



**HAL**  
open science

## Didactiques : quelles références épistémologiques ?

Yannick Le Marec, Anne Vézier

### ► To cite this version:

Yannick Le Marec, Anne Vézier. Didactiques : quelles références épistémologiques ? : Débat des historiens et débat d'histoire dans la classe : questions sur la transformation des savoirs. Colloque international " Didactiques, quelles références épistémologiques ? ", Bordeaux, actes en CD-ROM, 2005, Bordeaux, France. hal-01814935

**HAL Id: hal-01814935**

**<https://hal.science/hal-01814935>**

Submitted on 14 Jun 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## DIDACTIQUES : QUELLES REFERENCES EPISTEMOLOGIQUES ?

25, 26 et 27 MAI 2005 - BORDEAUX

**Organisé par l'AFIRSE (Section Française) et les équipes des laboratoires :**  
**DAEST (U. Victor Segalen Bordeaux 2, IUFM Aquitaine),**  
**THEODILE (U. Charles de Gaulle, Lille 3),**  
**ADEF (U. de Provence, IUFM Aix-Marseille, INRP),**  
**STEF (ENS Cachan, INRP),**  
**CREAD (U. de Rennes, IUFM Bretagne)**  
**PAEDI (IUFM Auvergne, U. Blaise Pascal)**

**« Débat des historiens et débat d'histoire dans la classe :  
 questions sur la transformation du savoir »**

**Yannick Le Marec, maître de conférence en Histoire, IUFM de Nantes**  
**Anne Vézier, Professeur d'Histoire-Géographie et formatrice IUFM de Nantes**

Le champ français de la didactique de l'histoire est marqué par l'action d'un petit groupe de défricheurs (Henri Moniot, François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon...) qui, avec quelques équipes (à l'INRP principalement), ont ouvert des fronts pionniers permettant de l'inscrire dans les débats des didactiques disciplinaires. L'enquête menée en 1999 par quelques chercheurs (Gérin-Grataloup et Tutiaux-Guillon, 2001) se conclut sur la pluralité des recherches et des acteurs et sur la difficulté à faire émerger une véritable méthodologie ainsi que des procédures de validation rigoureuses. L'enjeu de la didactique de l'histoire, et de la géographie, est donc la constitution d'une communauté scientifique des didacticiens. Dans cette situation, il est bien audacieux aujourd'hui de vouloir proposer une réflexion globale sur l'épistémologie dont le champ de la didactique de l'histoire a besoin. Pour cette raison, si nous prenons le risque d'inscrire nos recherches empiriques dans le débat instauré par ce colloque, nous voulons le faire avec prudence et dans le respect de la pluralité des points de vue.

Nous avons aussi choisi d'aborder la dimension épistémologique de la didactique de l'histoire à partir de nos travaux d'équipe réfléchissant et expérimentant le débat d'histoire dans la classe, d'abord en justifiant nos conceptions épistémologiques inscrites dans nos travaux empiriques, ensuite sur le mode du questionnement des cadres théoriques qui organisent la pensée sur la transformation du savoir, ce qu'il est possible de nommer le modèle de la transposition didactique et le modèle de la discipline scolaire. Dans le modèle de la transposition didactique nous examinerons la place des pratiques, pratiques des historiens, des enseignants et des élèves. Dans le modèle de la discipline scolaire nous interrogerons la place accordée aux textes de l'histoire, qu'ils soient écrits par les historiens, les enseignants ou les élèves.

On ne voit dans ces dernières lignes, le souci de notre équipe est bien de chercher à tenir ensemble des pratiques et des textes, savants et scolaires, dont il nous semble légitime de se demander comment ils fonctionnent ensemble, dans la spécificité des contraintes propres à chaque situation de transposition, mais sans doute pas dans l'autonomie proclamée d'une discipline.

### **A – Notre travail empirique**

Au point de départ de cette recherche, il y a une interrogation : la transposition dans la classe d'une pratique comme le débat des historiens est-elle possible et utile ? Notre objectif était double :

- du point de vue épistémologique, il s'agissait de faire travailler les élèves dans une conception de l'histoire qui donne de l'importance aux caractères socialement construits, problématiques des savoirs ainsi qu'aux processus de leur validation.
- du point de vue didactique, nous considérons qu'une pratique langagière comme le débat constituait un moyen de construire du savoir, ce que les travaux dans d'autres disciplines montrent depuis plusieurs années.

Cette communication n'est pas le lieu pour discuter du débat en général, du débat des historiens et du débat d'histoire dans la classe. Nous proposons seulement de définir ce dernier comme « l'interrogation de réalités problématiques dans leur épaisseur historique ».

Réalités, car il s'agit de travailler sur du vrai, de l'avéré, de la vérité historique. Problématiques, car ces réalités doivent être construites comme des problèmes à partir des représentations des élèves. Dans leur épaisseur historique, parce que ces réalités ont pu connaître des interprétations et des écritures différentes dans la communauté historique. Dans la classe, l'interrogation en terme d'épaisseur de la vérité historique est intéressante pour travailler la polysémie des documents mais aussi pour comprendre les relations entre les représentations des élèves et les phases antérieures du savoir scientifique. D'ailleurs, cette conception du débat permet de questionner les rapports de l'histoire à la mémoire – on devrait dire aux mémoires, plurielles et antagonistes – les rapports de l'histoire aux discours des médias, les rapports de l'histoire aux opinions, aux représentations sociales...

Pour expérimenter cette conception du débat, nous avons mené deux expériences dans une classe de Première L, en 2004 et en 2005.

À l'automne 2003, nous choisissons de travailler sur un débat qui agite une partie des historiens de la Première Guerre mondiale. Au regard de l'« enfer » que cette guerre a constitué pour les soldats, le débat des historiens peut se résumer à la question : « comment ont-ils tenu ? ». En simplifiant, il oppose ceux qui répondent en termes de « résignation » et d'« obéissance » des soldats à ceux qui ont introduit la notion de « consentement patriotique à la guerre ».

En réalité, le débat porte aussi sur la validité de concepts importés dans le champ de l'histoire de cette guerre comme ceux de « culture de guerre » et de « brutalisation » des sociétés. Il porte aussi sur les méthodes d'analyse et d'interprétation des témoignages des anciens soldats et, finalement, oppose les historiens selon leurs valeurs et leurs positions dans le champ scientifique et universitaire de l'histoire.

Un premier travail est mené en avril 2004 mais le débat dans la classe ne fonctionne pas et nous mettons en cause notre construction de la situation didactique. Nous pensons notamment que la problématisation n'a pas eu lieu. Cependant les textes rédigés par les élèves sont intéressants et éveillent notre attention. Il nous permet de réfléchir à leur façon d'effectuer la mise en texte de cette histoire et de poser les problèmes didactiques en termes de pratiques et de textes.

En 2005, nous décidons de reprendre ce travail dans la classe selon un protocole un peu différent pour proposer une situation plus favorable au débat aux trente-deux élèves de Première L. Voici le résumé des cinq moments de la situation didactique :

- Les éléments factuels nécessaires sont abordés lors d'un cours sur l'adaptation des sociétés et des Etats aux conditions de la guerre (concept de « guerre totale »). L'utilisation d'un article de l'historien Jean-Jacques Becker sur les causes de la guerre prépare les élèves à travailler sur ce type de document et à réfléchir à la part d'hypothèses et d'interprétation dans le travail historique. Ces aspects sont importants car ils sont au cœur de la conception de l'histoire des deux chercheurs et rendent compte du contexte épistémologique installé dans la classe.

- La lecture complémentaire du manuel permet aux élèves d'aborder, par l'intermédiaire d'un dossier, le concept de « culture de guerre », plutôt sur le mode de la découverte que de la construction.

- Puis, pendant une heure, les élèves cherchent à élaborer une réponse à la question que les historiens se posent : « comment les soldats ont-ils tenu ? ». Dans un premier temps, ils font la liste des notions et expressions qui, selon eux, permettent de répondre. Ces éléments sont repris et inscrits au tableau. Dans un second temps, par groupe de deux ou trois, ils construisent sur transparent un schéma explicatif avec les mots de la liste. Quelques groupes présentent leur schéma à la classe et précisent, à la demande du professeur, leur interprétation. Cette séance se termine par le constat d'une diversité des interprétations. Rien n'est fait pour dissuader les élèves qu'il peut y avoir diverses réponses à cette question.

- Un second travail d'une heure : Il débute par une restitution rapide des schémas à partir du choix de trois schémas choisis par les chercheurs : l'un parce qu'il présente le croisement de deux axes explicatifs, le deuxième pour sa linéarité qui fait que tout concourt à la survie des soldats sur le front, le dernier qui distingue le front de l'arrière et semble montrer une certaine imperméabilité des soldats à l'idéologie. Une discussion s'engage sur ce dernier point.

- La deuxième partie de la séance vise à analyser la réponse de deux historiens<sup>1</sup> à cette question de la survie des soldats. En 2004, nous avons utilisé deux corpus documentaires qui reflétaient les thèses en

---

<sup>1</sup> - Les deux textes sont extraits de manuels scolaires de Première. Celui Bruno Cabanes (texte A), intitulé « Une réflexion d'historien : comment ont-ils tenu ? » est un extrait de *L'Histoire*, juillet-août 2002. Celui de Rémy Cazals et Frédéric Rousseau (texte B) est extrait de *14-18. Le Cri d'une génération*, Privat, 2001.

présence. Cette année, nous choisissons de proposer deux textes d'historiens. Cela procède d'une volonté de donner une place aux discours scientifiques et d'introduire leur confrontation sur les questions qui ont fait l'objet d'un débat important. En choisissant des textes qui situent des positions historiographiques, nous mettons en avant des positions épistémologiques sur la nature sociale de la construction de la vérité historique mais aussi didactiques pour affirmer le rôle des savoirs scientifiques dans la classe. D'autre part la richesse argumentative des deux textes est indéniable et rassemble en peu de mots ce qui nécessiterait un corpus documentaire pour la même évocation.

Les élèves en binôme discutent du choix de la thèse qui leur paraît la plus intéressante. Au bout de vingt minutes, la discussion est collective. Cette phase vise à éclairer des points obscurs des textes, à relever les accords et les divergences entre les historiens et, théoriquement, à faire apparaître aussi des accords et des avis divergents entre les élèves.

- Après ces échanges, les élèves rédigent un texte personnel répondant à la question initiale « Comment les soldats ont-ils tenu ? ». Le fait que cela soit réalisé dans la deuxième heure, dans la foulée du travail collectif et sans autre recul possible ni interférence avec des connaissances supplémentaires, est un élément à prendre en compte. La consigne est : « en tenant compte de vos travaux, des textes des historiens et de vos connaissances, rédigez un texte qui présente votre point de vue » (précision donnée à l'oral : qui ne se contente pas d'une paraphrase des historiens).

Les matériaux recueillis sont constitués par les transparents et les textes des élèves, la transcription des discussions et des entretiens menés après l'écriture des textes. Ils fournissent la matière de notre travail d'interprétation.

## **B – La construction du texte scolaire**

Premier constat : le débat d'histoire n'a pas eu lieu. Les élèves ont bien proposé des schémas explicatifs très divers, les textes leur ont semblé bien différents (le texte A parlait du « consentement patriotique » des soldats à la guerre et le texte B répliquait que les soldats n'avaient pas le choix et opposait la « culture de l'obéissance » à la « culture de guerre », pourtant, dans la phase d'oral, les échanges ont mis en évidence la difficulté des élèves à envisager le désaccord des historiens et à envisager des interprétations concurrentes.

### *Les procédures de mise en texte*

Nous distinguons le temps de l'oral et celui de l'écrit. Rappelons que l'échange oral après la lecture des textes d'historiens était conçu comme une ouverture vers le débat de la communauté historienne. Mais dès leurs premières interventions, les élèves cherchent à catégoriser les textes sans exprimer le désaccord des historiens. L'enseignant fait pourtant dire les éléments qui se contredisent. À la question « comment les soldats ont-ils tenu ? », le texte A répond par le « consentement patriotique » et le texte B par « l'obéissance ». Malgré cela, et très rapidement, deux interventions en quelques minutes donnent le ton : les auteurs des deux textes sont plutôt d'accord. Cette idée est reprise plusieurs fois ensuite et les élèves s'évertuent à l'étayer. Selon eux, les deux textes affirment que les facteurs qui expliquent l'attitude des soldats sont multiples et si le texte A énonce cette multiplicité, le texte B insiste sur l'absence de choix des soldats. Donc, le texte A est « explicatif » et le texte B est « affirmatif ». Finalement, les élèves considèrent que les deux textes sont complémentaires et qu'il s'agit alors de rechercher la logique de cette complémentarité.

Dès ce moment d'échanges oraux, apparaissent les principales clés de la future mise en texte des élèves. Elles font référence à des types de logiques possibles pour « assembler » des textes a priori différents dont nous proposons ainsi une caractérisation :

- Les soldats n'ont pas le même comportement entre le début et la fin de la guerre. Ainsi, le texte A serait la conséquence, dans le temps, du texte B. C'est donc la « chronologie » qui expliquerait ce décalage des attitudes.
- Le texte A parlerait d'individus et le texte B aurait une vision plus collective, plus holiste. Les deux textes n'auraient donc pas le même objet sociologique.
- Les soldats se distingueraient par leur caractère, se prêtant ainsi différemment au consentement ou à l'obéissance. Les deux textes expliqueraient donc des attitudes psychologiques très différentes.

Il reste que les 32 élèves n'ont pas tous fait le choix d'un assemblage des deux textes comme l'indique notre comptage.

Aucun texte utilisé <sup>2</sup>	Usage exclusif du texte A	Usage exclusif du texte B	Usage des deux textes
4	2	7	20

Parmi les 20 élèves qui ont fait usage des deux textes, nous en avons sélectionné 9 qui ont construit leur texte sous la forme d'un assemblage d'éléments discursifs des textes d'historiens (notions, expressions et arguments) et d'éléments retenus par la classe dans la construction du schéma explicatif. Puis nous avons mené avec eux un petit entretien sur leur manière d'écrire, leur point de vue sur les textes d'historiens et leur conception de l'histoire.

L'analyse des productions et des déclarations d'élèves amène à constater que les élèves ont utilisé des ressources variées pour la mise en texte de leur réponse. Pour l'essentiel, ces ressources ont été produites lors de l'échange oral. On peut donc reprendre les catégories formulées pour classer les principaux procédés de création de liens entre les textes A et B.

Type de liens construits entre les textes	Lien « chronologique » Différenciation entre des moments de la guerre	Lien « sociologique » Dissociation de l'individu et du collectif ou variation entre les individus	Lien « psychologique » Juxtaposition de sentiments différents
Audrey L.	<i>Cette soumission (texte B) fait place à une rancœur reportée vers l'ennemi déjà haï d'avance (texte A)</i>		
Sara	<i>Si un soldat allait à la guerre... il n'avait pas le choix (texte B)... mais une fois qu'il y était il se devait de défendre sa nation, sa famille (texte A)</i>		
Fanny			<i>L'entraide entre soldats (texte B) était importante...le fait de voir ces gens mourir pousse à la haine avec un sentiment de vengeance (texte A)</i>
Alizée	<i>Ils sont mobilisés, partent bon gré (texte A) mal gré (texte B)... Puis, au front, au bout de six mois, ceux qui ne sont pas déjà morts ont développé une haine (texte A)</i>		<i>Les uns se battent avec un certain plaisir (texte A), d'autres n'ont pas le choix (texte B)</i>
Audrey B.			<i>Ils n'avaient pas le choix... ils devaient obéir (texte B)...Mais ils devaient aussi vivre. Pour défendre le pays, pour venger leur camarade assassiné (texte A)</i>
Amandine		<i>Ils étaient soumis, résignés (texte B)... obligés d'obéir. Après, si l'on s'intéresse aux sentiments de chaque soldat...la solidarité... l'image d'eux-mêmes (texte A)</i>	
Gwladys			<i>Ils n'ont pas eu le choix (texte B)... Après, je pense qu'il y a l'acceptation d'aller au</i>

<sup>2</sup> - Tous les élèves ont utilisé aussi leurs connaissances et notamment les mots et expressions sélectionnés lors de la construction du schéma explicatif.

			<i>combat (texte A)</i>
Séverine		<i>Par exemple l'un peut avoir... le besoin de se montrer viril (texte A)... Mais pour tous ces hommes, l'éducation les a formés... L'école leur a appris le patriotisme (texte B)</i>	

Ainsi, pour ces élèves, le procédé qui consiste à créer un lien entre les deux textes, annoncés par l'enseignant comme étant en désaccord, revient à considérer les textes ou les arguments qu'ils contiennent comme le reflet d'un point de vue particulier sur l'événement. C'est ce point de vue qu'il faut reconnaître. À partir de cette distinction, les élèves choisissent, trient les informations et écrivent leur texte. La manière de trier est aussi intéressante. Il est ainsi remarquable qu'aucun des élèves, parmi les neuf considérés, n'ait retenu le terme de « consentement » qui est le cœur du texte A, le centre de sa réponse à la question « comment les soldats ont-ils tenu ? ». Plusieurs élèves ont exprimé leur accord avec le texte B<sup>3</sup> et une élève a expliqué oralement qu'elle ne pouvait pas reprendre la notion de « consentement », « *parce que pour moi ils n'étaient pas spécialement consentants* ». Elle répète cette dernière expression mais elle ajoute : « *Enfin, pour la plupart* ». Cette manière de relativiser ne semble pas être une simple précaution. On retrouve dans les textes et les entretiens une volonté réelle de prendre en considération le sujet « soldat », dans son autonomie et sa diversité. C'est finalement la manière la plus convaincante, pour les élèves d'appréhender les textes. Cependant l'analyse ne peut en rester là. Il faut tenter de comprendre plus globalement le travail de mise en texte des élèves effectué par les élèves dans une situation qui comprend deux phases, la phase marquée par les interactions langagières, essentiellement orales, d'élaboration des procédures de mise en texte et la phase d'écriture proprement dite.

En effet, il convient de considérer la partie d'interactions langagières à travers l'objectif qui consiste à écrire un texte. Cet objectif n'est pas clairement annoncé aux élèves mais c'est pourtant lui qui, comme nous allons le constater, prend le pas sur tout autre. S'il s'agit pour les élèves de mettre le savoir en texte, la nature des réflexions en jeu dans cette phase d'interactions langagières est donc déterminée par les différents caractères du texte à écrire. Nous allons voir que cette analyse peut permettre d'expliquer notre difficulté à comprendre l'attitude des élèves et en particulier ce que nous avons identifié comme une absence de débat.

### ***Quelle interprétation des procédures de mise en texte des élèves ?***

Notre interprétation se fera selon deux points de vue : le point de vue épistémologique parce qu'il nous semble essentiel de considérer les conceptions que les élèves ont de l'histoire et de l'écriture de l'histoire pour comprendre leurs hésitations et leurs engagements dans la mise en texte de leur réponse.

Le second point de vue est didactique. Il envisage le caractère réflexif de la situation selon le critère des pratiques langagières et celui des pratiques historiennes.

#### *Le point de vue épistémologique*

La question principale qui se pose aux élèves, mais qu'ils ont déjà plus ou moins résolue, est celle du rapport de l'histoire avec l'opinion de l'auteur, ou les opinions en jeu dans la question de nature historique qui leur est posée.

A t-on le droit de donner son opinion ? Quelle est la valeur d'un texte qui donne son opinion ? C'est le problème posé par les deux textes dont on leur a annoncé le désaccord.

Par ailleurs, on leur demande leur avis. Comment écrire un texte, avec ce qu'ils savent des textes à écrire, eux, élèves de Première, tout en donnant son avis ?

Les élèves divergent sur la réponse à ces questions et l'éventail de leurs réponses est assez large :

Parmi les élèves interrogés, 7 élèves expriment clairement qu'en histoire, on ne doit pas donner son opinion.

<sup>3</sup> - On peut analyser ce résultat en termes historiographiques : les élèves sont très majoritairement sensibles à des thèses plutôt traditionnelles présentant la Première Guerre mondiale comme une « boucherie » ou un « enfer » et les soldats comme des victimes.

« *Etre historien, c'est relater les faits exactement* » dit Séverine, et elle ajoute : c'est « *relater au mieux ce qui s'est passé dans les moindres détails mais à partir du moment où on donne son avis on impose aux autres un peu la façon dont ils doivent penser les choses* ». Cette manière de présenter le métier d'historien est celle des historiens positivistes de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Il est intéressant de vérifier que plusieurs élèves maintiennent vivante cette conception de l'histoire. Pour ces élèves, la mise en œuvre de ce principe revient à considérer le texte comme une ressource dans laquelle il convient de puiser les faits.

La position d'Alizée est un peu différente car elle ne rejette pas la prise en compte des opinions : « *les historiens, c'est leur boulot... de croiser plusieurs opinions et plusieurs sources et plusieurs documents et plusieurs points de vue... (pour qu')enfin le lecteur il puisse se faire son point de vue personnel* ». Néanmoins, elle est consciente que dans son écrit elle ne peut empêcher une part d'opinion personnelle. Son exemple est intéressant : « *J'essayais de ne pas trop mettre d'avis personnels mais bon par exemple, la ligne où je dis 'en effet ils sont mobilisés, partent bon gré mal gré', il y a quand même une notion de personnel là-dedans, c'est pas neutre, mais j'ai essayé le plus possible de juste présenter les faits et puis après de donner mon opinion* ».

Il est donc difficile d'éviter de donner son avis. D'ailleurs, pour Audrey B., « *quand on écrit, on donne quand même un peu son avis... C'est presque impossible d'être neutre* ».

C'est donc l'écrit qui oblige à prendre position ou dit autrement, ces élèves sont conscients de la part personnelle de l'écriture, du dévoilement de soi, y compris sur des sujets d'histoire, à partir du moment où il faut faire des choix, trier des informations, organiser une démonstration. Une seule élève énonce les vertus de l'opinion : « *c'est ce qui peut faire évoluer les choses* » (Amandine). Pour la plupart des élèves, l'historien doit éviter de donner son opinion. Ce principe rend plus difficile la caractérisation de leur propre texte. Ainsi, quand on les interroge pour savoir s'ils pensent qu'ils ont écrit un texte d'histoire, les réponses sont négatives (5 « non », 3 « plutôt non » et 1 « oui ») :

« *Non je ne pense pas, j'ai dit mon opinion* » (Séverine)

« *Dans un sens c'est un texte d'histoire parce que je parle d'histoire mais dans un autre sens... c'est mon opinion* » (Sara)

« *C'est pas vraiment de l'histoire... c'est surtout une interprétation* » (Fanny)

« *Déjà il y a la première personne donc je ne pense pas qu'on s'exprime à la première personne dans un texte d'histoire* » (Gwladys)

Cette difficulté à percevoir la nature argumentative d'un texte d'histoire, à l'intérieur d'un débat, dans une communauté de chercheurs qui tentent de résoudre un problème, c'est-à-dire de construire une vérité historique comme une pratique du métier, un processus social (Noiriel, 2003), constitue bien un obstacle à la perception et à l'utilisation de textes formulant des désaccords. En caractérisant le désaccord comme une opinion et en lui déniaient un rôle dans un texte d'histoire, les élèves, très majoritairement, transforment les textes d'historiens en réservoirs d'informations dont il convient de trouver la bonne articulation, ainsi que nous l'avons vu précédemment. Pour des chercheurs en didactique, cette posture trouve son explication dans les représentations que l'enseignement de l'histoire conforte : l'histoire scolaire serait « un modèle résistant aux débats et aux controverses » (Tutiaux-Guillon, 2003). Les programmes affirment bien que les finalités de l'enseignement de l'histoire sont le développement d'un esprit critique mais la nature de cet enseignement emprunte davantage à la conception méthodique de l'histoire qu'à une approche en termes de discours socialement construits. Il n'est donc pas étonnant que « l'épistémologie spontanée » des élèves soit davantage du côté d'une histoire niant le rôle des débats. Pourrait-il d'ailleurs en être autrement, c'est-à-dire « comment pourrait-on faire place aux débats d'historiens » s'il s'agit d'enseigner des savoirs incontestables et unifiés dans leurs énoncés afin qu'ils puissent faire l'objet d'une diffusion et d'une évaluation dans l'ensemble du système éducatif. « Le savoir s'énonce en phrases déclaratives à très forte dominante factuelle. Le professeur ne montre jamais qu'il choisit ses arguments, ses mots, sa démarche » (Tutiaux-Guillon, 2003). Ajoutons que les historiens n'ont que très rarement de place dans le cours, à l'image de la portion congrue qu'il leur est attribuée dans les manuels d'histoire<sup>4</sup>.

Pourtant ces explications ne nous satisfont pas complètement. Dans cette classe, le contexte, au sens de « ce qui est légitime et possible de faire » (Clanché, 2003) est au contraire marqué par l'ouverture des savoirs et la place donnée aux historiens. La séance sur le problème de savoir « comment les soldats ont tenu ? » est elle-même le contre-exemple d'une conception figée des savoirs. C'est pourquoi nous pensons que, si l'épistémologie spontanée des élèves est éclairante, elle ne suffit pas à

<sup>4</sup> - Voir Yannick Le Marec, « L'analyse des manuels d'histoire : de la critique idéologique à la vigilance épistémologique », ouvrage collectif à paraître (SCEREN, 2006)

comprendre leur pratique. D'autres réponses sont à chercher, notamment dans la dimension didactique de la situation construite.

### *Le point de vue didactique*

Une première remarque concerne la dimension réflexive de la situation didactique. Notre volonté était d'intégrer des activités langagières (interactions orales, écrits de travail) et des pratiques sociales du métier d'historien (lecture et expression de positions différentes, argumentation dans le cadre d'une controverse). Ce sont ces deux aspects dont il convient d'examiner le fonctionnement dans la situation proposée.

#### - les activités langagières

Quand on interroge les élèves sur la provenance de leurs arguments, ils ne font pas seulement référence aux documents distribués desquels ils ont extrait les éléments de leur assemblage, ils donnent de l'importance au travail préalable constitué des divers échanges (formalisés dans la relation enseignant-élèves comme dans le cours d'introduction, ou dans les divers moments d'oral, après les schémas et après la lecture des textes) :

« *Je les ai repris mais je les ai interprétés à ma façon* » (Audrey L.)

« *J'ai repris les plans qu'on avait faits mardi, et aussi les textes, et après j'ai organisé mon truc* » (Sara)

« *Des choses qu'on avait vu en cours, ce que les autres avaient dit, j'ai noté ce qui me paraissait important* » (Alizée)

« *J'ai fait en fonction de moi ce que je pensais, de mon propre avis et par rapport à ce qu'on avait fait en cours, comment on s'était aidé* » (Amandine).

On constate ici que les activités langagières permettent de construire un espace discursif commun à la classe. C'est en même temps un espace cognitif et un espace de co-construction, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne l'appellent réflexif parce que les écrits et les oraux observés « réfléchissent les discours des autres : ils les reprennent pour les transformer » (Chabanne, Bucheton, 2002)

Cette transformation des dits et des écrits s'effectue à plusieurs niveaux. Les cadres d'interprétation sont construits dans l'espace discursif de la classe. On a vu que la préoccupation principale des élèves était de trouver des logiques d'assemblage des deux textes parce que, spontanément, ils refusaient de les percevoir à travers leur désaccord. Liens « chronologique », « sociologique » ou « psychologique », ils permettent de donner du sens à leur réponse. Il reste à nourrir l'argumentation d'éléments factuels, d'exemples tirés des textes et des travaux antérieurs. Cela se réalise en fonction de l'expérience d'écriture de chaque élève, de la manière dont il se représente le type de texte qu'on lui demande, de sa capacité à mettre en actes le principe dialogique (Bakhtine, 1979), en fonction aussi de sa compréhension personnelle des textes et notamment, dans l'exposé des ressorts de l'action des soldats, de sa compétence à combler les absences, à réduire l'implicite des textes (Eco, 1985).

#### - Les pratiques sociales du métier d'historien

S'agissant du débat d'histoire dans la classe, nous l'avons dit dès le début, il n'a pas eu lieu, c'est-à-dire que les élèves n'ont pas investi un rôle, n'ont pas défendu un point de vue particulier et n'ont surtout pas échangé dans cette perspective. Déjà déçus en 2004, nous avons dû, cette année, chercher à trouver une autre explication que celle d'une absence de problématisation. En effet, si la problématisation est un processus qui se met en place dans le cours des activités langagières, son absence n'empêche pas un débat entre les élèves. Il est simplement moins efficace dans la construction des savoirs. Nous écartons aussi la mauvaise volonté ou l'intimidation de l'enregistrement. Il reste donc à prendre au sérieux ce qui a été dit pendant ces échanges.

Nous l'avons fait précédemment en considérant la nature des liens que les élèves produisaient dans leurs interactions orales. Il nous faut comprendre pourquoi les élèves ont discuté de cela au lieu de débattre des positions des historiens. Les concepts de pratique-source et de pratique-cible développés par Bernard Rey peuvent nous y aider.

Quand Bernard Rey étudie la nature des savoirs enseignés dans le supérieur, il remarque qu'ils « constituent une réalité relativement autonome par rapport aux savoirs scientifiques auxquelles ils se réfèrent ». Ils obéissent à d'autres déterminations que celles décrites sous le nom de transposition didactique et il propose de considérer que le savoir enseigné soit considéré comme une pratique, avec

une forme textuelle. Il ajoute cependant que la pratique peut se référer plutôt à une pratique-source, plutôt à une pratique-cible, aux deux types, ou à aucune (Rey, 2003).

La distinction entre pratique-source et pratique-cible nous semble intéressante ici. Il propose de considérer la pratique-source comme la référence de certains enseignements aux pratiques de recherche, c'est-à-dire de ne pas s'intéresser seulement aux résultats de la recherche (source directe du savoir dans l'enseignement supérieur) mais aussi aux démarches qui ont conduit à ces résultats, « non pas seulement des énoncés censés être vrais, mais les raisons pour lesquelles ils le sont ». Il évoque aussi les « débats propres à la communauté scientifique ».

Cet usage d'une pratique-source comme modalité de présentation du savoir varie en fonction des domaines du savoir et de la qualification du public à enseigner, voire des enseignants eux-mêmes. Il ne s'agit pas, pour nous, de discuter des variations dans les modalités concrètes de cette pratique-source mais de reconnaître un des déterminants de notre action dans la classe. En proposant aux élèves de travailler sur une question en débat dans la communauté historique, selon des pratiques sociales du métier d'historien, nous plaçons notre pratique sur le terrain d'une pratique-source, celle de la recherche.

De plus, le fait de demander aux élèves de formuler leur avis correspondait bien à une conception de l'écriture proche de l'écriture scientifique mais c'était, détermination supplémentaire, un moyen d'éviter la paraphrase des deux textes d'historiens et d'éloigner les élèves des exercices canoniques. La mise en débat et l'implication des élèves dans leur réponse entraînent dans le processus de dévolution du problème posé.

Rey définit la pratique-cible comme une modalité différente de présentation du savoir. Il distingue la pratique-cible profession et la pratique-cible études. Dans la première, les pratiques de références sont celles du métier, dans la seconde, elles sont celles des études à venir. Amorce de prise d'identité professionnelle dans le premier cas, préparation de la continuité du cursus dans l'autre. Tout praticien du monde scolaire reconnaîtra dans le second cas les discours sur la nécessité de préparer les élèves du primaire au passage en 6<sup>e</sup> et ceux du collège au lycée. Des pratiques comme celles de la prise de notes ou des anticipations sur les exercices d'évaluation que les élèves rencontreront en constituent les poncifs.

Nous proposons donc de considérer que la pratique-cible puisse aussi se référer à des modalités d'évaluation constituant l'horizon des études, notamment dans le secondaire. Organiser le travail de la classe en fonction des exercices de la discipline au bac nous semble en effet de la même nature que les exemples fournis par Rey dans sa définition de la pratique-cible.

On a déjà noté dans l'analyse épistémologique des procédures de mise en texte que les élèves avaient des difficultés à envisager un texte d'histoire comme un point de vue, une proposition de sens à donner à des événements, donc une interprétation qui peut se discuter. On peut considérer que cette représentation les éloigne de la pratique-source. Mais les entretiens reflètent aussi le savoir-faire mis en œuvre par les lycéens. S'agissant des éléments à leur disposition (schémas explicatifs, textes, cours), les propos des élèves expriment nettement un autre type de pratique :

« *Je les ai repris mais je les ai interprété à ma façon... j'ai sélectionné, j'ai fait le tri* » (Audrey L.)

« *J'ai classé, j'ai trié les informations* » (Marie B.)

« *J'ai pris des éléments des schémas et des articles. J'ai essayé de les mettre par rapport au même thème* » (Audrey B.)

On retrouve ici les consignes données aux élèves dans la plupart des manuels scolaires :

- sélection des informations en fonction de la question
- explicitation et reformulation
- classement et organisation par thèmes

La pratique mobilisée par les élèves a donc été celle qu'ils connaissaient pour s'y être entraînés plusieurs fois mais la nature particulière de la question (donner votre avis) a perturbé la construction de la réponse et donc leur mise en texte. On le constate dans les manières diverses d'apporter leur avis, l'utilisation du « je » :

- avis donné d'emblée, dans les premières lignes : « *À mon avis les soldats n'allaient pas sur le front par envie mais par devoir. Ils n'avaient pas le choix* » (Fanny), idem Gwladys.
- avis donné en conclusion : « *La mienne (réponse) est donc que l'absence de choix, la culture de l'obéissance...* » (Alizée), idem pour Sara, Marie B.
- avis donné tout au long du texte (« *je pense que* ») : Amandine, Séverine.
- pas d'avis exprimé directement : Audrey L., Audrey B.

L'absence de modalité normée d'expression d'un avis a laissé ouvertes les possibilités d'expression de cet avis et les élèves ont donc utilisé plusieurs méthodes pour répondre à la consigne. Il n'en reste pas

moins que la pratique-cible de leur mise en texte a été celle de la synthèse dans l'étude de documents du baccalauréat.

On pourrait interpréter ce hiatus en terme de malentendu, voire de contrat didactique. Il nous semble plus intéressant de le penser dans la question de la transformation du savoir et de ce fait, il nous amène à revisiter les modèles de cette transformation, celui de la transposition didactique et celui de la discipline scolaire.

### **C – Envisager ensemble les pratiques et les textes**

Dans la littérature de la didactique de l'histoire, on retrouve deux modèles pour penser la transformation du savoir : celui de la transposition didactique et celui de la discipline scolaire. Ces deux modèles doivent être d'abord discutés avant de proposer une position qui, sur la base de nos observations empiriques et de nos choix théoriques, pourrait constituer un cadre épistémologique pour la didactique de l'histoire-géographie.

#### *Le modèle disciplinaire*

Il est développé par Chervel (Chervel, 1988) dans le cadre de son travail d'histoire des disciplines et considère la discipline scolaire comme un ensemble de contenus de connaissances (la vulgate), une batterie d'exercices qui permet le dialogue entre l'enseignant et ses élèves, des pratiques de motivation et d'incitation à l'étude et des épreuves d'évaluation. Ce modèle a deux caractéristiques : les pratiques sont constitutives des savoirs scolaires et la discipline scolaire est autonome par rapport à la sphère savante. « Ceci permet d'envisager les relations maîtres-élèves sous un angle proprement didactique, et de penser ou d'interroger ce qui dans les savoirs scolaires ne s'apparente guère aux savoirs savants » (Gérin-Grataloup, Tutiaux-Guillon, 2001). Selon ces derniers auteurs, les recherches en didactique de l'histoire – géographie, autour de François Audigier à l'INRP, se sont surtout inscrites dans le modèle de la discipline scolaire. L'analyse des savoirs a constitué une partie de ces recherches (Audigier, Crémieux, Tutiaux-Guillon, 1994). Retenons que les savoirs savants et les savoirs scolaires sont différents. Ces derniers sont issus de la pratique scolaire. Ainsi, « un phénomène de production autonome de savoir par l'école se met en place : à partir de documents historiques, de faits cités, une séquence narrative s'élabore, sorte de produit scolaire qui n'entretient plus que des rapports parfois lointains avec les savoirs savants ». La place des savoirs savants reste celle de la référence « pour ne pas dire du faux », avec un fonctionnement plutôt ascendant que descendant, sous la forme de quelque chose qui ressemblerait plus à une « interpellation » qu'une transposition (Allieu, 1995).

Notre objectif n'est pas de discuter ces propos, d'ailleurs simplifiés ici, mais de partir de notre travail pour les interroger.

Interroger d'abord une conception où les savoirs sont validés et légitimés par les finalités et leur intérêt didactique. On connaît l'importance des déterminations civiques dans la construction des programmes scolaires. On doit reconnaître aussi l'importance des pratiques enseignantes, et notamment les effets de routinisation, dans la production d'un savoir enseigné mais il est difficile aussi d'ignorer que les conceptions actuelles, tant dans les programmes que dans les classes, trouvent leur origine dans la modification de ce que Michel Develay nomme la matrice disciplinaire : « si hier, l'histoire comme discipline était organisée autour d'une visée positiviste, elle est aujourd'hui organisée, ou tend à s'organiser, autour d'une visée qui correspond davantage à l'école des annales et à la nouvelle histoire » (Develay, 1995). Cet enseignement de l'histoire « selon un autre point de vue sur la discipline » montre lui-même ses limites. Il appartient aux chercheurs en didactique d'en expliquer les raisons (Margairaz, 1989 ; Tutiaux-Guillon, 2003) et de promouvoir une histoire scolaire qui intègre des conceptions épistémologiques comme la construction sociale des faits scientifiques, la nature discursive du savoir et la polysémie des documents, pour prendre quelques exemples.

Interroger ensuite la nature de ces savoirs scolaires produits de la pratique. On sait l'importance des manuels scolaires dans la diffusion des savoirs de référence. L'analyse des manuels et des livres du professeur qui les accompagnent pourrait ouvrir la voie d'une compréhension de la circulation et de la transformation des savoirs « par le haut » ; le travail sur les productions d'élèves, c'est-à-dire la production de nouveaux textes d'histoire constituant un axe essentiel d'étude de la construction du savoir par les élèves, c'est-à-dire de la transformation des savoirs « par le bas » (Le Marec, 2005).

Enoncées ainsi nos questions renvoient en fait à une conception plus proche de celle de la transposition didactique qu'il nous faut pourtant interroger de la même manière.

### *La transposition didactique*

On sait que le concept de transposition didactique est inventé par le sociologue Michel Verret et repris par Yves Chevallard (Chevallard, 1985). C'est une interprétation des transformations des « savoirs savants » (les savoirs construits dans les disciplines de référence) pour permettre leur scolarisation. Selon Chevallard, les savoirs suivent un processus de modifications : ils sont didactisés pour pouvoir être enseignés à des élèves ou à toute personne extérieure aux pratiques scientifiques de la discipline. Ce processus, constitué en modèle de la transposition didactique comprend des phases nécessaires et concomitantes : la désynchronisation des savoirs, c'est-à-dire la division du champ scientifique en objets de savoirs donnant lieu à des enseignements spécialisés ; la dépersonnalisation, c'est-à-dire la suppression des références aux producteurs de ce savoir ; la décontextualisation, c'est-à-dire la non-prise en compte des problèmes et problématiques qui ont présidé aux recherches savantes ; la publicité du savoir à transmettre (Gérin-Grataloup, Tutiaux-Guillon, 2001).

En réalité, ce processus ne concerne pas seulement la transformation scolaire du « savoir savant », il est en marche dès sa mise en forme par son producteur. Selon Bruno Latour, tout savoir est un discours qui occulte les conditions de sa production et cette disposition est nécessaire non seulement pour le rendre pensable mais aussi légitime et finalement pour transformer des propositions scientifiques en savoir scientifique (Latour, 1996). Ce processus fait partie des pratiques scientifiques au même titre que la production des savoirs. Il concerne donc autant les pratiques scientifiques que les pratiques scolaires. Bernard Rey (Rey, 2003) s'y intéresse à propos des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur, universitaire et non-universitaire. Selon lui, les savoirs enseignés ne peuvent se confondre avec les savoirs scientifiques et cette caractéristique ne s'explique pas seulement avec le processus de transposition didactique. Autrement dit, il existe d'autres nécessités qui expliquent la transformation du savoir savant. Rey et son équipe décrivent des situations d'enseignement dans le supérieur et développent les « contraintes » qui expliquent les différences entre les savoirs enseignés, même lorsque leur rattachement universitaire est le même, la contrainte étant « ce qui permet à une pratique de se distinguer d'une autre » (Rey, 2003). De ce fait, le savoir enseigné est marqué par « une série de contraintes ayant une incidence sur sa forme » (idem).

La transposition didactique n'est donc pas un processus de transformation des seuls savoirs savants vers les savoirs à enseigner mais le savoir savant lui-même doit être questionné : propositions scientifiques en débat dans le champ de la recherche, énoncés scientifiques stabilisés et circulant dans le champ, savoirs validés, formalisés et enseignés à l'université, savoirs décontextualisés dans les manuels du supérieur... les formes du savoir savant sont multiples et il convient de considérer la complexité du processus. Ce processus maintient la ressemblance entre les diverses formes du savoir pour en assurer la légitimité mais la transformation introduit aussi de la distance entre elles. Selon Jonathan Philippe, le monde de la recherche et celui de l'enseignement supérieur constituent des mondes distincts reliés par la transposition didactique. Ils produisent des versions différentes du savoir (Philippe, 2004).

Michel Develay rappelait aussi que les savoirs savants n'étaient qu'une des origines du savoir à enseigner, les pratiques sociales de références constituant pour certaines disciplines des répertoires d'activités et de rôles sociaux à enseigner et que du côté du savoir scolaire, il était impossible de se limiter à l'expression d'un savoir à enseigner mais l'interrogation devait se poursuivre sur le savoir enseigné, et le savoir assimilé par l'élève (Develay, 1995).

La transposition didactique est donc un processus complexe et continu de transformation du savoir dès sa formulation et sa mise en circulation. Il concerne toutes les étapes de la recherche et de l'enseignement. Il s'agit de comprendre concrètement les modalités de cette transformation à chacune de ses étapes. C'est pour cette raison que nous proposons d'accorder autant d'importance aux pratiques qu'à la construction du texte pour comprendre ce processus de transformation des savoirs.

### *La traduction didactique*

Nous proposons de considérer les productions des élèves comme des traductions<sup>5</sup> des textes précédents, c'est-à-dire de textes antérieurs à la situation didactique (textes d'enseignants, textes des manuels scolaires, textes des manuels universitaires, textes des historiens...), construits selon une pratique constitutive de la discipline scolaire.

#### - Des pratiques

Comme dans le modèle de la discipline scolaire, il s'agit de considérer les pratiques scolaires comme des modalités de création de nouveaux savoirs. Nous pensons avec Jonathan Philippe que « la traduction didactique est la recréation d'un savoir dans une situation d'enseignement qui diffère grandement de celle de la recherche scientifique » (Philippe, 2004). Cette conception n'empêche pas de mesurer l'intérêt de travailler dans le sens d'une pratique-source et donc d'expérimenter des pratiques langagières en usage dans la communauté scientifique. Il faut en effet s'interroger sur ce que pourraient être des pratiques, dans un cadre socio-constructiviste, favorisant l'émergence d'une forme de savoir plus ouvert, plus respectueuses des modalités socio-langagières de construction du savoir et donc permettant aux élèves d'appréhender le domaine de validité des savoirs de l'histoire. Et s'il s'agit, comme le proposent certains chercheurs en didactique des sciences, de considérer la classe comme une communauté scientifique d'apprentissage, comment introduire du discutable en histoire qui ne soit pas un débat sur le vrai ou le faux, mais un débat d'interprétation des possibles ? Comment faire encore pour que le débat ne soit pas factice mais authentique ? Faut-il limiter les débats à des questions toujours ouvertes dans la communauté historique ?

#### - Et des textes

Considérer le texte scolaire comme une traduction possible d'un texte de référence nécessite d'abord d'envisager l'histoire comme un texte. Dans son étude des textes des historiens de la Nouvelle Histoire, Philippe Carrard étudie autant les choix formels des auteurs que « les relations que ces choix peuvent avoir avec l'épistémologie des Nouveaux Historiens (l'idée qu'ils ont de la *vérité*), leur idéologie (le système des valeurs qu'ils adoptent explicitement ou implicitement) et leurs affiliations institutionnelles (les positions qu'ils occupent à l'université et dans l'édition) » (Carrard, 1998). Il nous semble que ce programme aurait un sens à être travaillé dans le domaine des productions scolaires. D'abord pour envisager les textes des enseignants, qu'ils soient ceux des manuels ou ceux du cours (Héry, 1999 et Waquet, 2003), mais aussi pour donner une autre fonction aux productions des élèves. Comme nous l'avons vu dans notre étude empirique, les textes des élèves nous apprennent sur leur manière de penser la discipline, leurs conceptions de la vérité, de la place de l'auteur, sur leur manière d'argumenter, sur les finalités concrètes de leurs mises en texte. Cette façon de penser les textes d'élèves va à l'encontre de la conception traditionnelle qui les considère comme la réorganisation plus ou moins efficace du discours de l'enseignant. C'est le plus souvent, selon une représentation de l'histoire positive que les textes des élèves sont évalués. Pourtant, si les textes des élèves sont des traductions nouvelles du savoir, alors ils possèdent, dans l'épaisseur de leur mise en texte, les multiples dimensions dont il est question ici. Aux enseignants de faire en sorte qu'elles soient polyphoniques, ouvertes et critiques.

---

<sup>5</sup> - Cette notion de traduction a été discuté dans un séminaire du PPF de l'IUFM de Nantes et les auteurs remercient Denise Orange d'avoir attiré leur attention sur les textes suivants : Michel Callon, « Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, n°36, 1986, p. 169-208 et Bernard Rey, « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n°40, 2002, p. 43-57.

## Bibliographie :

- Allieu Nicole (1995), « De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire des scolaires », in Develay Michel (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF.
- Audigier F., Crémieux C., Tutiaux-Guillon N. (1994), « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie », *Revue Française de Pédagogie*, n°106, p. 11-23.
- Baillat Gilles (2000), « Histoire et culture commune » in Romian Hélène (dir.), *Pour une culture commune*, Paris, Hachette.
- Bakhtine Mickaël (1979), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard
- Carrard Philippe (1998), *Poétique de la Nouvelle Histoire. Le discours historique en France de Braudel à Chartier*, Lausanne, Payot.
- Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique (2002), *Parler et écrire, pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- Chervel André (1998), *La culture scolaire*, Paris, Belin.
- Chevillard Yves (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Clerc Pascal (2002), *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, PUR.
- Develay Michel (dir.) (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF.
- Eco Umberto (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- Gérin-Grataloup A-M. et Tutiaux-Guillon N. (2001), « La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. essai d'analyse », *Perspectives Documentaires en Education*, n°53, p. 5-11.
- Héry Evelyne (1999), *Un siècle de leçons d'histoire, L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, PUR.
- Latour Bruno (1996), « Sur la pratique des théoriciens », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Le Marec Yannick (2005), « Former les enseignants à l'analyse des écrits en HG », communication au colloque international *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Nantes.
- Margairaz Dominique (1989), *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'HG*, INRP.
- Moniot Henri (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Noiriel Gérard (2003), *Penser avec, penser contre. Itinéraire d'un historien*, Paris, Belin.
- Philippe Jonathan (2004), « La transposition didactique en question : pratiques et traduction », *Revue Française de Pédagogie*, n°149, p. 29-36.
- Rey Bernard (2002), « Diffusion du savoir et textualité », *Recherche et Formation*, n°40, p. 43-57.
- Rey B., Caffieaux C., Compère D., Lammé A., Persenaire E., Philippe J. et Walleborn G. (2003), *Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les Universités et dans les Hautes Ecoles*, rapport de recherche, Bruxelles.
- Tutiaux-Guillon Nicole (2003), « L'histoire scolaire, un modèle résistant aux débats et aux controverses » in *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan.
- Waquet Françoise (2003), *Parler comme un livre*, Albin Michel.