science
25	Passé	1) Grille Lecture Monde 2) Humain Rapports Ses Social 3) Contextualisation 4)) Liens **PASSE** Présent 5) Rigueur
42	Passé	1) **PASSE** 2) Évolution 3) Présent 4)) Critique 5) Précision
35	Passé	1) Heuristique 2) Critique Esprit 3) Découverte 4)) Réflexion 5) **PASSE** Relecture
57	Passé	1) Intérêt **PASSE** 2) Mentalités 3) Événements 4)) Comprendre Présent 5) Critique Historique
58	Passé	1) Authentiques Basée Discipline Documents-Sources **PASSE** Sur 2) Demande Discipline Méthode Observation Rigueur 3) Approche Critique Discipline Exige Interdisciplinarité 4)) Approche Aujourd-Hui Chronologie Diachronique Discipline Faits Hier Place 5) Approche Aujourd-Hui Discipline Faits Hier Met Relation Synchronique
60	Passé	1) Héritage **PASSE** 2) Analyse 3) Comprendre 4)) Communication 5) Générations Présent Venir
5	**Recherches**	1) Comprendre 2) Analyse 3) **RECHERCHE**s 4)) Organiser 5) Précision
10	Recherches	1) Science 2) Passion 3) Leçons 4)) Comprendre 5) **RECHERCHE**s
12	Recherches	1) Rigueur 2) **RECHERCHE**s 3) Méthode 4)) Liberté 5) Ouverture
6	Recherches	1) Enquête 2) **RECHERCHE**s 3) Découverte 4)) Analyse 5) Exploitation
26	Recherches	1) Questionnement 2) Critique Esprit 3) **RECHERCHE**s 4)) Rigueur 5) Synthèse
39	Recherches	1) Critique Historique 2) **RECHERCHE**s 3) Objectivité Vérité 4)) Documents-Sources Documents-Sources 5) Évolution
33	Recherches	1) Racines 2) **RECHERCHE**s 3) Connaissances 4)) Documents-Sources 5) Culture
38	Recherches	1) Illimitées Information 2) Analyse 3) Rigueur 4)) **RECHERCHE**s Vérité 5) Connaissances
40	Recherches	1) Évolution 2) Réponses 3) Questionnement 4)) **RECHERCHE**s 5) Rigueur
54	Recherches	1) **RECHERCHE**s 2) Remise-En-Question 3) Connaissances 4)) Liens 5) Précision
48	Recherches	1) **RECHERCHE**s 2) Documents-Sources 3) Critique 4)) Synthèse 5) Chronologie
53	Recherches	1) **RECHERCHE**s 2) Perpétuel 3) Transformation 4)) Temps 5) Espace
61	Recherches	1) **RECHERCHE**s 2) Documents-Sources 3) Échange 4)) Questionnement 5) Chronologie
12	**Rigueur**	1) **RIGUEUR** 2) Recherches 3) Méthode 4)) Liberté 5) Ouverture
17	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Synthèse 3) Capacité Compte Plusieurs Points Prendre Vue 4)) Ouverture 5) Questionnement
9	Rigueur	1) Documents-Sources 2) Critique Historique 3) **RIGUEUR** 4)) Esprit Synthèse 5) Classement
27	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Science 3) Professionnelle 4)) Université 5) Originalité
25	Rigueur	1) Grille Lecture Monde 2) Humain Rapports Ses Social 3) Contextualisation 4)) Liens Passé Présent 5) **RIGUEUR**
19	Rigueur	1) Logique 2) **RIGUEUR** 3) Analyse 4)) Objectivité 5) Hauteur Prendre
30	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Documents-Sources 3) Liens 4)) Causes 5) Conséquences
23	Rigueur	1) Analyse Comprendre Découverte Enseignement Synthèse 2) Critique Nuances Subtilités 3) Précision **RIGUEUR** 4)) Actualisation Aller-Retour Passé Présent 5) Leçons Tirer

26	Rigueur	1) Questionnement 2) Critique Esprit 3) Recherches 4)) **RIGUEUR** 5) Synthèse
31	Rigueur	1) Critique Historique 2) **RIGUEUR** 3) Connaissances Savoirs 4)) Enquête 5) Curiosité
40	Rigueur	1) Évolution 2) Réponses 3) Questionnement 4)) Recherches 5) **RIGUEUR**
36	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Analyse 3) Critique 4)) Interdisciplinarité 5) Car Contexte Influencé Subjectivité
37	Rigueur	1) Critique 2) Comprendre 3) **RIGUEUR** 4)) Interrogation 5) Actualisation
38	Rigueur	1) Illimitées Information 2) Analyse 3) **RIGUEUR** 4)) Recherches Vérité 5) Connaissances
32	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Critique Esprit 3) Synthèse 4)) Organisation 5) Découverte
44	Rigueur	1) Documents-Sources 2) Terrain 3) **RIGUEUR** 4)) Objectivité 5) Distanciation
45	Rigueur	1) Critique Esprit 2) **RIGUEUR** 3) Précision 4)) Honnêteté 5) Motivation
34	Rigueur	1) Mémoire 2) **RIGUEUR** 3) Essentielle 4)) Ennuyeuse 5) Décourageante
46	Rigueur	1) Objectivité 2) **RIGUEUR** 3) Logique 4)) Précision 5) Relativité
43	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Précision 3) Honnêteté 4)) Documents-Sources Fiabilité 5) Non-Instrumentalisation
55	Rigueur	1) Objectivité 2) **RIGUEUR** 3) Analyse 4)) Comprendre 5) Connaissances
58	Rigueur	1) Authentiques Basée Discipline Documents-Sources Passé Sur 2) Demande Discipline Méthode Observation **RIGUEUR** 3) Approche Critique Discipline Exige Interdisciplinarité 4)) Approche Aujourd-Hui Chronologie Diachronique Discipline Faits Hier Place 5) Approche Aujourd-Hui Discipline Faits Hier Met Relation Synchronique
56	Rigueur	1) Enquête 2) **RIGUEUR** 3) Synthèse 4)) Questionnement 5) Documents-Sources
51	Rigueur	1) Objectivité 2) **RIGUEUR** Sérieux 3) Apparat Critique Valable 4)) Structuré Texte 5) Agréable Bien Lire Texte Écrit
49	Rigueur	1) **RIGUEUR** 2) Honnêteté 3) Science 4)) Critique 5) Communication
59	Rigueur	1) Vie 2) Liens 3) Méthode 4)) **RIGUEUR** 5) Raisonnement
9	**Synthèse**	1) Documents-Sources 2) Critique Historique 3) Rigueur 4)) Esprit **SYNTHESE** 5) Classement
17	Synthèse	1) Rigueur 2) **SYNTHESE** 3) Capacité Compte Plusieurs Points Prendre Vue 4)) Ouverture 5) Questionnement
24	Synthèse	1) Critique 2) **SYNTHESE** 3) Analyse 4)) Culture Formation 5) Autres Discipline Nécessite Ouverture
26	Synthèse	1) Questionnement 2) Critique Esprit 3) Recherches 4)) Rigueur 5) **SYNTHESE**
20	Synthèse	1) Critique 2) Ouverture 3) Interdisciplinarité 4)) **SYNTHESE** 5) Problématique
23	Synthèse	1) Analyse Comprendre Découverte Enseignement **SYNTHESE** 2) Critique Nuances Subtilités 3) Précision Rigueur 4)) Actualisation Aller-Retour Passé Présent 5) Leçons Tirer
32	Synthèse	1) Rigueur 2) Critique Esprit 3) **SYNTHESE** 4)) Organisation 5) Découverte
56	Synthèse	1) Enquête 2) Rigueur 3) **SYNTHESE** 4)) Questionnement 5) Documents-Sources
48	Synthèse	1) Recherches 2) Documents-Sources 3) Critique 4)) **SYNTHESE** 5) Chronologie
47	Synthèse	1) Stratégie 2) Choix Documents-Sources 3) Documents-Sources Exploitation 4)) Conducteur Fil 5) Esprit **SYNTHESE**

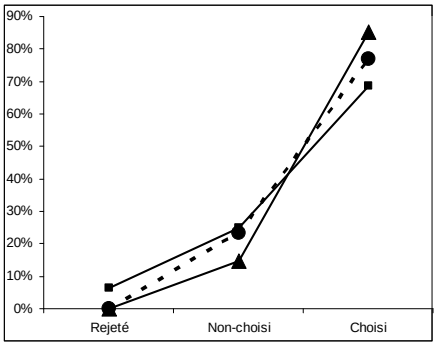
Annexe V - La caractérisation par groupe didactique

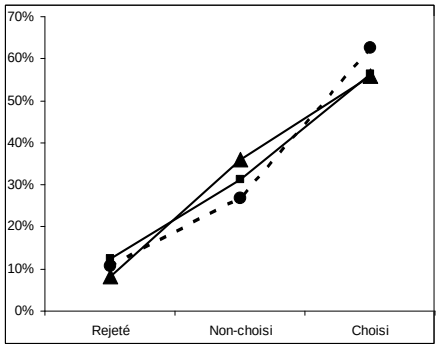
La caractérisation de l'« enseignement de l'histoire » par groupe didactique

Figure V.1 – Les « finalités » par groupe didactique

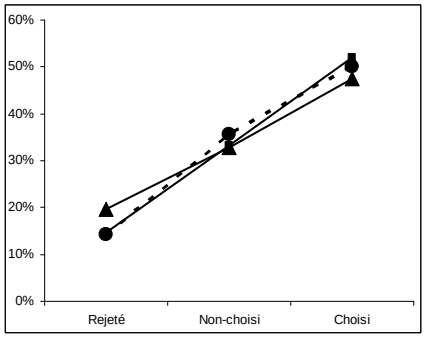
Dans l'« idéal » ***Dans la « réalité »***

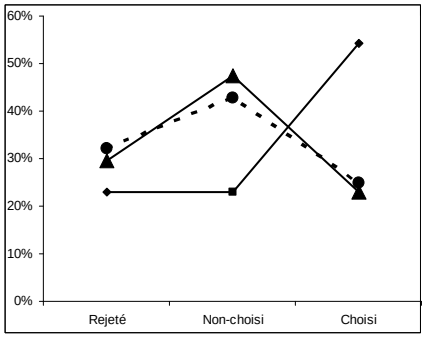
« Développer l'esprit critique »



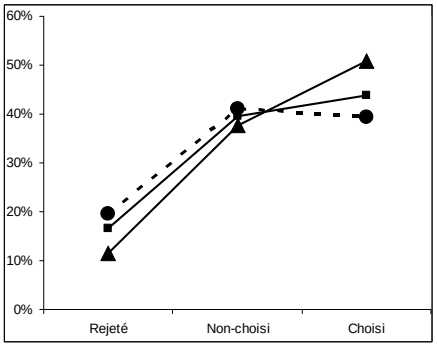


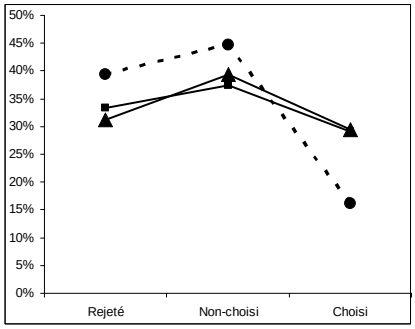
« Donner une conscience des relations entre le passé et le présent »





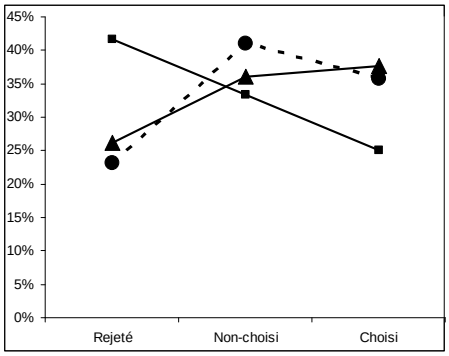
« Rendre curieux, éveiller l'intérêt »

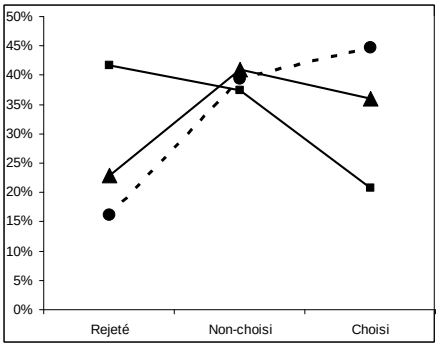




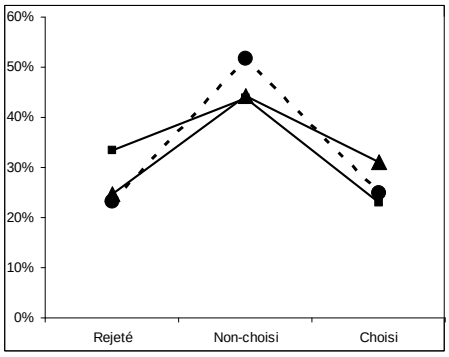
Dans l'« idéal » ***Dans la « réalité »***

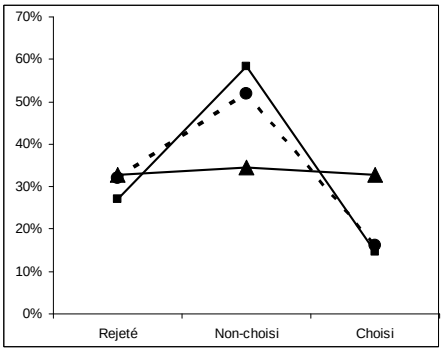
« Former, outiller intellectuellement »



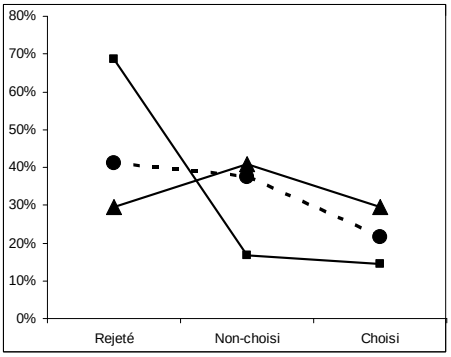


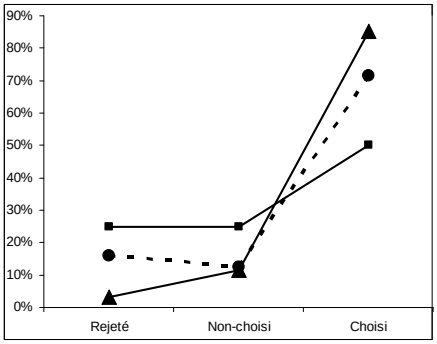
« Éduquer à la citoyenneté »



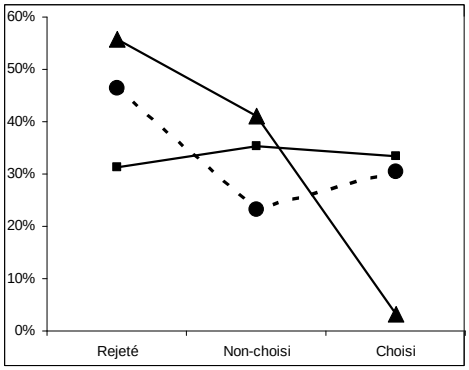


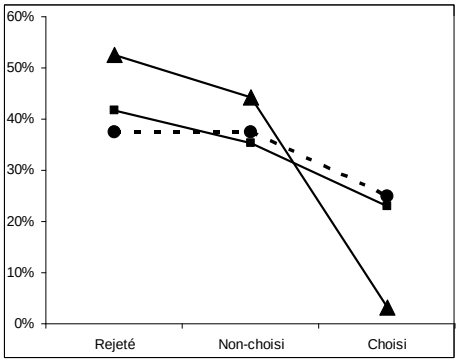
« Développer des compétences »





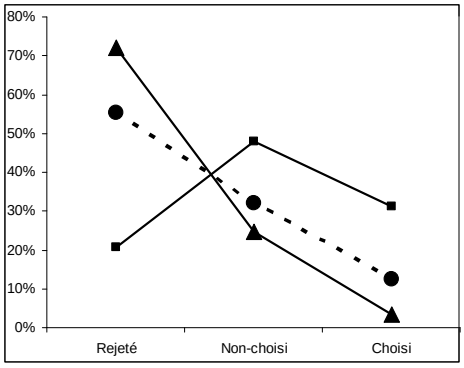
« Donner une bonne culture générale »

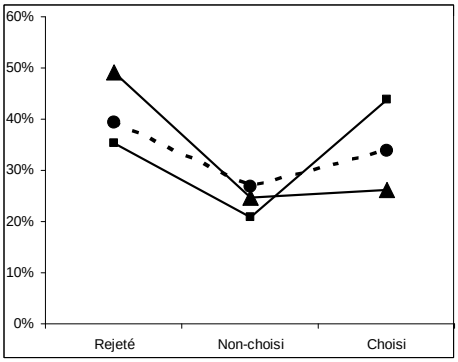




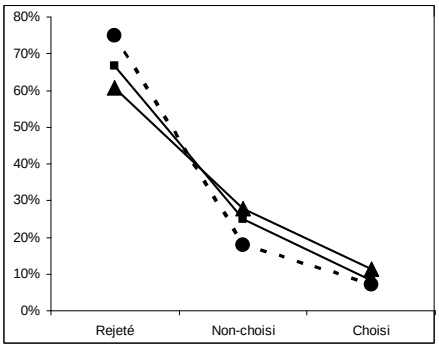
Dans l'« idéal » ***Dans la « réalité »***

« Transmettre des connaissances »





« Partager une passion de l'histoire »



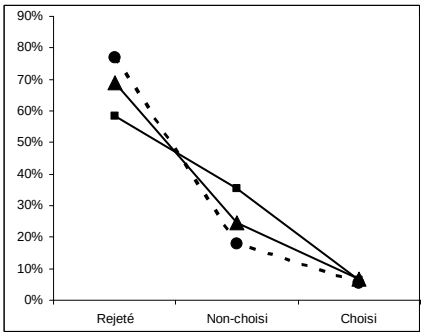
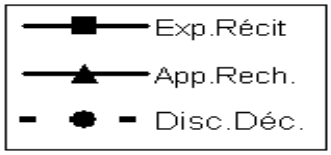
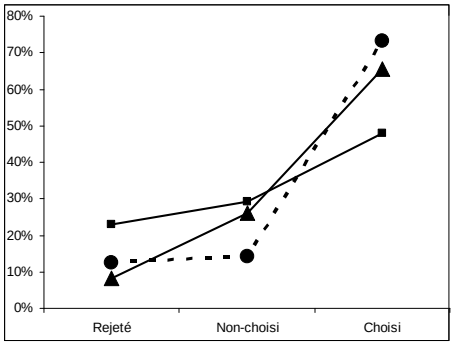


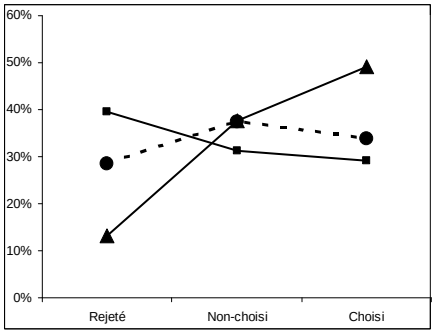
Figure V.2 - Les « méthodes d'enseignement/apprentissage » par groupe didactique



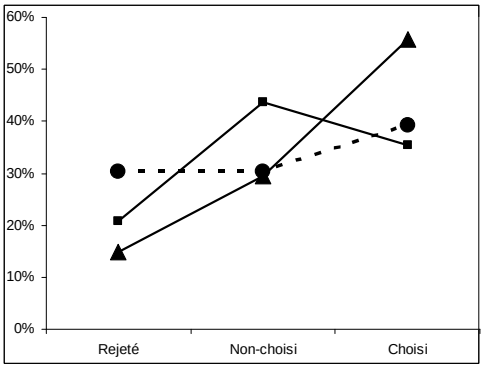
Dans l'« idéal » ***Dans la « réalité »***

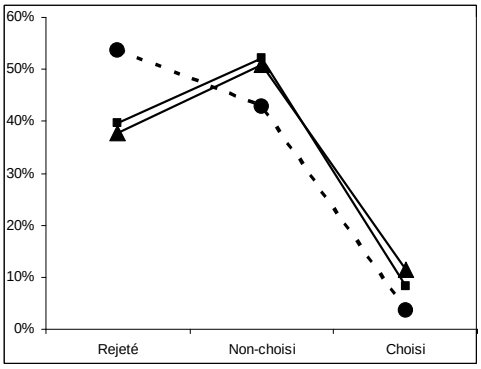
« Faire travailler les élèves individuellement ou par petits groupes sur un* corpus *de documents, leur donner une tâche complexe»



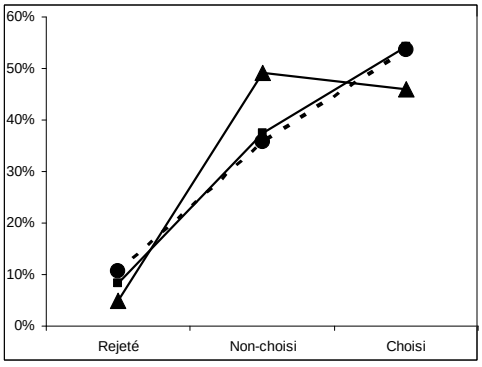


« Débattre, confronter les points de vue des élèves à propos d'une question, d'une situation du passé»



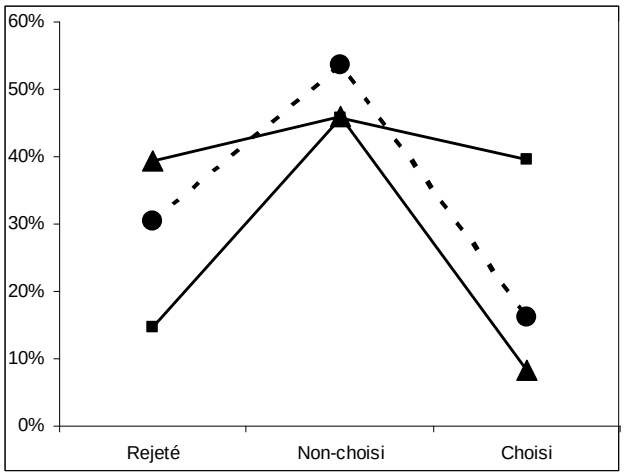


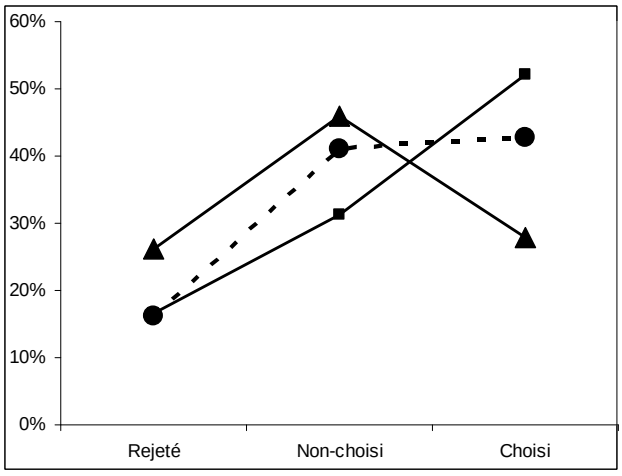
Analyser ensemble des documents»



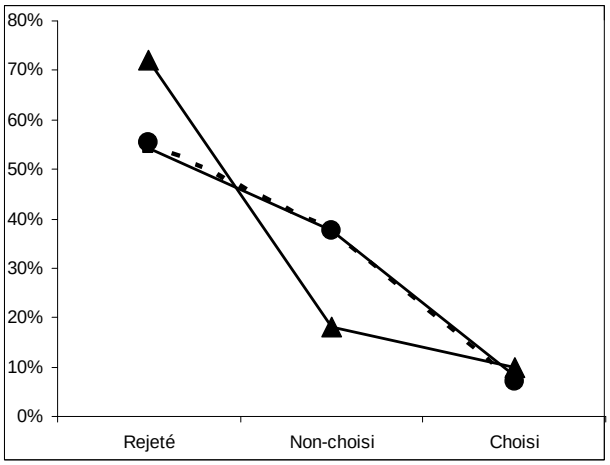
Dans l'« idéal » ***Dans la « réalité »***

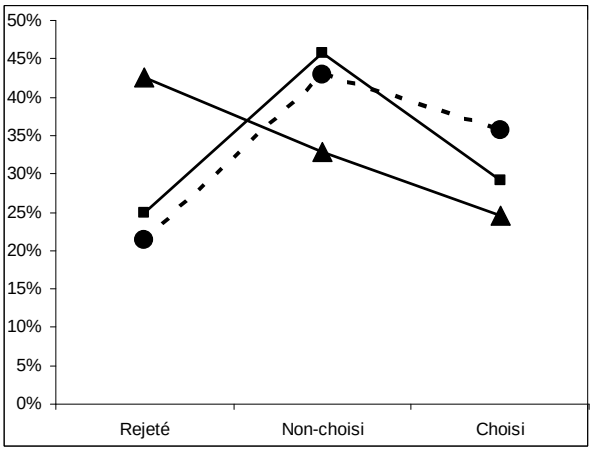
« Expliquer, exposer avec, éventuellement, des exemples concrets, illustratifs»



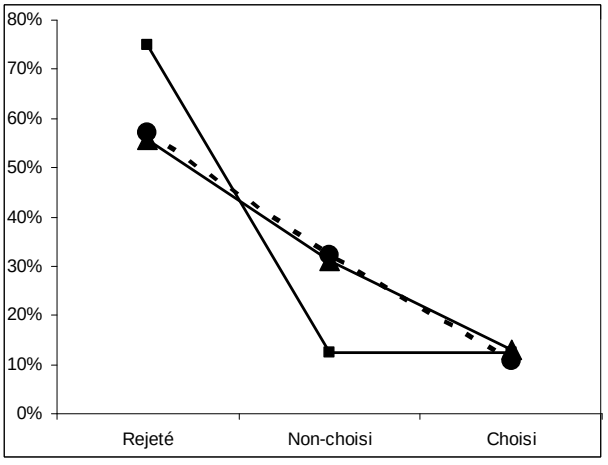


« Progresser rapidement par une succession de questions/réponses »





« Faire « vivre » une situation, faire un jeu de rôle »



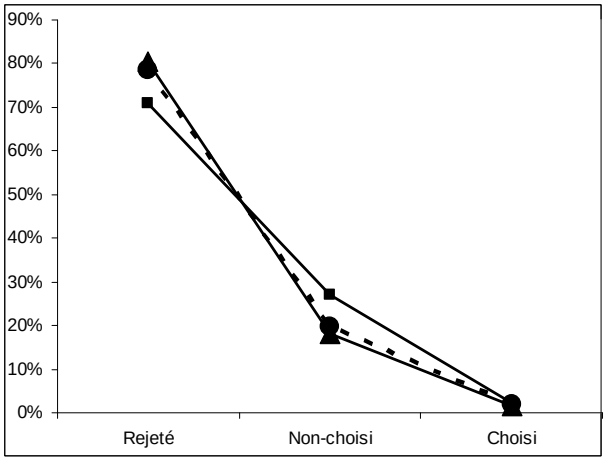
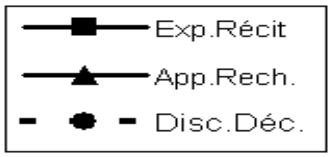
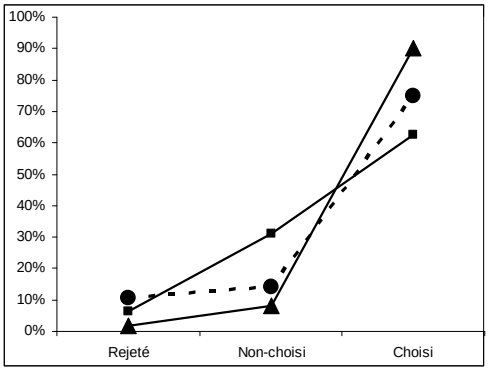


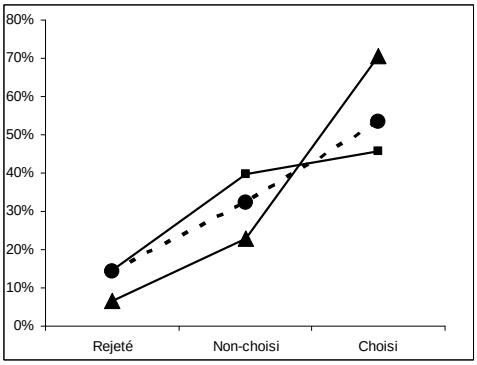
Figure V.3 - Les « logiques d'enseignement ou d'agencement des contenus » par groupe didactique



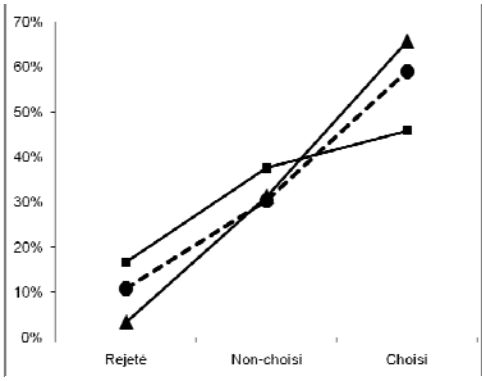
Dans l'« idéal » ***Dans la « réalité »***

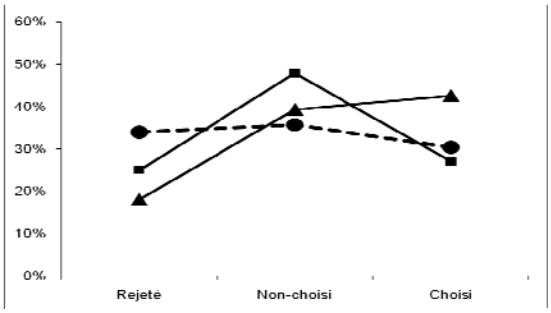
« Questionner, problématiser, mener une recherche et faire le point sur la question»



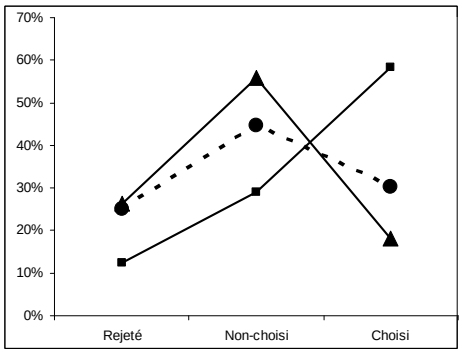


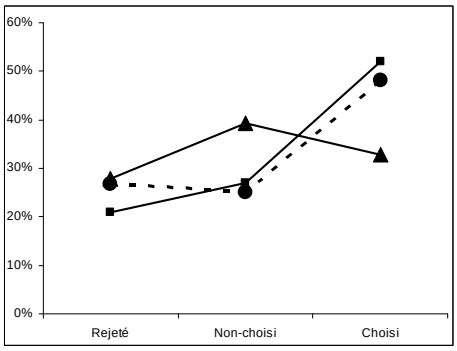
« Partir d'un fait actuel, d'une trace concrète, d'un héritage, de représentations…»





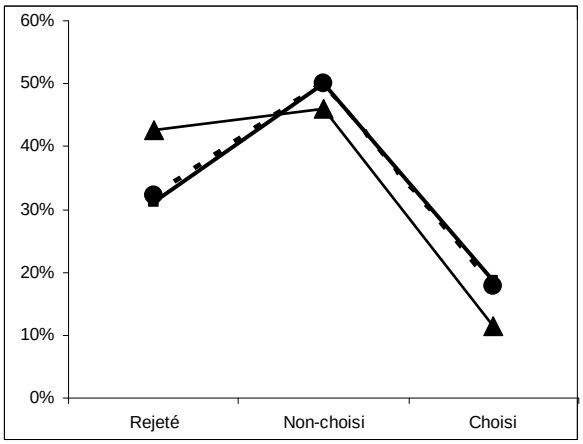
Découvrir d'abord les causes, puis les faits et enfin leurs conséquences»

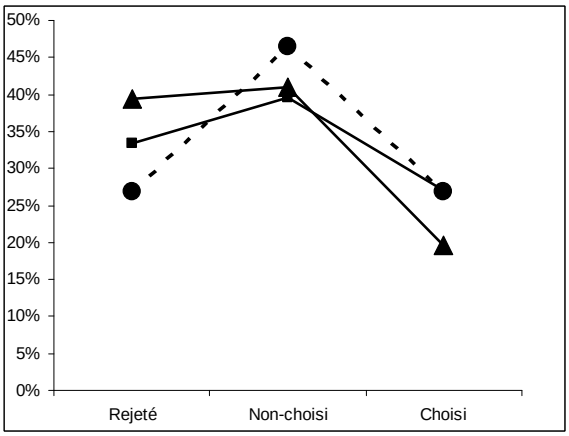




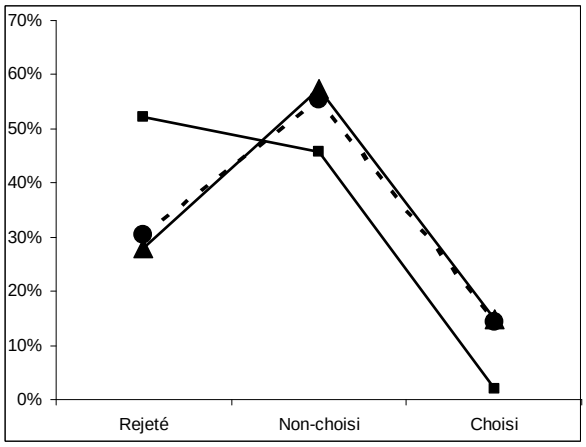
Dans l'« idéal » ***Dans la « réalité »***

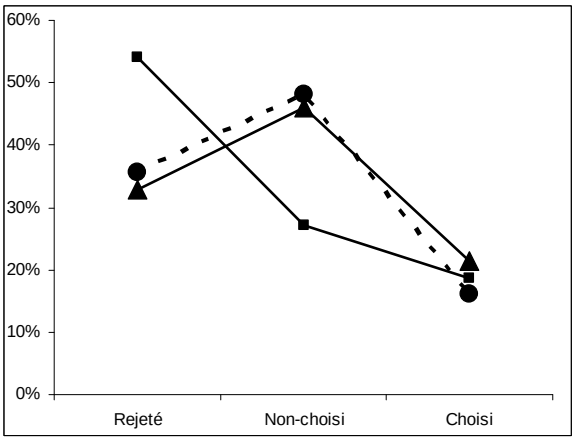
« Étudier distinctement le politique, l'économique, le social, le culturel… puis établir des liens entre eux »



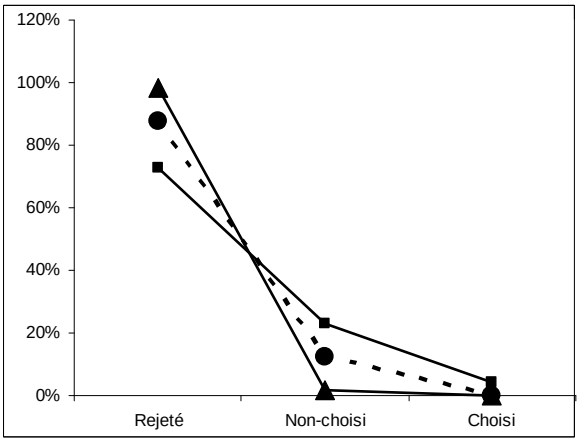


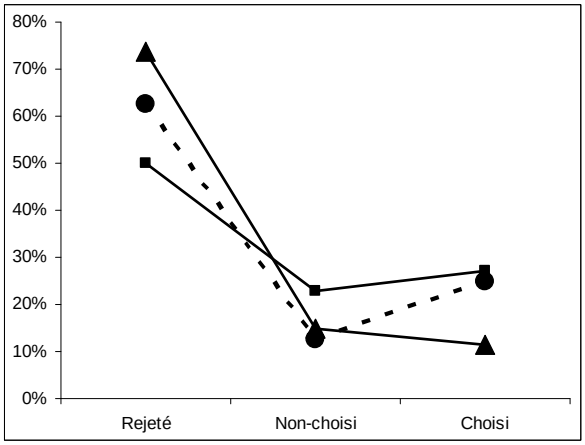
« Conceptualiser»





« Suivre* grosso modo *les synthèses du/des manuels d'histoire »

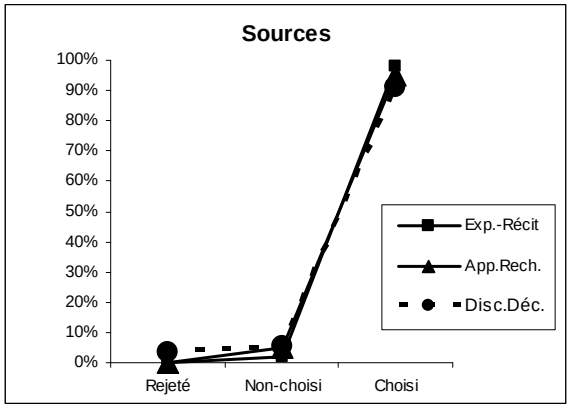


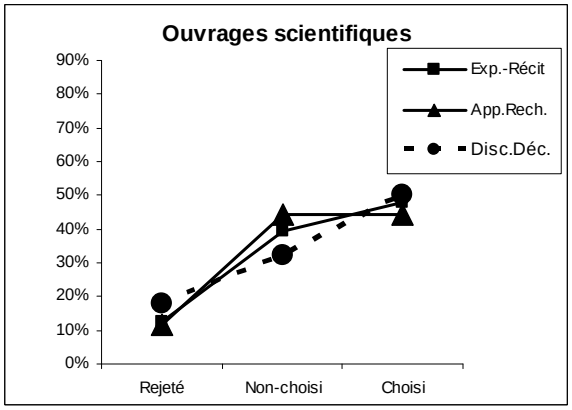


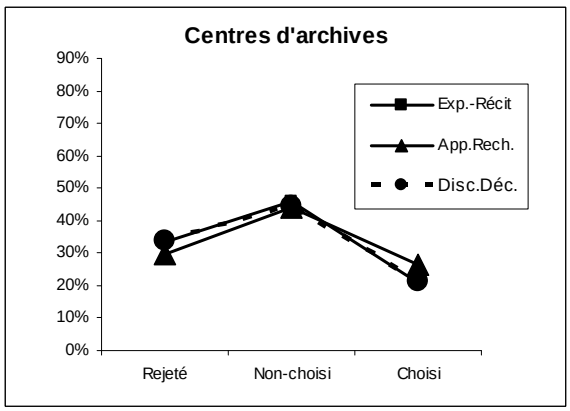
La caractérisation de l'« Histoire » par groupe didactique

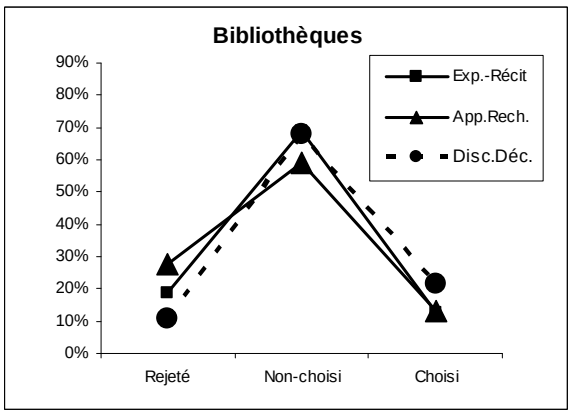
Les « matériaux et outils »

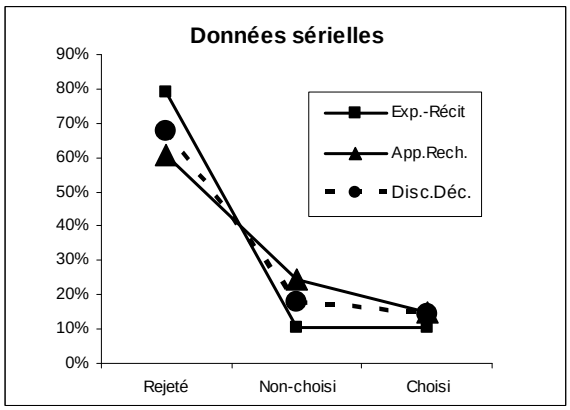
Figure V.4 – Les matériaux et outils par groupe didactique

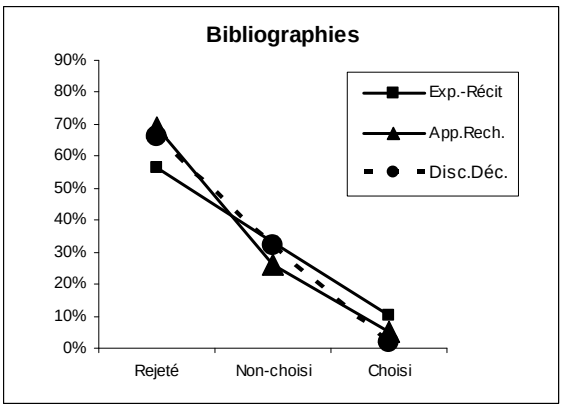






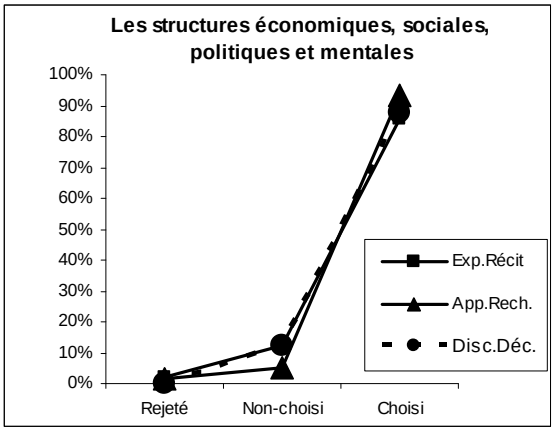


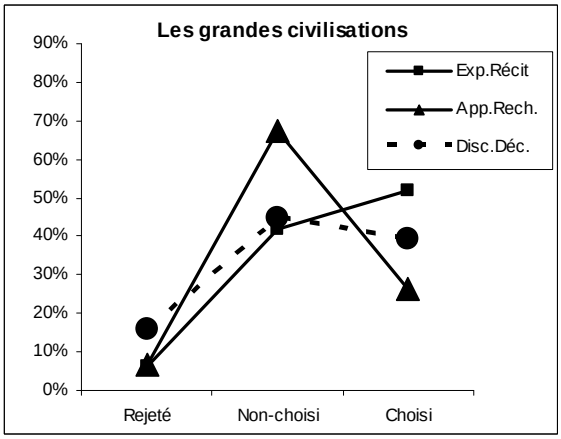


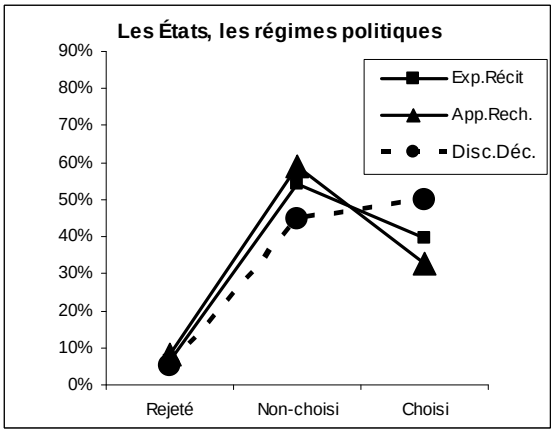


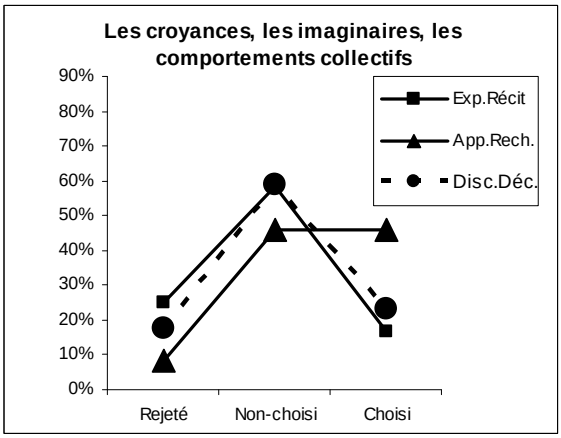
Les « objets »

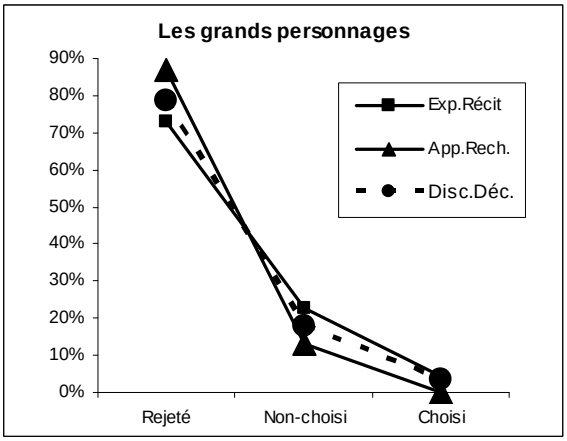
Figure V.5 – Les objets par groupe didactique

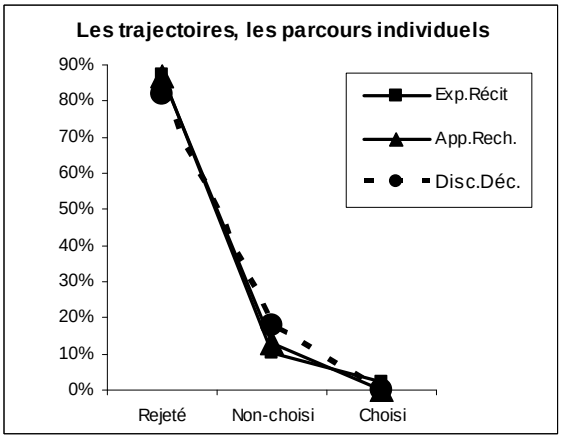






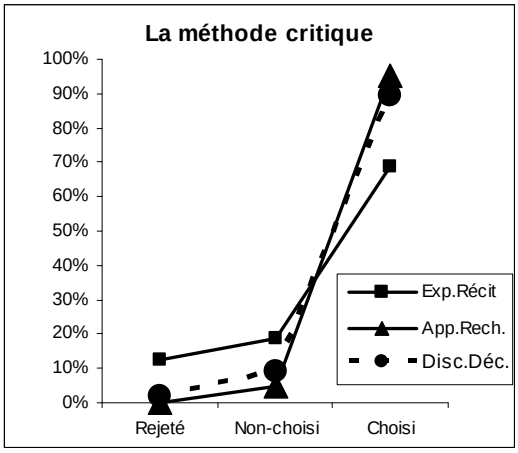


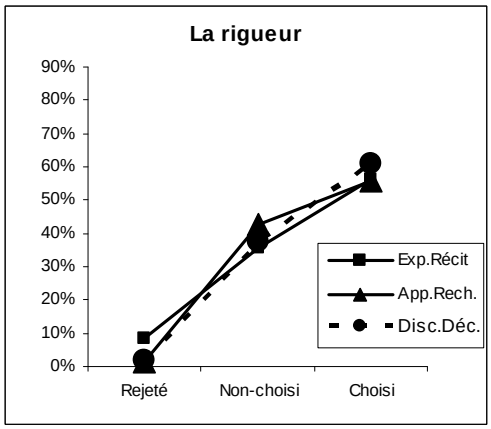


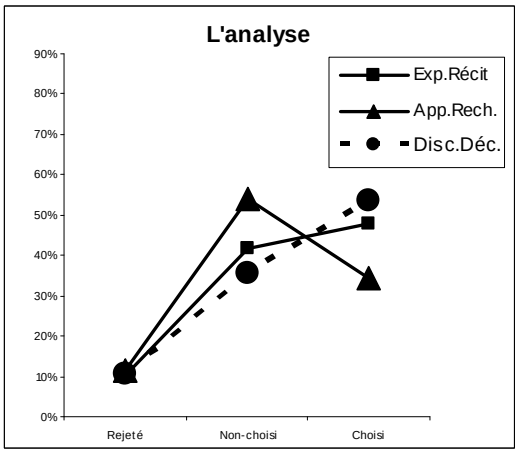


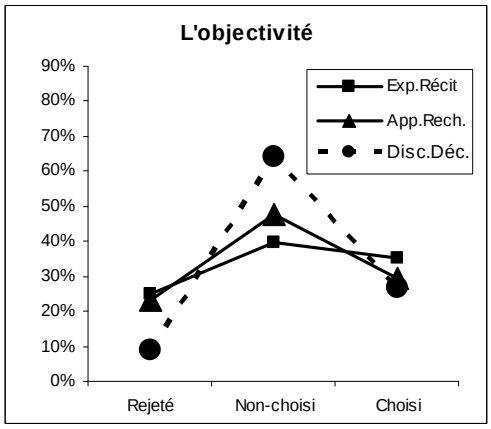
Les « démarches »

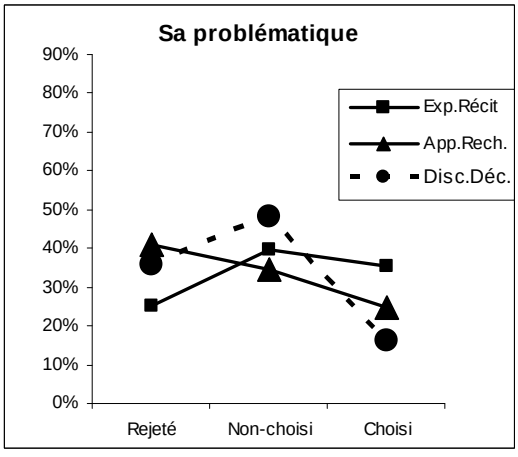
Figure V.6 – La démarche historique par groupe didactique

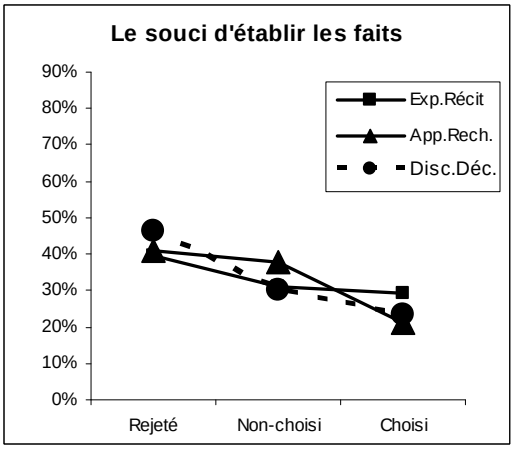


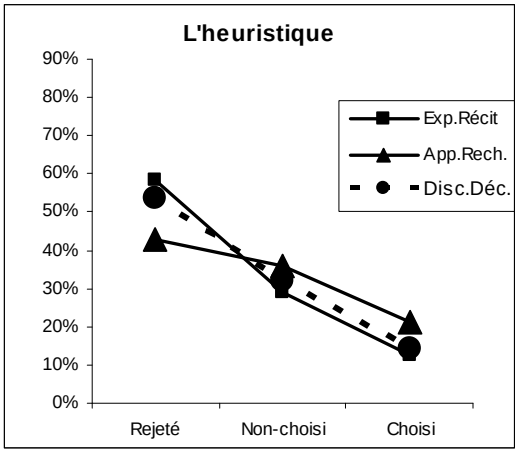


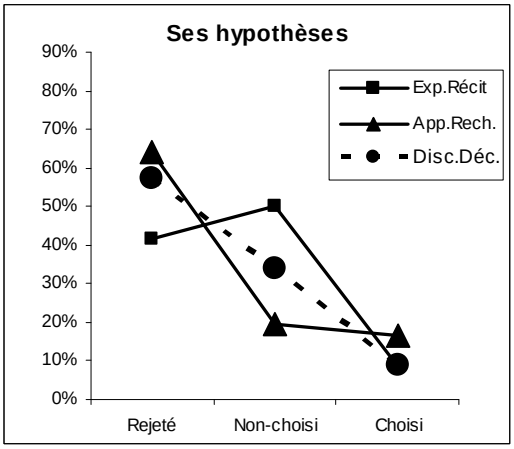


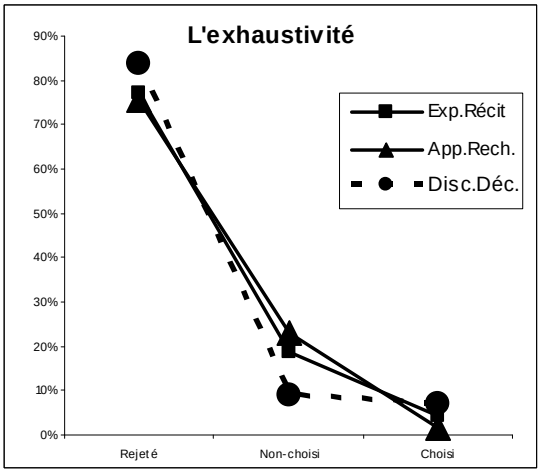






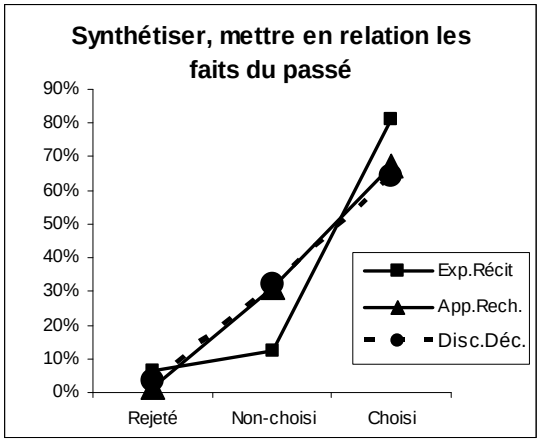

L'heuristique
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Exp.Récit
App.Rech.
Disc.Déc.
Rejeté
Non-choisi
Choisi

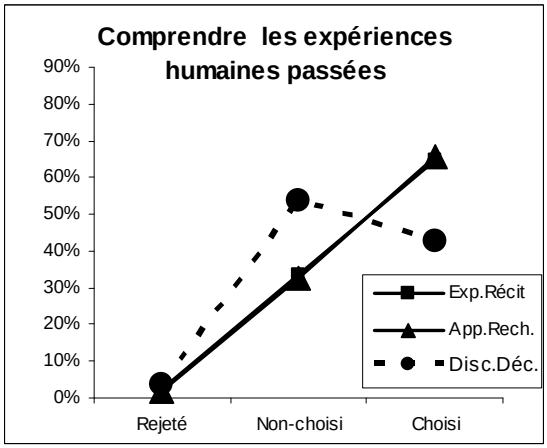

Ses hypothèses
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Exp.Récit
App.Rech.
Disc.Déc.
Rejeté
Non-choisi
Choisi

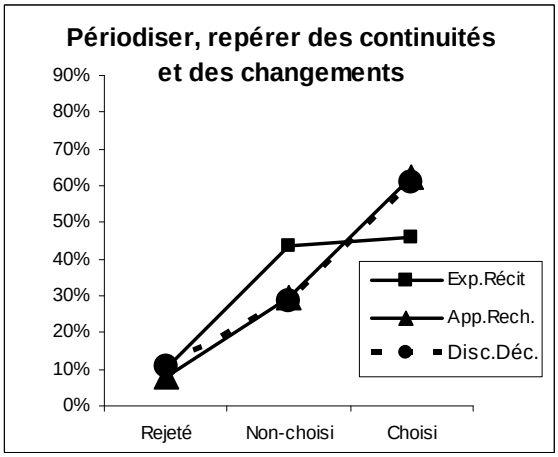

L'exhaustivité
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Exp.Récit
App.Rech.
Disc.Déc.
Rejeté
Non-choisi
Choisi

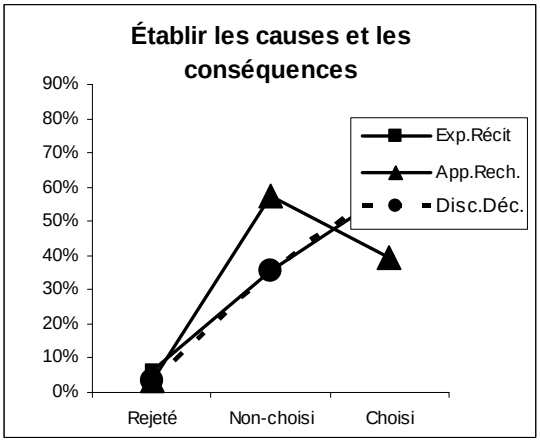
Le « raisonnement historique »

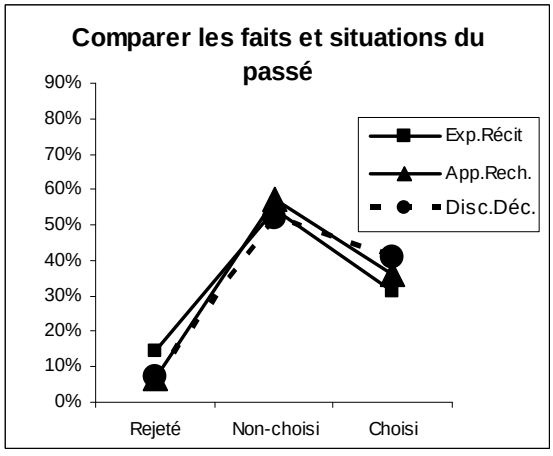
Figure V.7 – Le raisonnement historique par groupe didactique

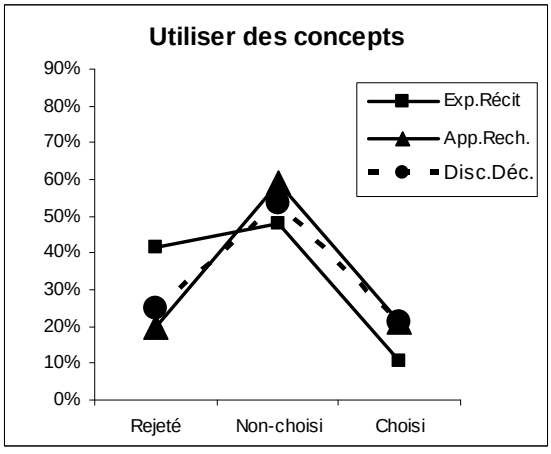


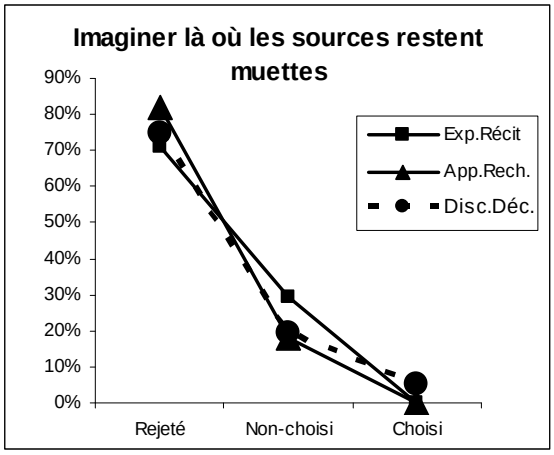


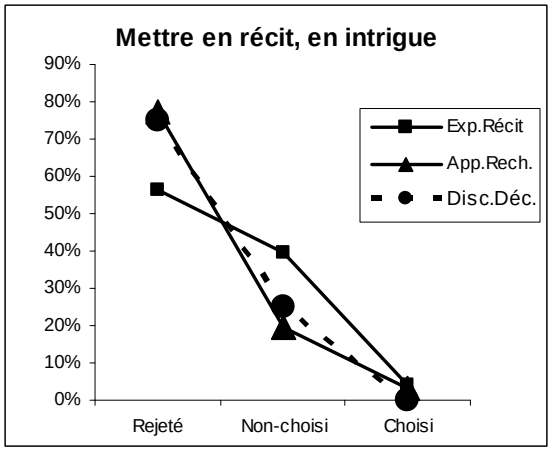


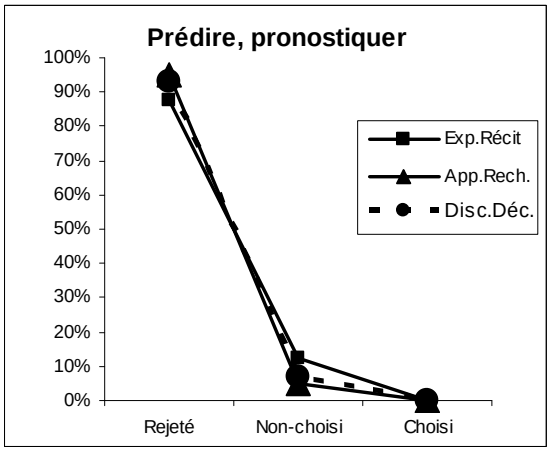






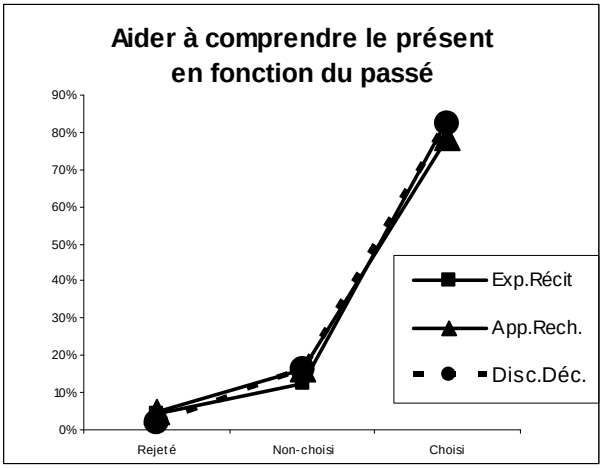

Imaginer là où les sources restent muettes
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Rejeté
Non-choisi
Choisi
Exp.Récit
App.Rech.
Disc.Déc.

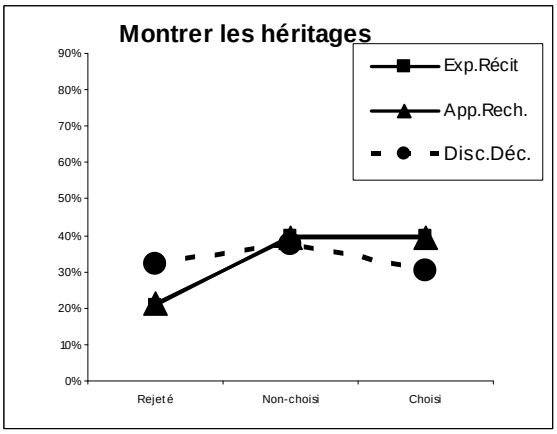

Mettre en récit, en intrigue
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Rejeté
Non-choisi
Choisi
Exp.Récit
App.Rech.
Disc.Déc.

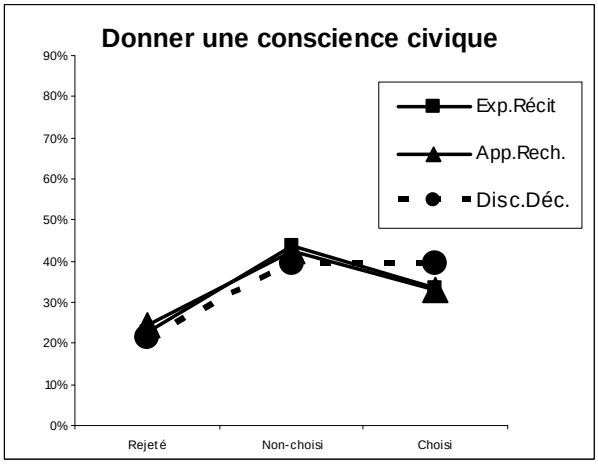

Prédire, pronostiquer
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Rejeté
Non-choisi
Choisi
Exp.Récit
App.Rech.
Disc.Déc.

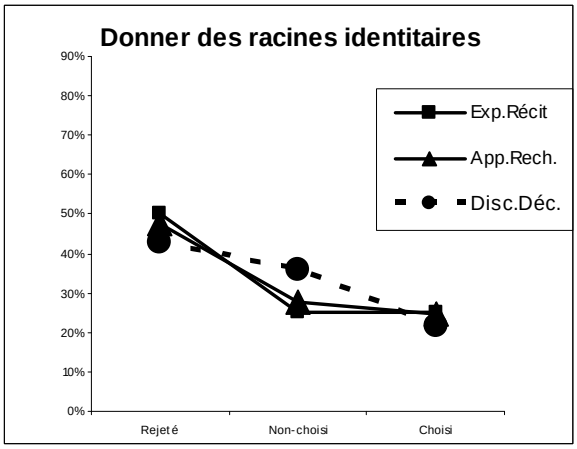
La fonction sociale

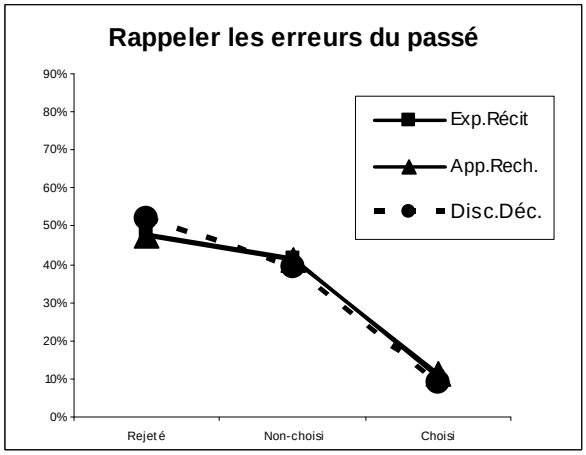
Figure V.8 – La fonction sociale de l'histoire par groupe didactique

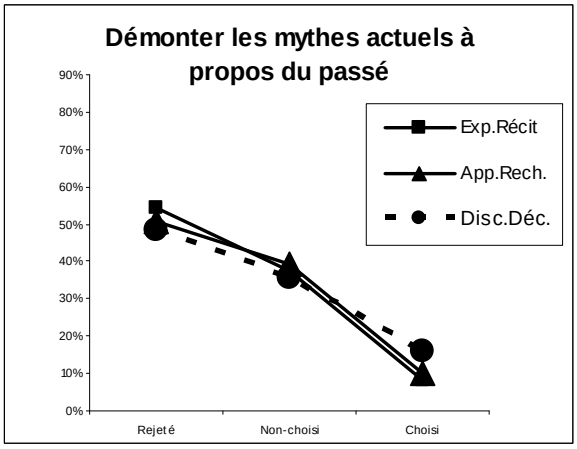












Annexe VI - Caractéristiques individuelles et professionnelles

Tableau VI.1 - Table de codage des variables descriptives

Catégories	Nom variable	Label	Type de var.
Caractéristiques individuelles	sexe	Sexe	Discrète
	femme	Femme	Muette
	age	Âge	Continue
	agecat4	Catégories d'âge Jeune/âgés	Discrète
	agecat2	Catégories d'âge : jeunes ++; jeunes +; âgés +; âgés ++	Discrète
Centres d'intérêts en histoire	lect0	Lectures peu fréquentes	Muette
	lect1	Lectures fréquentes	Muette
	lect2	Lectures très fréquentes	Muette
	lecperio	Centres d'intérêt période	Discrète
	antmatm	Centres d'intérêt période : Antiquité, Moyen.-Âge., Temps Modernes	Muette
	lecdom	Centres d'intérêt domaine	Discrète
	histpol	Centres d'intérêt domaine : Hist. Politique	Muette
	socioeco	Centres d'intérêt domaine : Hist. socio-économique	Muette
Formation disciplinaire	nivetud	Niveau d'étude	Discrète
	dipl1	Diplôme principal	Discrète
	dipsupp1	Diplôme supplémentaire	Muette
	dinohist	Diplôme initial autre qu'en histoire	Muette
	regend	Niveau d'études : Régendat	Muette
	diplautr	Diplôme autre	Discrète
	etperiod	Période (Etudes)	Discrète
	etdom	Domaine (Etudes)	Discrète
	dipincat	Institution diplômante	Discrète
	ulbulg	Formation hist. : UBL ou ULG	Muette
	unifranc	Formation hist. : Universités françaises	Muette
	instpeda	Formation hist. : Instituts pédag. sup.	Muette
Trajectoire professionnelle	trchoix	Moment du choix du métier	Discrète
	trchoix1	Choix du métier : Depuis toujours	Muette
	trchoix2	Choix du métier : Au cours des études	Muette
	trchoix3	Choix du métier: à la fin ou après les études	Muette
	trresum	Choix du métier : raison principale	Discrète
	trchpeda	Choix principal du métier : pédagogie	Muette
	trchjeun	Choix principal du métier : contact avec les jeunes	Muette
	trchhist	Choix principal du métier : histoire	Muette
	trvacan	Choix du métier : Temps libre	Position 1 à 6
	trflexib	Choix du métier : Flexibilité	Position 1 à 6
	trpeda	Choix du métier : Pédagogie	Position 1 à 6
	trjeune	Choix du métier : Contact Jeunes	Position 1 à 6
	trhist	Choix du métier : Histoire	Position 1 à 6
	trfctsoc	Choix du métier : Fonction soc. utile	Position 1 à 6
	trautono	Choix du métier : Autonomie	Position 1 à 6
	trsecur	Choix du métier : Sécurité	Position 1 à 6
	trautrme	Autre métier que l'enseignement	Muette

Caractéristiques liées à la fonction d'enseignant	meclasto	Nombre de classes d'histoire	Continue
	traann2	Années d'ancienneté dans l'enseignement	Continue
	statut	Statut	Discrète
	tempo	Statut Temporaire	Muette
	autre	Statut Autre	Muette
	metfil	Enseignement dans une autre filière	Muette
	metgene	Enseignement dans d'autres disciplines	Muette
Caractéristiques pédagogiques, liées à l'enseignement de l'histoire	proganc1	Pas de pratique de l'ancien programme	Muette
	stproxim	Collab. de l'Unité didact.	Muette
	scecafoc	Participants formations continues organisées à l'UCL	Muette
	mefornb	Nombre de formations sur l'année	Continue
	metforjr	Nombre de journées de formation sur l'année	Continue
	meforut	Perception de l'utilité de la formation continue (oui/non)	Muette
	meinves	Investissement dans la préparation de cours	Position 1 à 6
	mecharg	Perception du poids des conditions et de la charge de travail	Position 1 à 6
	etreuss	Degré de souplesse par rapprot à la réussite	Position 1 à 6
	etecart	Degré d'écart entre l'idéal et la réalité du métier	Position 1 à 6
	etprat	Degré d'innovation perçu de sa pratique	Position 1 à 6
	etsatisf	Niveau de satisfaction du métier	Position 1 à 6
	roleduc	Rôle perçu principal = éducateur	Muette
	roldisc	Rôle perçu principal = spécialiste disciplinaire	Muette
	rolpeda	Rôle perçu principal = pédagogue	Muette
Caractéristiques liées à l'établissement et au réseau d'enseignement	indsocec	Indice socioéco. établissement	Continue
	etreput	Réputation perçue de l'établissement	Position 1 à 6
	idreseau	Réseau	Discrète
	off	Réseau officiel de la Cté. Franç.	Muette
	lux	Réseau luxembourgeois	Muette
Contexte relationnel dans l'établissement	fetab1	Facteur étab. 1 : Qualité de la communication et du climat relationnel dans l'établissement	Continue: scores factoriels
	fetab2	Facteur étab. 2 : Priorité de la direction pour les questions matérielles, financières, organisationnelles	Continue: scores factoriels
	fetab3	Facteur étab. 3 : Collaboration sur des questions pédagogiques, de conditions de travail ou de discipline	Continue: scores factoriels
	etcoprel	Communication prof. - élèves	Position 1 à 6
	etcoprdi	Communication direction - prof.	Position 1 à 6
	etcodiel	Communication direction - élèves	Position 1 à 6
	etcolped	Collaboration : pédagogie	Position 1 à 6
	etcoldis	Collaboration : discipline	Position 1 à 6
	etcolmat	Collaboration : conditions de travail	Position 1 à 6
	etdianpe	Priorité direction : pédagogique	Position 1 à 6
	etditra	Priorité direction : travail enseignants	Position 1 à 6
	etdidisc	Priorité direction : discipline	Position 1 à 6
	etdiclim	Priorité direction : climat relationnel	Position 1 à 6
	etdimat	Priorité direction : questions financières et matérielles	Position 1 à 6
	etdiimag	Priorité direction : image de marque	Position 1 à 6
	etdiorg	Priorité direction : questions organisationnelles et administratives	Position 1 à 6
	etdicond	Priorité direction : conditions de travail	Position 1 à 6
	etdipers	Priorité direction : problèmes personnels	Position 1 à 6
	etdirepp	Priorité direction : problèmes relations entre prof.	Position 1 à 6
	etdirepe	Priorité direction : problèmes relations prof - élèves	Position 1 à 6

Contexte pédagogique dans les classes	felev1	Facteur classe 1 : Motivation et implication scolaires	Continue: scores factoriels
	felev2	Facteur classe 2 : Classes fortes et homogènes, intéressées par l'histoire	Continue: scores factoriels
	felev3	Facteur classe 3 : Classes disciplinées et respectueuses	Continue: scores factoriels
	etsoeco	Niveau socioculturel perçu des élèves	Position 1 à 6
	eteheter	Homogénéité	Position 1 à 6
	etefaib	Niveau de scolarité	Position 1 à 6
	eteinter	Degré d'intérêt des élèves pour l'histoire	Position 1 à 6
	etedisc	Niveau de discipline des classes	Position 1 à 6
	eteresp	Degré de respect des élèves	Position 1 à 6
	etepassi	Degré de participation des élèves	Position 1 à 6
	etemot	Degré de motivation des élèves	Position 1 à 6
	eteetud	Degré d'engagement (poursuivre ses études) des élèves	Position 1 à 6
	clashist	Classes principalement intéressées par l'histoire	Muette
	claspart	Classes principalement participatives	Muette
	clasmoti	Classes principalement motivées	Muette

Tableau VI.2 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur les dimensions constructivistes (idéal et réalité) de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire - Coefficient de régression et p-valeur

Régression par « entrée » effectuée avec les variables de chaque catégorie prise séparément		**Coefficient**		**p-valeur**	
		Dim. constructiviste Idéal	***Dim. constructiviste réalité***	**Dim. constructiviste Idéal**	***Dim. constructiviste réalité***
	Caractéristiques individuelles				
1	Femme	0,06	*0,09*	47%	*23%*
2	Âge	-0,15	*0,05*	5%	*55%*
	Formation disciplinaire				
1	Diplôme supplémentaire	0,08	*-0,01*	31%	*87%*
2	Diplôme initial autre qu'en histoire	-0,07	*0,02*	41%	*78%*
3	Niveau d'études : Régendat	-0,07	*-0,04*	42%	*64%*
4	Formation hist. : UBL ou ULG	-0,07	*-0,15*	42%	*6%*
5	Formation hist. : Universités françaises	-0,11	*-0,34*	21%	*0%*
	Trajectoire professionnelle				
1	Choix du métier : Au cours des études	-0,06	*-0,07*	52%	*43%*
2	Choix du métier: à la fin ou après les études	-0,11	*0,07*	28%	*48%*
3	Choix principal du métier : pédagogie	-0,01	*0,00*	93%	*98%*
4	Choix principal du métier : contact avec les jeunes	-0,10	*-0,15*	37%	*17%*
5	Choix principal du métier : histoire	-0,14	*-0,10*	22%	*39%*
6	Choix du métier : Temps libre	-0,03	*-0,10*	75%	*31%*
7	Choix du métier : Flexibilité	0,00	*-0,09*	99%	*37%*
8	Choix du métier : Pédagogie	0,09	*0,12*	35%	*22%*
9	Choix du métier : Contact Jeunes	-0,09	*0,00*	37%	*99%*
10	Choix du métier : Histoire	-0,11	*0,05*	19%	*53%*
11	Choix du métier : Fonction soc. utile	0,11	*-0,03*	22%	*70%*
12	Choix du métier : Autonomie	0,01	*0,15*	91%	*9%*

13	Choix du métier : Sécurité	-0,15	*-0,16*	9%	*7%*
14	Autre métier que l'enseignement	0,12	*-0,11*	14%	*18%*
	Caractéristiques liées à la fonction d'enseignant				
1	Nombre de classes d'histoire	0,00	*0,08*	98%	*39%*
2	Années d'ancienneté dans l'enseignement	-0,16	*-0,05*	10%	*62%*
3	Temporaire	0,01	*-0,11*	95%	*25%*
4	Autre Statut	-0,07	*-0,14*	40%	*9%*
5	Enseignement dans une autre filière	0,05	*-0,08*	54%	*34%*
6	Enseignement dans d'autres disciplines	-0,15	*-0,08*	10%	*40%*
	Caractéristiques pédagogiques, liées à l'enseignement de l'histoire				
1	Pas de pratique de l'ancien programme	0,03	*-0,17*	75%	*5%*
2	Collab. de l'Unité didact.	0,05	*0,12*	64%	*21%*
3	Participants formation UCL	-0,07	*0,14*	46%	*16%*
4	Nombre de formations sur l'année	-0,01	*-0,07*	93%	*51%*
5	Nombre de journées de formation sur l'année	0,10	*0,02*	36%	*82%*
6	Perception de l'utilité de la formation continue	0,16	*0,15*	6%	*8%*
7	Investissement dans la préparation de cours	0,02	*0,19*	80%	*2%*
8	Perception du poids des conditions et de la charge de travail	0,07	*0,08*	41%	*32%*
9	Degré de souplesse par rapport à la réussite	-0,01	*-0,04*	87%	*65%*
10	Degré d'écart entre l'idéal et la réalité du métier	0,05	*0,16*	62%	*10%*
11	Degré d'innovation perçu de sa pratique	0,28	*0,06*	0%	*50%*
12	Niveau de satisfaction du métier	0,00	*0,10*	99%	*26%*
13	Rôle perçu = éducateur	0,02	*0,12*	89%	*50%*
14	Rôle perçu = spécialiste disciplinaire	-0,17	*0,00*	32%	*98%*
15	Rôle perçu = pédagogue	0,14	*0,17*	41%	*32%*
	Caractéristiques liées à l'établissement et au réseau d'enseignement				
1	Indice socioéco. établissement	0,03	*0,01*	69%	*90%*
2	Réputation perçue de l'établissement	-0,01	*0,06*	88%	*51%*
3	Réseau officiel de la Cté. Franç.	0,03	*-0,06*	67%	*43%*
4	Réseau luxembourgeois	-0,11	*-0,34*	15%	*0%*

	Contexte relationnel dans l'établissement				
1	Communication prof. - élèves	0,03	*0,16*	77%	*7%*
2	Communication direction - prof.	0,10	*0,05*	61%	*76%*
3	Communication direction - élèves	0,08	*0,05*	63%	*77%*
4	Collaboration : pédagogie	0,11	*0,03*	31%	*75%*
5	Collaboration : discipline	0,01	*-0,07*	88%	*46%*
6	Collaboration : conditions de travail	-0,18	*-0,13*	7%	*17%*
7	Priorité direction : pédagogique	-0,24	*-0,19*	6%	*12%*
8	Priorité direction : travail enseignants	0,12	*0,13*	35%	*28%*
9	Priorité direction : discipline	-0,03	*0,17*	79%	*7%*
10	Priorité direction : climat relationnel	0,09	*-0,13*	53%	*34%*
11	Priorité direction : questions financières et matérielles	0,15	*0,08*	15%	*44%*
12	Priorité direction : image de marque	0,00	*-0,07*	98%	*42%*
13	Priorité direction : questions organisationnelles et administratives	-0,09	*-0,16*	41%	*11%*
14	Priorité direction : conditions de travail	0,10	*0,03*	45%	*79%*
15	Priorité direction : problèmes personnels	-0,14	*-0,27*	31%	*4%*
16	Priorité direction : problèmes relations entre prof.	0,04	*0,33*	78%	*1%*
17	Priorité direction : problèmes relations prof - élèves	-0,08	*0,00*	54%	*98%*
	Contexte pédagogique dans les classes				
1	Niveau socioculturel perçu des élèves	-0,12	*-0,01*	23%	*94%*
2	Homogénéité	0,03	*-0,02*	75%	*85%*
3	Niveau de scolarité	0,10	*-0,09*	44%	*46%*
4	Degré d'intérêt des élèves pour l'histoire	-0,18	*-0,04*	9%	*69%*
5	Niveau de discipline des classes	-0,02	*0,04*	87%	*67%*
6	Degré de respect des élèves	0,03	*0,06*	78%	*55%*
7	Degré de participation des élèves	0,12	*0,07*	27%	*48%*
8	Degré de motivation des élèves	-0,08	*0,29*	54%	*2%*
9	Degré d'engagement (poursuivre ses études) des élèves	0,13	*0,00*	26%	*98%*
10	Classes principalement intéressées par l'histoire	0,06	*-0,21*	72%	*18%*
11	Classes principalement participatives	0,21	*-0,10*	18%	*53%*
12	Classes principalement motivées	0,07	*-0,06*	61%	*64%*

Tableau VI.3 – Effet des caractéristiques individuelles et professionnelles sur la dimension constructiviste (idéal et réalité) de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire selon les groupes didactiques - Coefficient de régression et p-valeur

ER : groupe des « exposé-récit »
DD : groupe des « discours-découverte »
AR : groupe des « apprentissage-recherche »

-	Variables descriptives	Dimension constructiviste de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire											
		Coefficient de régression						P-valeur					
		Idéal			*Réalité*			Idéal			*Réalité*		
		ER	DD	AR	ER	DD	AR	ER	DD	AR	ER	DD	AR
	Caractéristiques individuelles												
1	Femme	0,07	0,05	-0,06	*0,23*	*0,06*	*0,00*	66%	69%	65%	*12%*	*65%*	*99%*
2	Âge	-0,18	-0,12	-0,14	*-0,09*	*0,15*	*0,07*	23%	38%	30%	*55%*	*28%*	*57%*
	Formation disciplinaire												
1	Diplôme supplémentaire	0,22	0,13	-0,02	*-0,01*	*-0,06*	*0,01*	16%	36%	86%	*94%*	*62%*	*91%*
2	Diplôme initial autre qu'en histoire	-0,27	-0,08	0,16	*0,06*	*0,10*	*-0,10*	8%	57%	29%	*72%*	*48%*	*49%*
3	Niveau d'études : Régendat	0,05	-0,21	0,02	*-0,05*	*-0,23*	*0,05*	77%	16%	88%	*76%*	*9%*	*76%*
4	Formation hist. : UBL ou ULG	0,17	-0,12	-0,07	*-0,04*	*-0,17*	*-0,31*	30%	41%	66%	*83%*	*19%*	*5%*
5	Formation hist. : Universités françaises	-0,04	-0,11	-0,03	*-0,25*	*-0,44*	*-0,23*	80%	47%	83%	*15%*	*0%*	*10%*
	Centres d'intérêts												
1	Lectures peu fréquentes	-0,17	-0,22	0,19	*-0,11*	*-0,14*	*-0,01*	29%	20%	24%	*48%*	*44%*	*94%*
2	Lectures fréquentes	0,12	0,05	0,22	*0,03*	*-0,09*	*-0,07*	45%	74%	14%	*84%*	*62%*	*64%*
3	Centres d'intérêt période : Antiquité, Moyen.-Âge., Temps Modernes	-0,02	0,01	0,13	*-0,21*	*-0,02*	*0,17*	92%	95%	37%	*20%*	*89%*	*27%*
4	Centres d'intérêt : Hist. Politique	-0,11	0,06	0,13	*-0,23*	*0,05*	*0,04*	53%	73%	39%	*19%*	*76%*	*80%*
5	Centres d'intérêt : Hist. socio-économique	-0,03	0,31	0,04	*0,04*	*0,12*	*-0,02*	84%	7%	80%	*81%*	*49%*	*91%*
	Trajectoire professionnelle												
1	Choix du métier : Au cours des études	0,15	0,19	-0,25	*-0,06*	*0,01*	*-0,12*	49%	33%	10%	*78%*	*96%*	*40%*
2	Choix du métier: à la fin ou après les études	0,08	-0,04	-0,17	*0,17*	*0,19*	*0,05*	69%	84%	36%	*46%*	*24%*	*78%*
3	Choix principal du métier : pédagogie	0,36	-0,05	0,05	*-0,13*	*0,03*	*0,05*	29%	82%	81%	*71%*	*89%*	*81%*
4	Choix principal du métier : contact avec les jeunes	0,36	0,09	-0,24	*-0,02*	*0,17*	*-0,30*	30%	67%	22%	*95%*	*37%*	*12%*
5	Choix principal du métier : histoire	0,14	0,16	-0,13	*-0,14*	*-0,07*	*-0,06*	69%	43%	51%	*71%*	*72%*	*77%*
6	Choix du métier : Temps libre	0,40	0,00	-0,01	*-0,10*	*0,22*	*-0,22*	11%	98%	93%	*69%*	*27%*	*12%*
7	Choix du métier : Flexibilité	-0,34	-0,05	0,01	*-0,25*	*-0,29*	*-0,04*	18%	81%	95%	*36%*	*11%*	*81%*
8	Choix du métier : Pédagogie	0,72	0,31	-0,06	*0,48*	*0,12*	*0,08*	1%	13%	72%	*7%*	*54%*	*61%*
9	Choix du métier : Contact Jeunes	-0,58	-0,07	-0,08	*-0,34*	*0,00*	*0,06*	1%	70%	61%	*15%*	*100%*	*69%*

10	Choix du métier : Histoire	0,06	-0,25	-0,30	*0,17*	*-0,07*	*0,16*	73%	12%	4%	*36%*	*65%*	*25%*
11	Choix du métier : Fonction soc. utile	-0,04	-0,16	0,35	*0,27*	*-0,45*	*-0,03*	83%	33%	3%	*16%*	*0%*	*85%*
12	Choix du métier : Autonomie	-0,08	0,15	-0,21	*0,04*	*0,04*	*0,30*	66%	36%	18%	*83%*	*77%*	*5%*
13	Choix du métier : Sécurité	0,17	-0,33	-0,07	*0,01*	*-0,31*	*-0,07*	36%	8%	64%	*97%*	*7%*	*60%*
14	Autre métier que l'enseignement	0,30	0,25	0,02	*-0,12*	*-0,02*	*-0,27*	6%	10%	91%	*49%*	*88%*	*6%*
	Caractéristiques liées à la fonction d'enseignant												
1	Nombre de classes d'histoire	0,17	-0,02	-0,09	*0,37*	*0,30*	*-0,23*	32%	92%	59%	*4%*	*4%*	*15%*
2	Années d'ancienneté dans l'enseignement	0,00	-0,20	-0,21	*-0,12*	*0,15*	*0,06*	99%	26%	22%	*50%*	*37%*	*74%*
3	Temporaire	0,15	-0,08	-0,02	*0,10*	*-0,10*	*-0,11*	35%	67%	90%	*55%*	*54%*	*50%*
4	Enseignement dans une autre filière	0,13	0,12	0,04	*-0,14*	*-0,01*	*-0,06*	41%	44%	80%	*39%*	*95%*	*65%*
5	Enseignement dans d'autres disciplines	-0,19	-0,03	-0,13	*0,16*	*-0,22*	*0,08*	30%	83%	42%	*39%*	*13%*	*60%*
	Caractéristiques pédagogiques, liées à l'enseignement de l'histoire												
1	Pas de pratique de l'ancien programme	0,15	0,00	0,13	*-0,02*	*-0,18*	*-0,03*	50%	98%	42%	*91%*	*19%*	*83%*
2	Collab. de l'Unité didact.	0,25	0,20	-0,29	*0,33*	*-0,07*	*0,28*	21%	28%	10%	*8%*	*69%*	*7%*
3	Participants formation UCL	0,12	0,05	-0,32	*0,30*	*-0,14*	*0,29*	60%	80%	10%	*14%*	*40%*	*8%*
4	Nombre de formations sur l'année	-0,18	0,04	-0,01	*-0,06*	*0,31*	*-0,03*	64%	88%	96%	*86%*	*18%*	*86%*
5	Nombre de journées de formation sur l'année	0,27	0,30	0,00	*0,00*	*-0,63*	*0,16*	46%	26%	98%	*99%*	*1%*	*30%*
6	Perception de l'utilité de la formation continue	0,06	0,19	0,14	*0,05*	*0,19*	*-0,04*	78%	22%	38%	*80%*	*17%*	*79%*
7	Investissement dans la préparation de cours	0,05	0,17	0,05	*0,44*	*0,11*	*0,33*	78%	24%	75%	*1%*	*38%*	*1%*
8	Degré de souplesse par rapport à la réussite	-0,08	-0,14	0,14	*-0,07*	*0,16*	*-0,09*	65%	35%	34%	*66%*	*27%*	*51%*
9	Rôle perçu = éducateur	-0,05	0,13	0,20	*-0,27*	*-0,64*	*0,94*	88%	73%	52%	*41%*	*6%*	*0%*
10	Rôle perçu = spécialiste disciplinaire	-0,09	-0,26	0,02	*-0,35*	*-0,73*	*0,63*	80%	49%	94%	*26%*	*4%*	*2%*
11	Rôle perçu = pédagogue	0,18	0,22	0,39	*-0,31*	*-0,32*	*0,97*	61%	55%	21%	*33%*	*34%*	*0%*
	Caractéristiques liées à l'établissement et au réseau d'enseignement												
1	Niveau socioéconomique de l'établissement	0,08	0,02	0,01	*0,32*	*-0,12*	*-0,08*	64%	91%	96%	*6%*	*41%*	*55%*
2	Réputation perçue de l'établissement	-0,17	-0,09	0,08	*-0,06*	*-0,17*	*0,27*	33%	56%	56%	*72%*	*25%*	*5%*
1	Réseau officiel de la Cté. Franç.	0,07	0,02	0,07	*-0,04*	*0,06*	*-0,20*	67%	90%	59%	*78%*	*62%*	*12%*
2	Réseau luxembourgeois	-0,04	-0,03	-0,03	*-0,29*	*-0,39*	*-0,19*	78%	81%	83%	*6%*	*0%*	*14%*

	Contexte relationnel dans l'établissement													
1	Communication prof. - élèves	-0,19	0,04	0,11	*0,26*	*0,16*	*-0,01*	45%	83%	45%	*29%*	*31%*	*96%*
2	Communication direction - prof.	0,15	0,63	-0,09	*0,25*	*0,59*	*-0,39*	75%	9%	77%	*59%*	*9%*	*18%*
3	Communication direction - élèves	-0,19	-0,53	0,69	*-0,06*	*-0,21*	*0,07*	63%	14%	1%	*89%*	*52%*	*77%*
4	Collaboration : pédagogie	-0,11	0,12	0,25	*-0,35*	*0,05*	*0,11*	70%	57%	16%	*20%*	*80%*	*50%*
5	Collaboration : discipline	-0,30	0,21	0,16	*-0,04*	*-0,27*	*0,18*	26%	24%	32%	*87%*	*10%*	*24%*
6	Collaboration : conditions de travail	0,15	-0,32	-0,34	*0,12*	*-0,02*	*-0,24*	53%	13%	3%	*60%*	*91%*	*10%*
7	Priorité direction : pédagogique	-0,40	-0,03	-0,41	*0,06*	*-0,54*	*-0,25*	15%	91%	8%	*82%*	*5%*	*25%*
8	Priorité direction : travail enseignants	0,43	-0,16	0,22	*0,11*	*0,16*	*0,18*	12%	51%	33%	*68%*	*48%*	*41%*
9	Priorité direction : discipline	0,02	0,10	-0,38	*0,16*	*0,25*	*0,19*	91%	57%	3%	*43%*	*14%*	*25%*
10	Priorité direction : climat relationnel	0,01	-0,04	-0,13	*-0,02*	*-0,25*	*0,12*	98%	89%	58%	*96%*	*38%*	*57%*
11	Priorité direction : questions financières et matérielles	-0,07	0,34	0,22	*0,00*	*0,14*	*0,05*	77%	12%	22%	*99%*	*47%*	*77%*
12	Priorité direction : image de marque	-0,36	-0,05	0,21	*-0,02*	*-0,22*	*-0,10*	8%	74%	21%	*92%*	*15%*	*50%*
13	Priorité direction : questions organisationnelles et administratives	-0,26	-0,14	-0,32	*-0,40*	*-0,29*	*0,14*	40%	50%	7%	*21%*	*14%*	*39%*
14	Priorité direction : conditions de travail	-0,01	0,32	0,30	*0,14*	*-0,06*	*0,08*	98%	29%	20%	*65%*	*84%*	*73%*
15	Priorité direction : problèmes personnels	0,05	-0,04	-0,03	*-0,34*	*-0,02*	*-0,35*	86%	90%	88%	*22%*	*96%*	*9%*
16	Priorité direction : problèmes relations entre prof.	0,02	-0,13	0,02	*0,39*	*0,06*	*0,73*	95%	63%	94%	*14%*	*80%*	*0%*
17	Priorité direction : problèmes relations prof - élèves	0,43	-0,15	-0,14	*-0,40*	*0,09*	*-0,04*	31%	58%	49%	*34%*	*72%*	*82%*
	Contexte pédagogique dans les classes													
1	Niveau socioculturel perçu des élèves	-0,11	0,04	-0,16	*0,05*	*0,01*	*-0,16*	66%	79%	43%	*80%*	*95%*	*43%*
2	Homogénéité	0,02	-0,09	-0,06	*-0,68*	*0,01*	*0,14*	93%	60%	67%	*0%*	*95%*	*34%*
3	Niveau de scolarité	0,34	-0,25	0,35	*0,28*	*-0,18*	*0,01*	38%	27%	11%	*36%*	*39%*	*96%*
4	Degré d'intérêt des élèves pour l'histoire	-0,08	-0,32	-0,02	*0,23*	*-0,20*	*0,23*	76%	10%	90%	*25%*	*27%*	*18%*
5	Niveau de discipline des classes	0,06	-0,17	0,05	*-0,47*	*0,23*	*-0,01*	84%	36%	76%	*6%*	*19%*	*93%*
6	Degré de respect des élèves	-0,40	0,22	0,14	*0,01*	*0,20*	*0,07*	12%	21%	47%	*96%*	*23%*	*72%*
7	Degré de participation des élèves	-0,23	0,09	0,21	*-0,27*	*0,10*	*0,02*	35%	67%	25%	*17%*	*62%*	*93%*
8	Degré de motivation des élèves	-0,04	0,25	-0,37	*1,05*	*0,24*	*0,15*	92%	23%	8%	*0%*	*24%*	*48%*
9	Degré d'engagement (poursuivre ses études) des élèves	0,08	0,16	0,07	*-0,30*	*-0,02*	*0,00*	82%	37%	71%	*31%*	*90%*	*100%*
10	Classes principalement intéressées par l'histoire	0,50	0,02	-0,03	*0,11*	*-0,10*	*-0,04*	21%	92%	93%	*73%*	*66%*	*92%*
11	Classes principalement participatives	0,57	0,09	0,03	*0,05*	*-0,17*	*0,25*	12%	70%	94%	*88%*	*45%*	*53%*
12	Classes principalement motivées	0,62	0,11	-0,07	*0,44*	*-0,17*	*0,13*	11%	55%	82%	*15%*	*33%*	*67%*

	Facteurs contexte de l'établissement et classes												
1	Facteur étab. 1 : Qualité de la communication et du climat relationnel dans l'établissement	0,04	-0,01	0,30	*-0,01*	*-0,10*	*0,27*	80%	97%	2%	*94%*	*46%*	*3%*
2	Facteur étab. 2 : Priorité de la direction pour les questions matérielles, financières, organisationnelles	-0,28	0,18	-0,01	*-0,14*	*-0,13*	*0,30*	9%	19%	95%	*39%*	*32%*	*2%*
3	Facteur étab. 3 : Collaboration sur des questions pédagogiques, de conditions de travail ou de discipline	-0,10	-0,10	0,03	*0,03*	*-0,29*	*0,13*	51%	46%	79%	*82%*	*3%*	*29%*
4	Facteur classe 1 : Motivation et implication scolaires	-0,01	0,15	-0,02	*0,32*	*0,08*	*0,14*	97%	27%	89%	*4%*	*54%*	*27%*
5	Facteur classe 2 : Classes fortes et homogènes, intéressées par l'histoire	-0,08	-0,23	0,14	*-0,05*	*0,03*	*0,26*	63%	11%	30%	*74%*	*85%*	*5%*
6	Facteur classe 3 : Classes disciplinées et respectueuses	-0,10	0,04	0,21	*-0,14*	*0,39*	*0,16*	54%	79%	10%	*36%*	*0%*	*20%*

Annexe VII - Préenquête auprès de 36 enseignants (septembre 2007)

Tableau VII.1 – L'« histoire », distribution des termes selon leur fréquence et leur rang d'importance

	Rang Moyen < 7	>= 7
Freq. = 8	Documents Lecture Passé Recherches sources critique	Archives Analyse Comprendre Bibliothèque Questions
< 8	*Bibliographie* *Intérêts* *Découverte* *Problématique* *Savoir* *Étude*	comparer curiosité informations présent scientifique statistiques travail

Tableau VII.2 - L'« enseignement de l'histoire », distribution des termes selon leur fréquence et leur rang d'importance

	Rang Moyen < 6	>= 6
Freq. = 10	Critique Esprit Connaissances Classe Passion Montrer	Élèves, Comprendre Documents, Travail Histoire, Jeux de rôle, Méthodes Transmettre, Expliquer Structurer
< 10	Savoir Passé Questions Relations Éveiller	Sources, Analyser, Développer, Motivation, Actualité, Historique, Programme, Didactique, Discuter, Donner Recherche, Réflexion, Étude, Apprendre, Films, Savoir-faire, Société, Temps,

Annexe VIII - Les évocations (tous les sujets)

L'évocation de l'« Histoire »

Tableau VIII.1– L'évocation de l'« Histoire » (tous les sujets)

N	174
Types	415
Occurrences	1312
Happax	277
Indice de diversité (T/N)	**0,32**

Fréquence intermédiaire	27
Rang intermédiaire	2,5

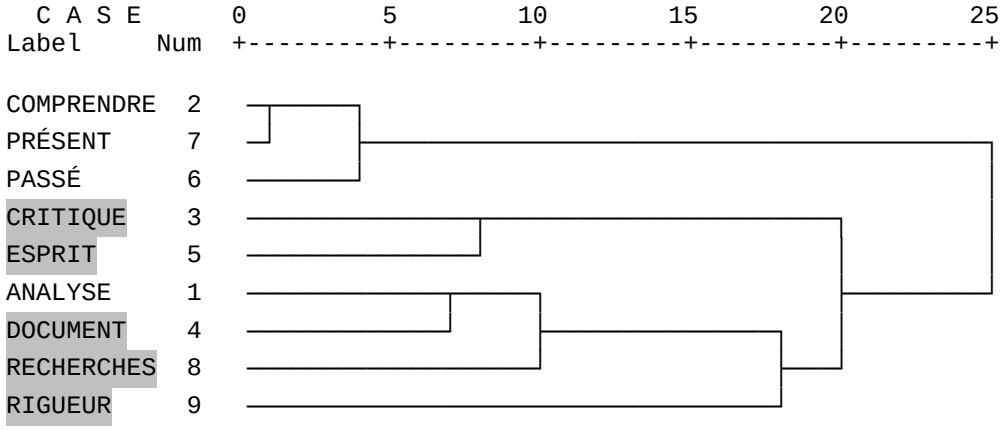
Noyau central ?	Fr.	Rg.
Critique	75	2,4
Rigueur	72	2,5
Recherches	42	2,4
Documents-Sources	40	2,5
Esprit	29	2,4

Première périphérie ?	Fr.	Rg.
Comprendre	42	2,8
Analyse	36	2,8
Passé	36	2,6
Présent	27	2,6

Éléments contrastés	Fr.	Rg.
Humain	20	2,2

Seconde périphérie	Fr.	Rg.
Objectivité	23	3,0
Connaissances	20	3,3
Culture	19	3,8
Synthèse	18	3,7

Figure VIII.1 – L'« Histoire » (tous les sujets)
Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques



Termes probablement centraux

L'évocation de l'enseignement de l'histoire

Tableau VIII.2 – Évocation de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal (tous les sujets)

N	175
Types	692
Occurrences	1924
Happax	456
Indice de diversité (T/N)	**0,36**

Fréquence intermédiaire	25
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?	Fr.	Rg.
Comprendre	39	2,1
Passé	33	2,5
Passion	30	2,0
Temps	25	2,4

Première périphérie ?	Fr.	Rg.
Élèves	53	3,5
Critique	40	2,8
Histoire	37	3,2
Documents-sources	35	2,8
Intéresser	31	2,9
Esprit	27	2,6
Présent	27	2,6

Eléments contrastés	Fr.	Rg.
Curiosité	17	2,4

Seconde périphérie	Fr.	Rg.
Découverte	24	2,9
Culture	23	3,5
Matériel	23	2,9
Connaissances	22	3,3
Apprendre	21	3,0
Donner	17	2,9
Développer	17	2,9
Travail	17	3,4

Figure VIII.2 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (tous les sujets)
Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques (tous les sujets)

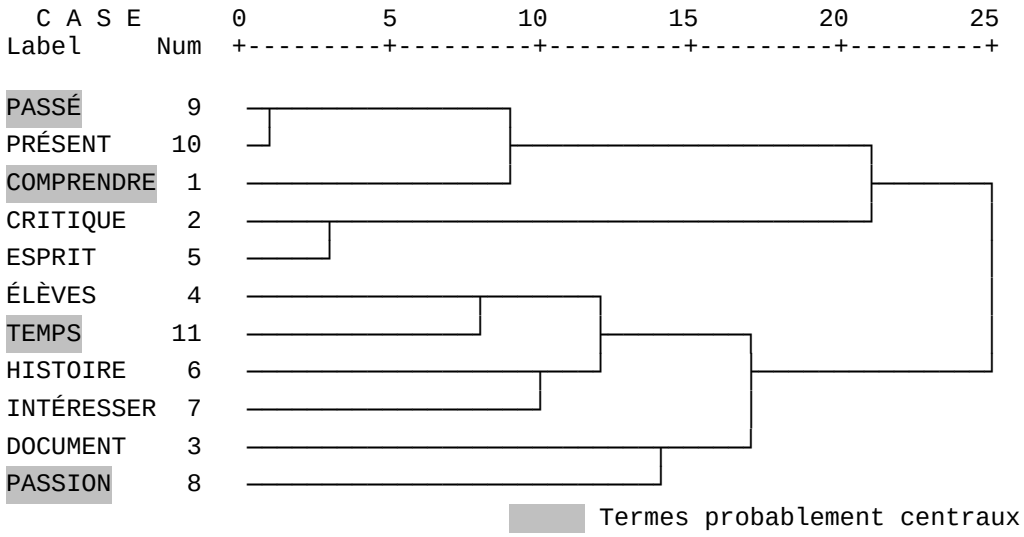


Figure VIII.3– « Enseigner l'histoire » dans l'idéal (tous les sujets)
Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques (tous les sujets)

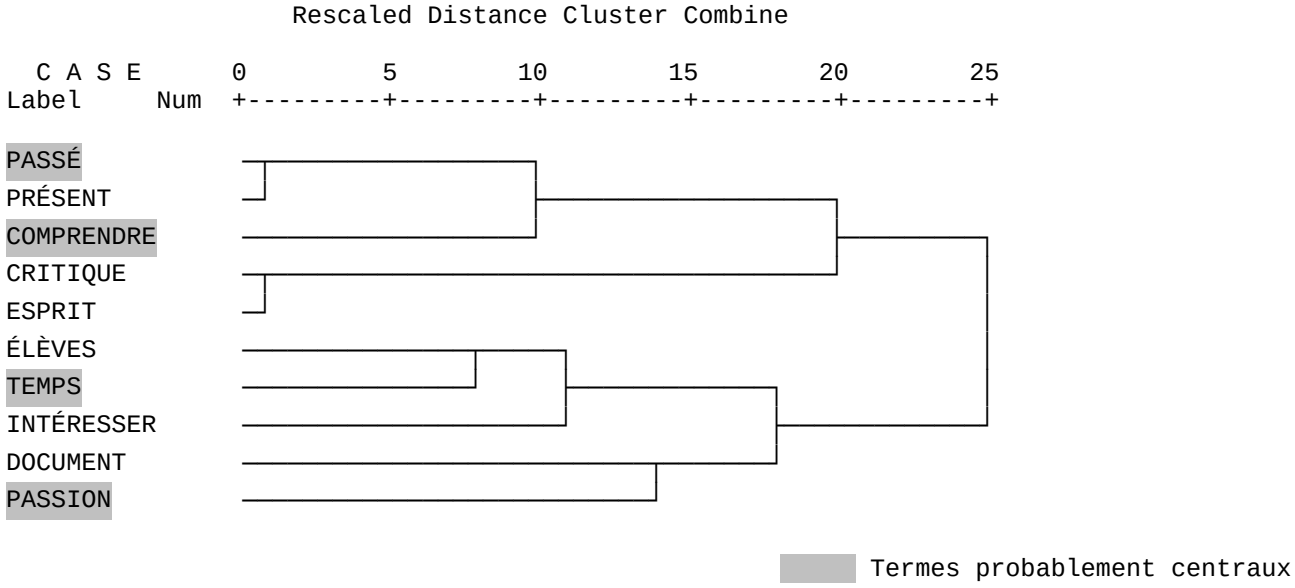


Tableau VIII.3 – Évocation de l'enseignement de l'histoire étant donné la réalité (tous les sujets)

N	175
Types	801
Occurrences	2177
Happax	530
Indice de diversité (T/N)	**0,37**

Fréquence intermédiaire	27
Rang intermédiaire	2,5

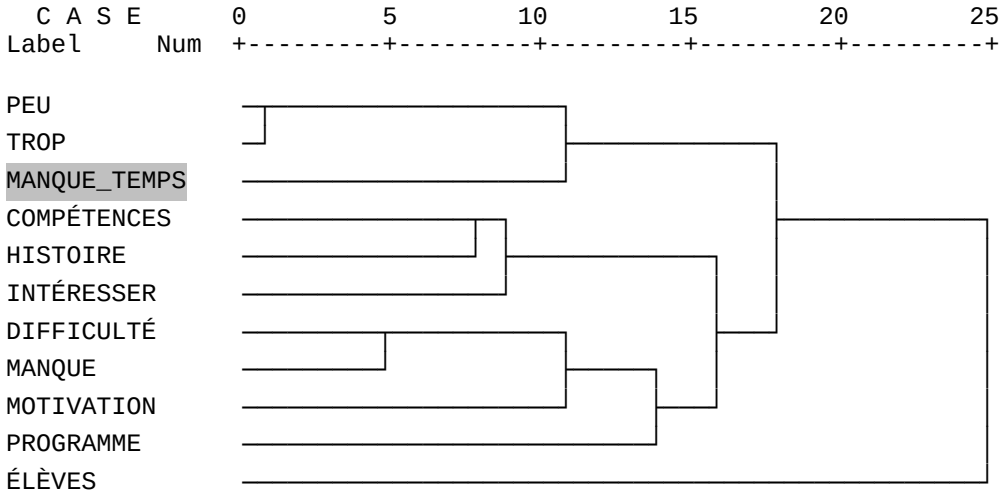
Noyau central ?		
	Fr,	Rg,
Manque-De-Temps	39	2,5

Première périphérie ?		
	Fr,	Rg,
Élèves	88	3,0
Motivation	50	3,1
Programme	44	2,8
Compétences	39	3,0
Difficultés	30	3,0
Histoire	30	3,0
Peu	30	3,4
Intéresser	29	2,7
Trop	28	3,0
Manque	27	3,5

Eléments contrastés		
	Fr,	Rg,
Comprendre	22	2,2
Passion	18	1,9

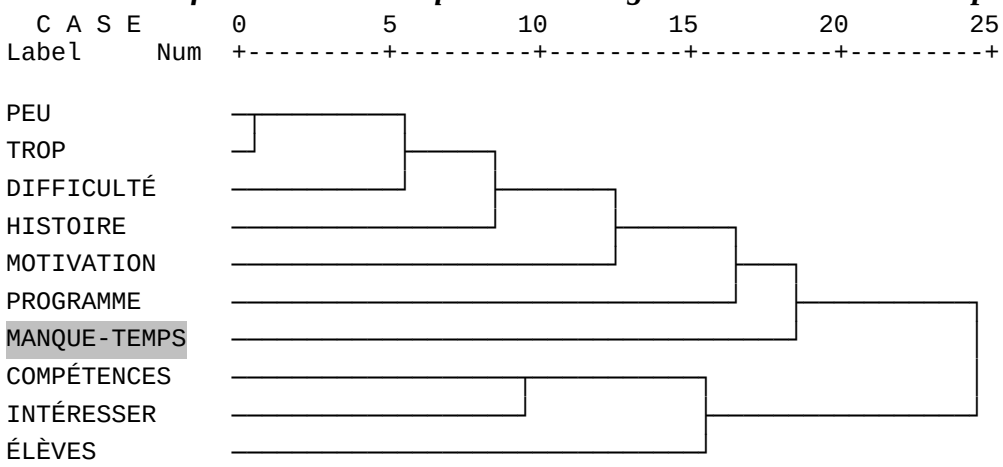
Seconde périphérie		
	Fr,	Rg,
Contraintes	26	2,7
Cours	24	3,0
(dé)motivation	23	3,3
Travail	22	2,9
Documents-sources	21	2,5
Matériel	21	3,2
Classes	19	4,2
Apprendre	18	3,4
Critique	17	3,0

Figure VIII.4 – « Enseigner l'histoire » dans la réalité (tous les sujets)
Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques



Termes probablement centraux

Figure VIII.5– « Enseigner l'histoire » dans la réalité (tous les sujets)
Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques



Termes probablement centraux

Annexe IX - Les évocations (par groupe didactique)

L'évocation de l'enseignement de l'histoire

Tableau IX.1 – Évocation de l'enseignement de l'histoire dans l'idéal par profil didactique

Exposé Récit	
N	48
Type	259
Occurrences	506
Happax	179
Indice de diversité	**0,51**

Fréquence intermédiaire	8
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?	Fr.	Rg.
Comprendre	13	2,2
Temps	10	2,0
Passion	8	1,8
Raconter	8	2,1

Première périphérie ?	Fr.	Rg.
Histoire	*13*	*2,8*
Élèves	*13*	*3,2*
Passé	*10*	*2,6*
Culture	*10*	*3,4*
Présent	*9*	*2,8*
Actualisation	*8*	*2,9*

Éléments contrastés ?	Fr.	Rg.
Terrain	5	2,4

Seconde périphérie ?	Fr.	Rg.
Critique	7	2,7
Développer	7	2,7
Documents-sources	7	3,4
Connaissances	7	3,6
Cours	7	3,7
Concret	5	3,2

Discours-Découverte	
N	56
Type	347
Occurrences	679
Happax	242
Indice de diversité	**0,51**

Fréquence intermédiaire	8
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?	Fr.	Rg.
Comprendre	10	2,0

Première périphérie ?	Fr.	Rg.
Élèves	*25*	*2,8*
Intéresser	*18*	*2,7*
Documents-sources	*17*	*2,6*
Critique	*17*	*2,8*
Histoire	*15*	*2,9*
Esprit	*12*	*2,5*
Apprendre	*12*	*3,0*
Découverte	*11*	*2,8*
Passion	*10*	*2,6*

Éléments contrastés ?	Fr.	Rg.
Présent	7	2,3

Seconde périphérie ?	Fr.	Rg.
Passé	9	2,7
Liens	8	2,9
Donner	8	3,1
Travail	8	3,1
Étude	8	3,1
Connaissances	8	3,6
Développer	7	2,9
Matériel	6	3,2
Culture	6	3,7

Apprentissage-Recherche	
N	61
Type	316
Occurrences	606
Happax	221
Indice de diversité	**0,52**

Fréquence intermédiaire	10
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?	Fr.	Rg.
Comprendre	14	2,2
Passion	12	1,6
Passé	11	2,3
Présent	10	2,4

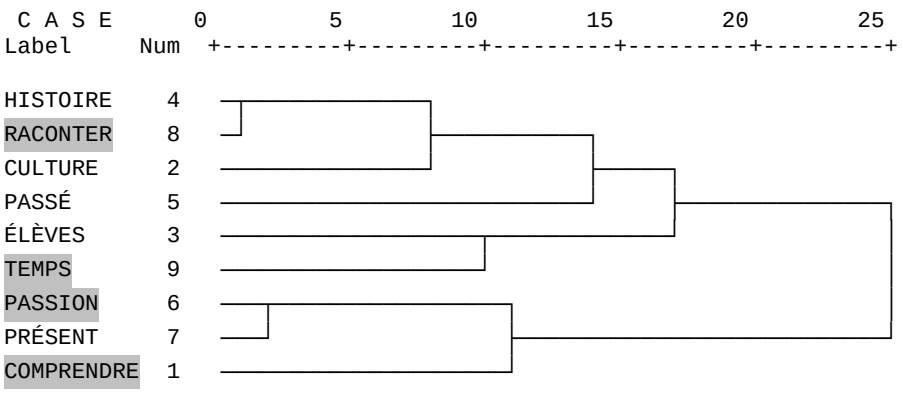
Première périphérie ?	Fr.	Rg.
Critique	*15*	*2,9*
Matériel	*12*	*2,8*
Esprit	*11*	*2,9*
Documents-sources	*10*	*2,7*

Éléments contrastés ?	Fr.	Rg.
Curiosité	7	1,9

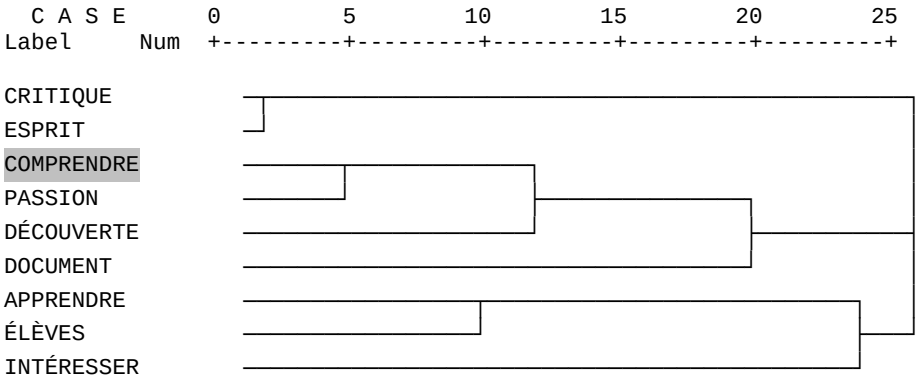
Seconde périphérie ?	Fr.	Rg.
Ouverture	9	3,0
Élèves	9	3,1
Temps	8	2,6
Sens	7	3,1
Apprendre	6	2,5
Connaissances	6	2,8
Communiquer	6	3,5
Culture	6	3,8
Construire	6	4,0

Figure IX.1 – « Enseigner l'histoire » dans l'idéal par profil didactique. Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques

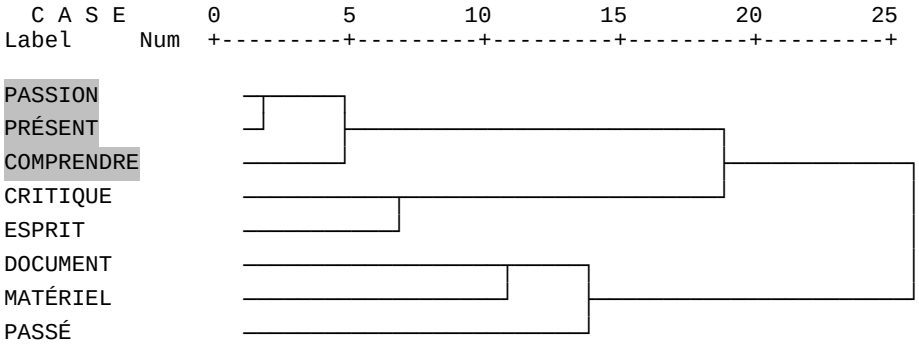
« Exposé-Récit » (N = 48)



« Discours-découverte » (N = 56)



« Apprentissage-Recherche » (N = 61)



Termes probablement centraux

Tableau IX.2 – Évocation de l'enseignement de l'histoire étant donné la réalité par profil didactique

Exposé Récit	
N	48
Type	316
Occurrences	587
Happax	227
Indice de diversité	**0,54**

Fréquence intermédiaire	8
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?		
	Fr.	Rg.

Première périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Élèves	*19*	*2,6*
Motivation	*13*	*3,5*
Compétences	*12*	*3,2*
Manque-de-temps	*12*	*2,5*
Manque	*11*	*3,5*
Peu	*11*	*3,8*
Programme	*11*	*3,2*
Histoire	*10*	*2,9*
Difficultés	*9*	*2,9*
Trop	*9*	*2,7*
Contraintes	*8*	*3,0*

Éléments contrastés ?		
	Fr.	Rg.
Courir	7	2,1
Documents-sources	7	2,1
Intéresser	7	1,7
Passion	5	1,6

Seconde périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Critique	7	3,6
Culture	7	3,1
Matériel	7	3,1
Cours	6	3,2
Parfois	5	3,8

Discours-Découverte	
N	56
Type	378
Occurrences	757
Happax	266
Indice de diversité	**0,50**

Fréquence intermédiaire	8
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?		
	Fr.	Rg.
Programme	16	2,4

Première périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Élèves	*36*	*2,9*
Motivation	*20*	*2,9*
Trop	*14*	*3,4*
Manque-de-temps	*13*	*3,0*
Compétences	*12*	*2,8*
Manque	*12*	*3,8*
Travail	*12*	*3,3*
Cours	*11*	*3,3*
Intéresser	*11*	*3,1*
Peu	*11*	*3,2*
Difficultés	*10*	*2,6*
Histoire	*10*	*3,2*
Apprendre	*9*	*3,2*

Éléments contrastés ?		
	Fr.	Rg.
Comprendre	6	2,2
Passion	6	1,8
Appliquer	5	2,2
Esprit	5	2,4
Heures	5	2,4
Nombreux	5	2,0

Seconde périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Connaissances	7	2,9
Documents-sources	7	2,9
Classes	6	2,5
Informations	6	3,5
Rapport	6	3,2
Corrections	5	3,6
Matériel	5	3,6
Voir	5	3,6

Apprentissage-Recherche	
N	61
Type	367
Occurrences	680
Happax	268
Indice de diversité	**0,54**

Fréquence intermédiaire	10
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?		
	Fr.	Rg.
Manque-de-temps	13	2,2
Comprendre	10	2,4

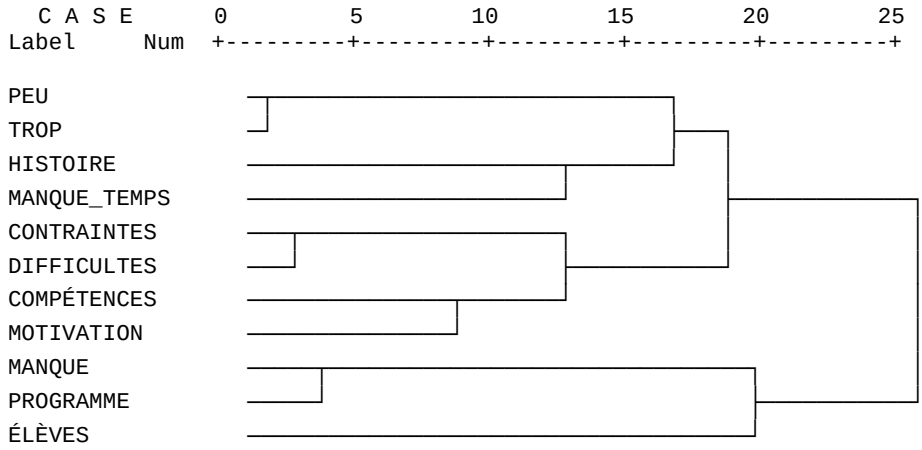
Première périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Élèves	23	3,3
Compétences	*13*	*3,2*
Motivation	*13*	*3,0*
Contraintes	*12*	*2,7*
Programme	12	3,1
Difficultés	*11*	*3,5*
Intéresser	*10*	*2,6*

Éléments contrastés ?		
	Fr.	Rg.
Passion	7	2,1
Présent	6	1,8

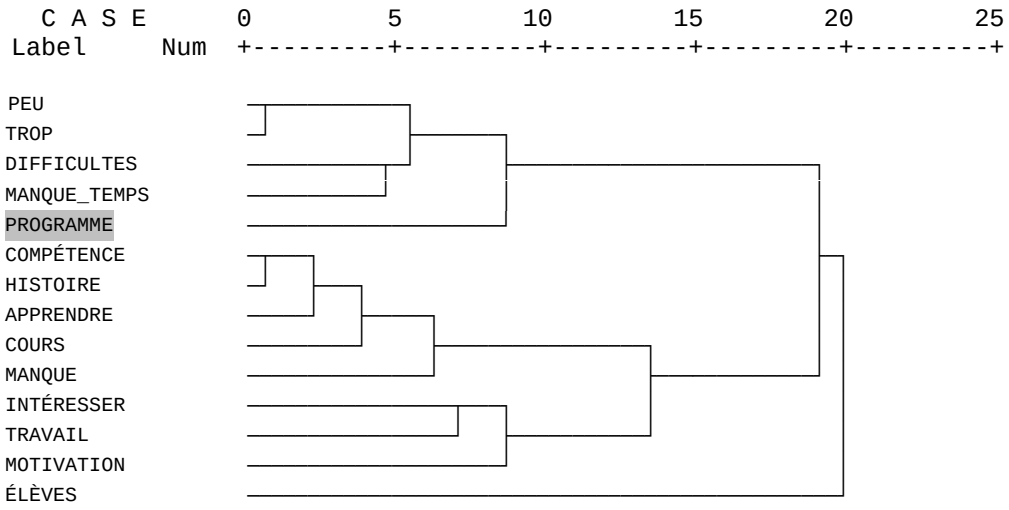
Seconde périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Histoire	9	3,0
Matériel	8	2,8
Passé	8	2,5
Documents-sources	6	2,5
Peu	6	2,5
Respect	6	4,0
Évaluer	6	3,5

Figure IX.2 – « Enseigner l'histoire » dans la réalité par profil didactique. Classification hiérarchique sur les occurrences des termes centraux et périphériques

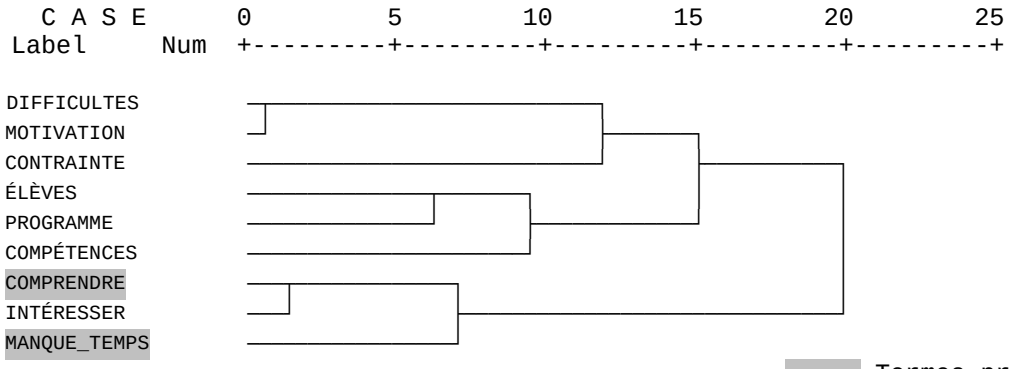
« Exposé-Récit » (N = 48)



« Discours-découverte » (N = 56)



« Apprentissage-Recherche » (N = 61)



Termes probablement centraux

L'évocation de l'« Histoire »

Tableau IX.3 – L'évocation de l'« Histoire » par profil didactique

Exposé Récit	
N	48
Type	174
Occurrences	344
Happax	119
Indice de diversité	**0,51**

Fréquence intermédiaire	8
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?		
	Fr.	Rg.
Rigueur	19	2,3
Documents-Sources	8	2,1
Passé	8	2,1

Première périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Critique	*18*	*2,8*
Comprendre	*12*	*2,8*
Recherches	*10*	*3,0*
Esprit	*8*	*2,8*
Mémoire	*8*	*2,9*

Éléments contrastés ?		
	Fr.	Rg.
Présent	7	1,9
Science	7	1,6
Humain	6	2,0
Passion	5	2,0

Seconde périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Culture	7	4,0
Analyse	6	2,8
Chronologie	5	3,6
Connaissances	4	3,3
Objectivité	4	3,3

Discours-Découverte	
N	56
Type	187
Occurrences	450
Happax	132
Indice de diversité	**0,42**

Fréquence intermédiaire	8
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?		
	Fr.	Rg.
Critique	28	2,3
Recherches	16	2,2
Analyse	13	2,5
Esprit	13	2,2
Humain	11	2,2
Présent	9	2,3

Première périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Rigueur	*25*	*2,8*
Comprendre	*17*	*2,9*
Passé	*15*	*2,7*
Documents-Sources	*14*	*2,6*
Objectivité	*8*	*3,3*

Éléments contrastés ?		
	Fr.	Rg.
Méthode	7	2,0

Seconde périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Connaissances	7	2,7
Culture	7	3,1
Évolution	7	3,3
Citoyenneté	6	3,3
Synthèse	6	3,8
Actualisation	5	2,6
Mémoire	5	2,8
Social	5	3,4
Étude	5	3,6

Apprentissage-Recherche	
N	61
Type	182
Occurrences	425
Happax	123
Indice de diversité	**0,43**

Fréquence intermédiaire	10
Rang intermédiaire	2,5

Noyau central ?		
	Fr.	Rg.
Critique	27	2,2
Rigueur	26	2,3
Recherches	13	2,4

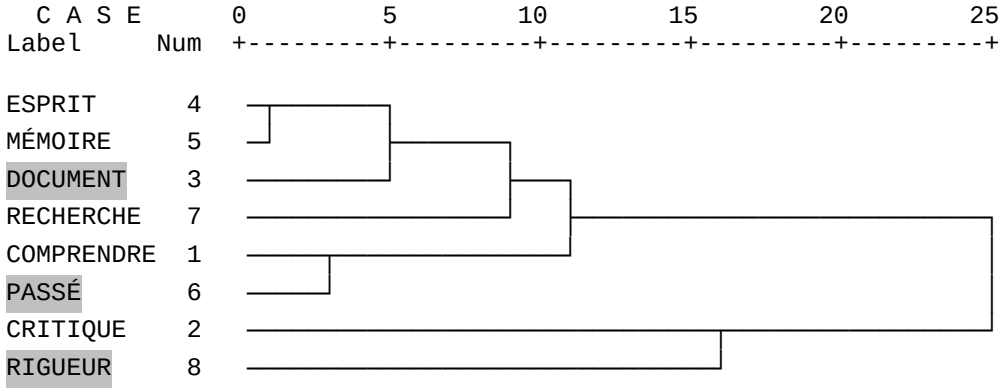
Première périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Documents-Sources	*15*	*2,6*
Analyse	13	2,9
Comprendre	*10*	*2,7*
Passé	*10*	*2,7*
Synthèse	10	3,3

Éléments contrastés ?		
	Fr.	Rg.
Objectivité	8	2,4
Racines	6	2,3
Méthode	5	2,2

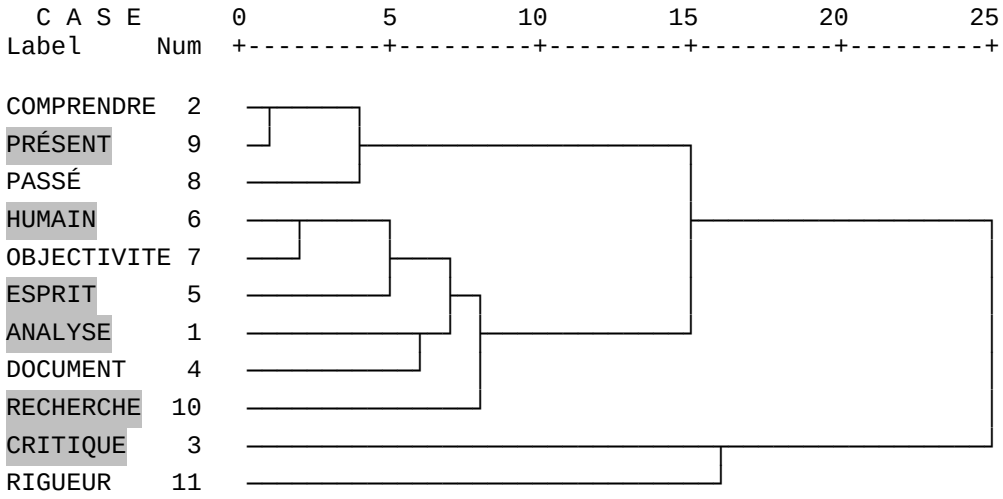
Seconde périphérie ?		
	Fr.	Rg.
Présent	8	3,9
Connaissances	7	3,6
Discipline	7	3,3
Esprit	7	2,6
Précision	7	3,9
Ouverture	6	4,0
Science	6	2,8
Découverte	5	2,6
Questionnement	5	3,4

Figure IX.3 – L'« Histoire » par profil didactique.
Classification hiérarchique sur les rangs des termes centraux et périphériques

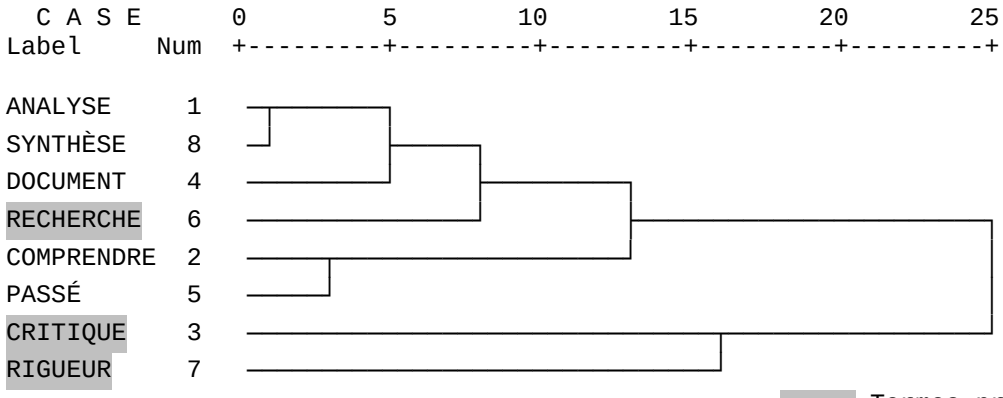
« Exposé-Récit » (N = 48)



« Discours-découverte » (N = 56)



« Apprentissage-Recherche » (N = 61)



Termes probablement centraux