



**HAL**  
open science

## Enquêter sur le passé de son quartier pour objectiver et questionner son présent?

Gaïd Andro

### ► To cite this version:

Gaïd Andro. Enquêter sur le passé de son quartier pour objectiver et questionner son présent?. Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête., De Boeck Supérieur, 2024, 978-2-8073-6174-4. hal-04774562

**HAL Id: hal-04774562**

**<https://hal.science/hal-04774562v1>**

Submitted on 12 Nov 2024

**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.

## **Enquêter sur le passé de son quartier pour objectiver et questionner son présent?**

---

Gaïd Andro, Université de Nantes, CREN, [gaid.andro@univ-nantes.fr](mailto:gaid.andro@univ-nantes.fr)

*Cette proposition s'inscrit dans un projet lié à un collège et un lycée en banlieue de Paris qui rassemble 10 enseignant.e.s et 3 chercheur.e.s et interroge les effets de la mise en musée des démarches d'enquête historique locale sur les apprentissages des élèves du territoire et sur la dialectique savoirs scientifiques/savoirs sociaux.*

*Le cadre géographique de cette recherche permet d'approcher les apprentissages à partir de territoires perçus dans les programmes comme des marges dysfonctionnelles de la modernité occidentale. Le discours dépréciatif englobant la banlieue, les classes populaires et les populations issues de l'immigration est un discours actuel que l'on peut historiciser sur le XXe siècle. En quoi la démarche d'enquête mobilisée avec les élèves (micro-histoire d'un immeuble) permet-elle de construire un savoir scolaire critique ? Qui échapperait aux différents écueils d'une histoire sociale des classes populaires (essentialisation, victimisation, stigmatisation) ? Quelles sont les conditions qui permettent aux élèves de faire le lien entre ce savoir et la compréhension des enjeux socio-politiques contemporains de leurs territoires (discriminations ethno-raciales, place du religieux, « communautarisme », etc) ?*

Notre contribution propose une réflexion sur les liens à construire didactiquement entre l'enquête des historiens et l'apprentissage de l'enquête en histoire scolaire au travers d'une étude de cas centrée sur un espace muséal de médiation scientifique. A partir d'une visite effectuée par une classe de Seconde (élèves de lycée de 15-16 ans) dans une exposition d'histoire sociale nous tenterons ainsi d'interroger les conditions d'un transfert possible des démarches exposées de l'enquête historique à un double niveau : transfert de l'espace muséal à l'espace de la classe, transfert de l'enquête sur le passé à une enquête sur le présent. Depuis 2014, une association regroupant des historien.ne.s, des sociologues, des enseignant.e.s du secondaires et des archivistes (AMuLoP) militent pour la création d'un musée du logement populaire sur le territoire de Plaine Commune (intercommunalité de Seine-Saint-Denis). Ce projet de musée trouve son origine dans une préoccupation muséographique et didactique concernant les dispositifs de médiation en histoire sociale, préoccupation associée, dès son origine, à une réflexion sur le lien entre enjeux épistémologiques de la recherche historique (en l'occurrence ici la micro-histoire) et construction scénographique du savoir exposé. L'engagement associatif se veut également socio-politique notamment dans sa dimension éducative puisqu'il part du constat que les territoires de banlieues pâtissent d'une réputation politique et médiatique qui n'est plus à faire. « Territoires perdus » de la République pour certains, zone de non-droit pour d'autres, les exemples ne manquent pas qui font de la banlieue un argument rhétorique du discours politique sur l'ensauvagement, le grand remplacement mais aussi le communautarisme, la violence, la pauvreté, etc. Or, et c'est un point qui interroge forcément, les programmes scolaires tendent également à réduire les territoires de banlieues et notamment les cités de la Seine-Saint-Denis à des marges dysfonctionnelles au sein du récit scolaire de la modernisation occidentale. Reflets du rêve brisé des « Trente glorieuses », les grands ensembles sont traités en histoire scolaire comme des espaces en déclin suite à la crise, à la croissance du chômage et à l'arrivée de nouvelles populations immigrées. Dans les programmes de géographie, les banlieues sont invisibilisées au profit d'une focalisation sur les centres métropolitains et le phénomène périurbain. Elles sont souvent réduites à leurs problèmes (ségrégation socio-spatiale, politique de la ville, etc) et à la perspective d'une disparition souhaitable (rénovation urbaine, gentrification, etc). Or, cette construction discursive pose inévitablement question dès lors que l'on s'adresse aux élèves qui

vivent dans ces territoires. Comment envisager une « appropriation » <sup>1</sup>(Lautier, 1992, p. 9) de l'histoire par les élèves si le récit scolaire décrit leur quartier comme une marge voire un échec de la modernisation politique et socio-économique de la France ? Comment faire de cette représentation du territoire de vie un objet de l'enquête historique elle-même et permettre ainsi un dialogue construit et régulé entre le passé et le présent ?

En donnant une épaisseur historique à ces représentations, c'est un travail simultané sur l'histoire de la banlieue et sur l'histoire de ses représentations qui peut éventuellement être mené à travers une double enquête pensée de manière dialectique: l'enquête sur le passé des habitants du quartier et l'enquête sur soi en tant qu'habitant actuel. L'hypothèse que nous mettons ici au travail est que la mise en miroir de ces deux démarches permet d'éviter une approche trop « procédurale » de l'enquête en mettant en dialogue le savoir social d'expérience des élèves et le savoir scolaire travaillé à l'école en sortant de l'espace théorique clos du cadre scolaire disciplinaire. Il s'agit alors d'envisager l'enquête comme le définit le texte introductif de cet ouvrage collectif, c'est-à-dire comme une activité conservant « la part d'incertitude et d'imagination nécessaire à toute pratique » et devenant dès lors un *moyen* et un *objet* d'apprentissage en histoire.

### **La spécificité du terrain d'observation : un groupe de recherche-action (LéA<sup>2</sup>) associé à l'exposition temporaire « La vie HLM » à Aubervilliers.**

Au mois d'octobre 2021, l'AMuLoP a ouvert une exposition temporaire accueillant divers publics (scolaires et individuels) et intitulée « La vie HLM »<sup>3</sup>. Cette exposition avait pour objectif de tester différents dispositifs de médiation en donnant à voir le parti pris épistémologique et muséographique du collectif : la mise en musée d'une enquête micro-historique menée sur les habitants d'une barre HLM de la cité Emile Dubois (Aubervilliers-93) à partir de la reconstitution scénographique de leur lieu de vie (appartements). Les visites étaient assurées par des guides médiateurs qui racontaient la vie des anciens habitants et exposaient simultanément les méthodologies de l'enquête historique (sources privées, entretiens, archives publiques) ayant permis la mise en récit de ces trajectoires de famille entre 1957 et 2005. Notre propos se centrera ici sur les visites scolaires et les effets produits sur les apprentissages en histoire en exploitant les données récoltées au sein d'un LéA (lieu d'éducation associé) attaché au projet scientifique et réunissant, dans une logique de recherche-action, trois historiennes et 7 enseignants (collège de Saint-Denis et lycée d'Aubervilliers). L'objectif de ce LéA est d'observer les liens entre les dispositifs de médiation scientifique et les apprentissages scolaires en histoire sociale. Plus précisément, il s'agit d'observer à quelles conditions les savoirs sociaux et d'expérience des élèves participent ou non de l'apprentissage des savoirs scolaires en analysant les transferts possibles entre l'approche micro-historique de l'enquête mise en musée et la construction d'une conscience historique (Koselleck, 1995) chez les élèves, autrement dit d'une forme de réflexivité critique qui traduit simultanément la conscience d'appartenir à une histoire commune et la capacité à se positionner, selon des coordonnées spatio-temporelles et sociologiques, dans le monde social contemporain.

---

<sup>1</sup> Nicole Lautier écrit en conclusion de sa thèse en 1992 : « La représentation de l'histoire ne dépend pas des résultats scolaires ou des compétences sociales mais se situe sur un tout autre plan, dans le caractère ontologique du rapport à l'histoire. Posséder ou non, posséder avec plus ou moins de conscience le sentiment de faire partie de cette histoire [...]. La perception « intime » de l'histoire s'effectue par le relais du collectif : l'individu ne construit son rapport privé à l'histoire qu'en étant capable de penser le social, de se penser dans la collectivité ».

<sup>2</sup> Les dispositifs LéA sont des dispositifs de recherche-action, rattachés à l'Institut français de l'éducation (IFÉ-ENS) et qui visent à rassembler des chercheur.ses et des enseignant.es pendant trois années autour d'une problématique commune. Pour plus de renseignement sur ce LéA Médahs-Plaine commune : <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/college-lycee-plaine-commune-93>.

<sup>3</sup> Sur l'exposition de l'AMuLoP (clôturée en juillet 2022) : <https://www.laviehlm-expo.com/>

En ce sens, nous tenterons d'interroger ici conjointement les trois termes qui structurent la réflexion collective de l'ouvrage : **l'enquête** (donnée à voir par l'exposition mais aussi donnée à éprouver par l'atelier pédagogique associé), les **compétences critiques** (entendues ici dans la dimension pragmatique de la pratique documentaire mais aussi dans l'apprentissage d'une approche socio-réflexive) et enfin **l'enseignement de l'histoire** (en tant que cadre pédagogique de la visite et du travail en classe).

Nos analyses se fondent sur l'observation d'une séquence pédagogique menée avec une classe de seconde du lycée d'Aubervilliers en collaboration avec l'enseignant, séquence qui intègre :

- Un dispositif de recueil des représentations des élèves sur leur territoire de vie en amont puis en aval de la visite (questionnaires).
- La visite d'un des appartements muséographiés avec un guide médiateur permettant de retracer la vie d'une famille habitante de la barre HLM entre 1957 et 2005 à partir du logement reconstitué et des archives issues de l'enquête historique
- La participation à un atelier pédagogique intitulé « Enquête et frise » ayant pour but de placer les élèves dans la démarche de l'enquête historienne et de travailler avec eux le lien entre micro-histoire et contextualisation des sources (traces du passé).
- Le travail, avec l'enseignant en classe, autour d'une méthodologie de l'enquête à mobiliser par les élèves pour retracer l'histoire de leur propre famille par la question du logement.

Cette séquence de travail nous a ainsi permis de constituer un recueil de données incluant un questionnaire de pré-visite, un questionnaire de post-visite et la mise en récit des histoires familiales. Nous nous proposons d'analyser ces différentes données au regard de plusieurs axes de questionnements.

Un des premiers axes vise à identifier les représentations du territoire repérables chez les élèves, mélanges inévitables de représentations sociales et collectives héritées et de savoirs d'expérience liés aux pratiques sociales individuelles. La question est alors de voir les tensions ou les frictions entre les deux (représentations collectives et savoirs d'expérience individuels) comme origine potentielle d'une situation de doute ou d'inconfort à la base de la théorie de l'enquête proposée par Dewey (Dewey, 1993), c'est-à-dire comme la zone possible d'identification d'un problème à construire mettant en jeu la construction d'un savoir critique sur les représentations collectives elles-mêmes. Le problème visant alors à interroger « le champ de validité d'une représentation servant de référence à la construction du savoir » (Lautier, 1992, p. 11)

Ce premier axe étant posé, notre analyse tentera de voir si la confrontation des élèves à l'approche micro-historique lors de la visite puis lors des ateliers pédagogiques offre les conditions possibles d'une mise en œuvre de cette enquête fondée épistémologiquement en histoire<sup>4</sup>. L'analyse des données nous permettra notamment de mettre à l'épreuve simultanément la « chaleur de l'identification » et « la mise à distance des interprétations » nécessaires à l'apprentissage (Lautier, 2001, p. 61) notamment par le travail sur la contextualisation des trajectoires familiales imposée par la confrontation aux sources, traces du passé<sup>5</sup>. Nous entendons ici le terme de contextualisation comme un processus dialectique mené par l'historien entre la question posée (problème historique), la source exploitée et le passé. A la base de l'appareil critique documentaire, la démarche de contextualisation est une construction explicite et régulée du raisonnement par l'historien qui impose simultanément la

---

<sup>4</sup> Au-delà de la dimension scientifique, le choix d'une approche muséale par la micro-histoire a été dès le début envisagé comme un outil didactique à destination des publics scolaires (les membres de l'AMuLoP étant très majoritairement des enseignants d'histoire –géographie). Il s'agissait de penser la visite de l'exposition comme une entrée dans le quotidien de famille ordinaire et ainsi comme une situation adidactique pour les élèves autrement dit en visant chez eux la « perception du caractère social de la connaissance historique et du rôle d'acteur que l'adolescent lui-même exerce dans cette histoire » (Lautier, 2001, p. 62).

<sup>5</sup> Cette expression de Nicole Lautier nous paraît particulièrement adaptée à l'effet produit par la visite de l'appartement de la famille C. auprès des publics scolaires. Les objets du quotidien, la décoration, la chambre des enfants, sont autant de moments de visite qui facilitent une identification avec les membres de la famille et une approche du passé par l'immersion et l'émotion.

prise en charge de l'emboîtement des temporalités et la délimitation nécessaire des données à considérer pour traiter le problème historique identifié.

C'est sur ce dernier point que nous tenterons de mener une analyse critique de nos données et notamment des récits d'élève sur leur propre famille et du transfert opéré, ou non, entre l'enquête menée lors de la visite et l'enquête menée au sein de la famille. Ces pistes d'analyse seront cadrées par la définition de Jean-Claude Passeron d'un « espace mental de l'enquête » qui soit aussi un espace *d'interprétation* entre les descriptions empiriques et l'espace conceptuel (Passeron, 1991). Nous décidons de considérer que la démarche de contextualisation mise en œuvre lors de la visite correspond à une forme de transposition didactique de ce processus d'enquête qui qualifie le « raisonnement sociologique »<sup>6</sup>. Il s'agira ainsi d'observer les transferts (effectifs ou non) entre l'enquête cadrée par l'atelier et l'enquête privée afin d'affiner la formulation de nos hypothèses de recherche initiales, à savoir que l'enquête historique menée sur les habitants ordinaires de son territoire est un moyen de développer la compétence critique réflexive et ainsi une conscience historique fondée sur une « conscience de soi » dans le monde social<sup>7</sup>.

### **Tensions entre représentations collectives et savoirs d'expérience : l'identification d'une enquête possible ?**

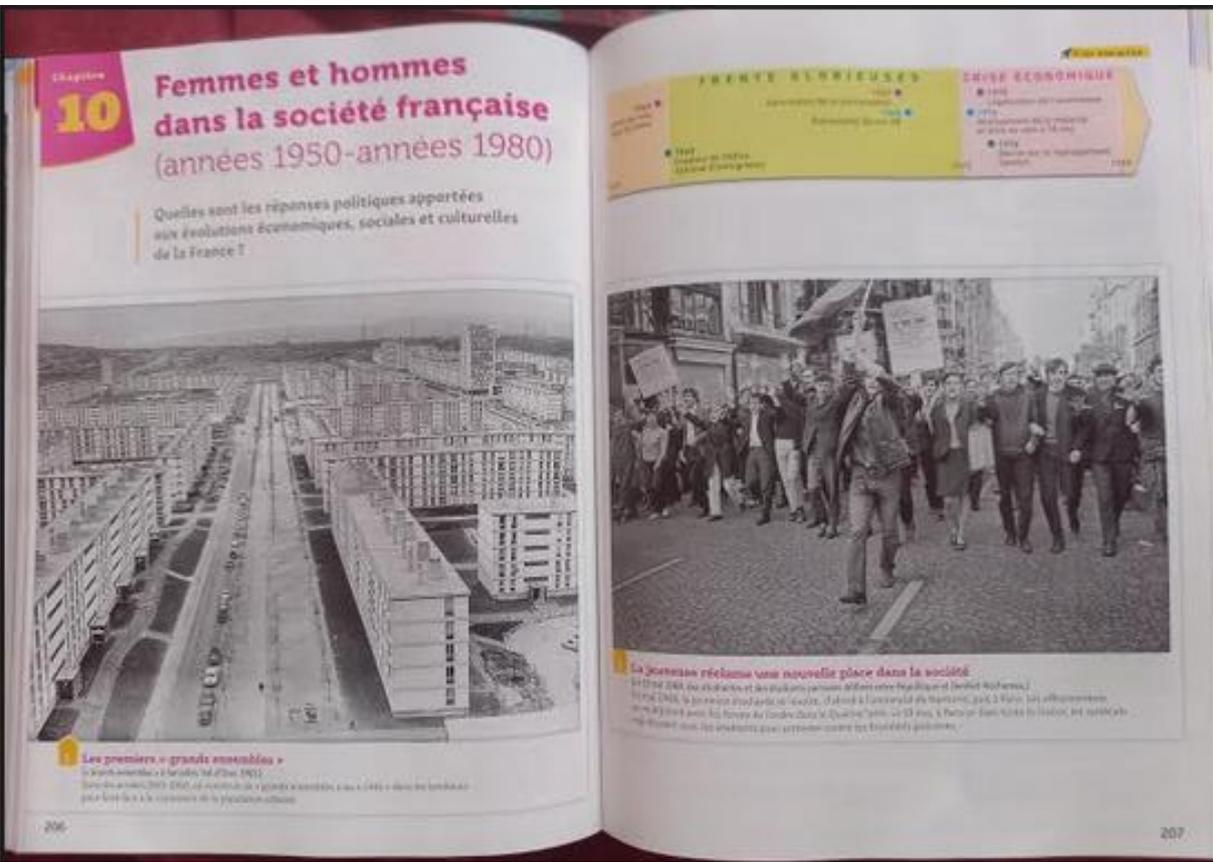
Nous développerons très rapidement ce premier point qui mériterait un cadrage théorique étayé sur la notion même de « représentations » notamment en croisant rigoureusement sa définition en sciences sociales et en histoire et son utilisation dans une approche socio-cognitive des apprentissages. Car si les deux acceptions sont issues de l'approche durkheimienne des représentations sociales, l'articulation entre les deux en didactique de l'histoire n'a rien d'une évidence. Sans revenir sur la construction discursive et argumentative des « banlieues » dans le langage politique, médiatique et finalement au sein d'un savoir de sens commun partagé, il s'agit bien de considérer ici l'existence d'une représentation commune, que d'aucuns pourront qualifier de préjugé ou de caricature et qui intègre la banlieue dans un récit collectif de la crise.

Ce récit se retrouve dans les manuels scolaires et mériterait à lui seul une analyse étayée dont nous ne relèverons ici que quelques exemples.

---

<sup>6</sup> Nous considérons ici que la contextualisation impose la construction d'un espace « assertorique » défini par Passeron comme l' « ensemble des contraintes qui définissent pour une assertion, le sens de ce que signifie pour elle le fait d'être vraie ou fausse » (*Le raisonnement sociologique...*, p. 399).

<sup>7</sup> Nous supposons en effet que l'enquête sur les anciens habitants et l'intégration de leurs trajectoires dans le passé et ses futurs projetés est un moyen de mettre au travail chez les élèves une réflexion sur leur propre trajectoire familiale, leur présent situé socialement et géographiquement et leur futur envisagé. Cet écho, facilité par l'identification sociale et par la continuité des pratiques (habiter) est potentiellement un moyen pour les élèves de s'envisager comme des acteurs historiques situés.



Manuel Hatier, classe de 3<sup>e</sup>, 2016<sup>8</sup>.

Cette première double page de présentation du chapitre « Femmes et hommes dans la société française. Années 50 - Années 80 » illustre un élément central de la mise en récit d’une période encore fréquemment qualifiée de « Trente glorieuses »<sup>9</sup>. Cette période intègre la construction des grands ensembles de banlieue dans un récit du progrès socio-économique associant la politique du logement social et les luttes d’une jeunesse occidentale revendicatrice de nouveaux droits politiques et sociaux. Symbole d’une aspiration collective et légitime à de meilleures conditions de vie et à une démocratisation de la vie politique, les banlieues populaires incarnent alors une forme de progrès accessible à tous et rendu possible par les investissements publics. La double page qui synthétise ce

<sup>8</sup> Le choix du manuel Hatier est ici tout à fait arbitraire. Il correspond cependant à une mise en récit assez commune aux différents manuels de Troisième observés.

<sup>9</sup> Alors même que le concept lui-même a été largement remis en question au sein de l’historiographie française au cours des quinze dernières années : Rémy Pawin (2016), « L’enracinement du mythe des « Trente glorieuses » par les manuels scolaires » dans *Le temps des médias*, p. 47-58.

chapitre enrichit pourtant ce premier mythe collectif d'un récit de la perte ou du déclin où la crise vient briser l'élan d'émancipation annoncé.

## 1 Une société en mutation

Quelles sont les évolutions de la société française de 1945 aux années 1980 et comment la loi s'adapte-t-elle à ces évolutions ?

### A Des Trente Glorieuses à la récession

- De 1945 à 1974, la France connaît une période de prospérité marquée par une forte **croissance économique** (autour de 5 % par an) et le plein-emploi, appelée les **Trente Glorieuses**. Mais à partir de 1974, la croissance chute puis reste faible jusqu'à la fin des années 1980. C'est la **récession**.
- L'augmentation du niveau de vie permet aux Français de s'équiper en **biens de consommation** (réfrigérateurs, machines à laver le linge, aspirateurs...) (doc. 1). L'usage de l'automobile se généralise. C'est le **développement de la société de consommation**. Avec la baisse du temps de travail, un part davantage en vacances, et les résidences secondaires se multiplient.

### B Le changement du travail et du cadre de vie

- Après la guerre, le nombre de **paysans** diminue rapidement du fait de la diffusion des machines agricoles. Les **ouvriers** sont de plus en plus nombreux jusqu'aux années 1960 puis leur nombre diminue du fait de la crise industrielle et de la robotisation. En revanche, il y a de plus en plus d'actifs dans les **services** (doc. 2). Les **salariés** bénéficient d'une **légalisation de plus en plus favorable** : allongement des congés payés, baisse du temps de travail hebdomadaire.
- L'exode rural est très fort et l'urbanisation s'accélère. Le taux d'urbanisation passe ainsi de 57 % en 1954 à 73 % en 1980 (doc. 3). Des **grands ensembles** (ou **cités**) sont construits dans les banlieues. Après 1970, des citadins s'installent dans des **lotissements pavillonnaires** autour des agglomérations : c'est la  **périurbanisation**.

### C Les aspirations de la jeunesse

- De 1945 jusqu'à la fin des années 1960, une femme a en moyenne 2,5 enfants contre 1,5 avant la guerre. On parle de **baby boom** (doc. 4). Les établissements **secondaires** et **universitaires** connaissent un afflux considérable d'élèves.
- À partir des années 1960, la jeunesse développe une « culture jeune » avec ses propres codes : musique, vêtements, langage. Lors du mouvement étudiant de mai 1968, étudiants et lycéens réclament davantage de libertés et de reconnaissance. En réponse, la loi leur accorde le **droit de vote** et la **majorité civile** à 18 ans en 1974. D'autres mesures tiennent compte de leurs aspirations comme la mixité obligatoire des établissements scolaires en 1975.

Vendues à l'échelle de la France (1954-1962).  
Publicité pour la machine à laver le linge Niagara de Scheib, 1964.

### D La nouvelle place des femmes

- Les femmes sont de plus en plus nombreuses à travailler et à un niveau de qualification de plus en plus élevé. À partir de la fin des années 1960, des **féministes** revendiquent l'égalité avec les hommes et aussi le droit de disposer librement de leur corps (naissance du **Mouvement de libération des femmes** en 1970).
- Les femmes obtiennent des **droits nouveaux** : émancipation à l'égard des maris, autorité parentale conjointe. La **contraception** est légalisée en 1967 et l'**avortement** est autorisé sous certaines conditions par la loi Veil de 1975. La **famille** change aussi avec l'augmentation des divorces, qui sont ainsi plus faciles à obtenir (autorisation du divorce par consentement mutuel en 1975). La pratique de l'**union libre** - la vie en couple sans être marié - commence à progresser.

### E Le développement de l'immigration

- Durant les Trente Glorieuses (1945-1974), l'État et les entreprises encouragent l'arrivée des **travailleurs immigrés**. Les immigrés viennent d'Espagne et de plus en plus du Portugal et du Maghreb. Peu qualifiés, ils travaillent surtout dans l'**industrie** (notamment automobile) et dans le **bâtiment**. Ils logent d'abord dans les **bidonvilles** puis s'installent en nombre dans les **grands ensembles** de banlieues (**les cités**), abandonnés peu à peu par les employés.
- En 1974, avec la récession et la montée du chômage, l'État décide de **fermer les frontières à l'immigration**. De 1977 à 1981, il aide financièrement les immigrés à retourner dans leur pays d'origine. En 1976, un décret autorise néanmoins le **regroupement familial**, par mesure d'humanité (autorisation pour un immigré de faire venir son conjoint et ses enfants de moins de 16 ans).

### F La montée du chômage (après 1974)

- À partir de 1974, avec la récession, le **chômage** connaît une très forte progression. Il frappe d'abord les **jeunes sans expérience**, les **femmes** et les **ouvriers sans qualification**, en particulier les immigrés. Vers 1980, le **chômage de longue durée** fait son apparition et, avec lui, une **nouvelle pauvreté**. Le nombre de personnes **sans ressources** ainsi que **les sans domicile fixe (SDF)** augmente. Dans les grands ensembles, où le chômage est considérable, les jeunes sont à l'origine de **flambées de violence** à partir de 1985.
- Les personnes pauvres reçoivent des aides sociales et survivent aussi grâce à l'aide d'associations comme les **Restes du cœur**. En 1988, l'État crée le **SMI** (revenu minimum d'insertion) qui assure à toute personne un revenu minimum.

### 3 Les débuts de la société de consommation

(Publicité pour la machine à laver le linge Niagara de Scheib, 1964.)

Part de la population urbaine  
En %

Sources : Centre d'observation de la société.

### 4 L'évolution du taux d'urbanisation

(Pourcentage de la population française vivant dans les villes)

### 2 Répartition de la population active, par secteur

En %

### 3 Les transformations de la population active

#### Jeunes et vieux dans la société française

En %

### 4 L'évolution des classes d'âge

**Le baby boom** : la période de forte croissance de la natalité de 1944 aux années 1960.

**La croissance économique** : l'augmentation de la production.

**Les féministes** : les individus, femmes et hommes, qui luttent pour l'élargissement des droits des femmes.

**La population active** : l'ensemble des personnes qui travaillent ou sont à la recherche d'un emploi.

**Une récession** : une période de faible croissance économique.

**Les Trente Glorieuses** : la période de forte croissance économique de 1945 à 1974.

Si l'on s'attarde sur cette institutionnalisation des apprentissages visés par le manuel Belin, le récit du progrès associant « grands ensembles » et progrès de la législation sociale (cf. *B- Le changement du travail et du cadre de vie*) laisse la place, à partir des années 70-80 à une assimilation entre crise, chômage et immigration (*E- Le développement de l'immigration* et *F- La montée du chômage*).

Dans ce texte de manuel, les grands ensembles accueillent, à partir des années 1970, les populations « immigrées » et la « nouvelle pauvreté » symboles des dysfonctionnements de la société. L'Etat, de financeur du progrès social pour tous, devient pourvoyeur de « l'aide sociale » quant à la jeunesse auparavant moteur des revendications d'émancipation, elle est désormais responsable des « flambées de violence ». Le cadre interprétatif d'une histoire des banlieues populaires est ici très clairement posé et laisse percevoir la résonance entre le récit scolaire et les représentations collectives contemporaines sur ces territoires périphériques.

Il est dès lors intéressant de constater que les élèves eux-mêmes, habitants de ces quartiers populaires, relaient assez systématiquement les mêmes représentations dans les questionnaires distribués en amont de la visite de l'exposition<sup>10</sup>. Lorsqu'il leur est demandé de décrire leur territoire de vie (Aubervilliers) et de s'interroger sur la réputation de leur ville auprès de la population française, plusieurs réponses d'élèves sont particulièrement éloquentes. Sur l'ensemble des 23 questionnaires

<sup>10</sup> Les questionnaires qui ont ici été distribués aux élèves d'une classe de seconde du lycée Le Corbusier d'Aubervilliers, ont été établis collectivement lors des réunions de travail du LéA et visaient à interroger les élèves sur leur rapport à leur territoire, à la réputation de leur territoire et à l'histoire de leur territoire. Ils contenaient également une première question plus générale centrée sur la présentation de soi. Les biais méthodologiques du questionnaire et l'appareil critique qu'il suppose ne sont pas traités dans ce texte.

collectés, quelques extraits ont été ici sélectionnés afin d'illustrer ces représentations péjoratives du quartier mais aussi le décalage chez certains élèves entre la réputation et la perception personnelle de leur ville.

### Extrait élève 1

⇒ Décrivez la ville et la société dans laquelle vous vivez :

J'habite à Aubervilliers petite ville qui accueille beaucoup d'habitants, il y a de toute classe social, origines. Une ville souvent réputée pour « la ville des incendies », « la ville des rats ».

⇒ Pensez-vous que votre ville est connue ailleurs ? Pour quelles raisons ?

Oui je le pense car on entend beaucoup parler par rapport aux incendies, aux choses de qui ce passe.

Au-delà de cette première réponse, les propos des élèves laissent émerger un décalage entre cette représentation collective admise et l'expérience individuelle vécue du territoire.

### Extrait élève 2

Numéro anonymat : 23

⇒ Présentez-vous et le lieu où vous vivez :

Je vis à Aubervilliers, dans une cité, Le Pont Blanc, j'habite dans un immeuble de 17 étages, l'ascenseur de mon immeuble fonctionne un jour sur deux. Sachant que je vis au 7<sup>e</sup> étage, donc chaque fois je dois prendre les escaliers, bref je suis une fille de 15 ans.

⇒ Décrivez la ville et la société dans laquelle vous vivez :

La ville dans laquelle je vis donc Aubervilliers, est une ville que je trouve sale, y il y a plein de rat, le soir surtout en été c'est trop bruyant, ~~et~~ mais souvent les gens sont plutôt gentils...

⇒ Pensez-vous que votre ville est connue ailleurs ? Pour quelles raisons ?

Oui, comme une ville sale, pleine de rat, incendiaire bref, la vérité,

Cet extrait de questionnaire associe ainsi une représentation partagée (sauté, rats, incendies) présentée comme une « vérité » et une expérience vécue d'ordre pratique (les pannes récurrentes d'ascenseur au sein de la cité) et d'ordre émotionnel (« les gens sont plutôt gentils »). Il ne s'agit pas alors de penser notre dispositif (visite de l'exposition et travail en classe) comme une « rupture » épistémologique, c'est-à-dire comme une remise en question des représentations des élèves, mais plutôt comme l'identification de différents cadres explicatifs permettant de construire une dialectique de l'objectivation avec les élèves dans un continuum entre pensée naturelle et pensée scientifique (Lautier). La cohabitation de ces différentes lectures du social, est ainsi apparue, au sein du LÉA, comme une possibilité d'identification d'un problème à la base d'une démarche d'enquête possible, enquête mettant en jeu la question du lien entre « représentations » et « expérience vécue » à partir des éléments exprimés dans les questionnaires des élèves.

### Extrait élève 3

⇒ Décrivez la ville et la société dans laquelle vous vivez :

Ma ville nommée Aubervilliers qui est très mal entretenue, beaucoup de déchets par terre énormément de rat, des fois toute les semaine. Le point positif à Aubervilliers c'est qu'il y a beaucoup de diversité et une entraide entre certains habitants.

#### Extrait élève 4

⇒ Décrivez la ville et la société dans laquelle vous vivez :

J'habite dans une ville très sale, il y a toujours des déchets, de la cacca, etc par terre. C'est une ville très bruyante. Malgré tout, j'aime bien habiter dans cette ville, les personnes sont respectueuses.

#### Extrait élève 5

⇒ Décrivez la ville et la société dans laquelle vous vivez :

J'habite à Aubervilliers une ville pleine d'ambiance, pleine de talent. Football, Hamam, qui est une ville pauvre. Les transports sont à chaque fois remplis.

⇒ Pensez-vous que votre ville est connue ailleurs ? Pour quelles raisons ?

~~Aubervilliers~~ Aubervilliers c'est connu mais pas dans le bon sens. alors que dans cette ville c'est rempli de talent.

Le décalage est ainsi visible entre ce qui relève d'un espace sans acteur, perçu comme dégradé (« mal entretenu », « beaucoup de déchets par terre », « pauvre », « transports remplis ») et ce qui relève des relations sociales effectives (« les personnes sont respectueuses », « une entraide entre certains habitants », « pleine de talents ») sans que les liens problématiques entre les deux ne soient mis en question par les élèves. Or, un des enjeux de l'exposition « La vie HLM » pensée à destination des habitants du territoire, est justement de mettre au travail cette tension par la démarche d'historicisation, c'est-à-dire par la reconstitution de l'histoire contemporaine d'une barre HLM entre 1950 et 2010 pour réinterroger, par le biais d'une approche micro-historique des trajectoires familiales, l'articulation entre l'histoire des habitants et l'histoire du territoire, en d'autres termes, entre les dimensions individuelles et contextuelles du social. Cependant, et c'est un élément central à prendre en compte, ce problème « possible » émergent des questionnaires n'a pas été identifié par l'enseignant avec les élèves de manière explicite ni avant ni après la visite de l'exposition. Sans construire le problème avec les élèves, la démarche d'enquête n'a donc pas pu être réellement initiée afin d'y intégrer l'exposition.

Ne pouvant documenter une démarche d'enquête fondée sur ce problème initial, nous tenterons d'observer malgré tout, à partir des questionnaires post-visite, les effets de l'approche micro-historique et de la mise à l'épreuve d'une démarche de contextualisation avec les élèves sur la possible médiation entre leurs savoirs individuels et l'histoire sociale du territoire. La micro-histoire, centrée ici sur une famille ouvrière albertivillarienne, présente en effet l'intérêt d'opérer avec les visiteurs des allers-retours constants entre le cas particulier et le contexte général et de mettre en tension ce cas par rapport à la norme construite et transmise dans la société sur les quartiers de banlieue. Elle encourage également à des analogies entre les vies passées et la vie présente des visiteurs notamment les élèves.

## **Observer et/ou éprouver la démarche d'enquête ?**

Sans entrer dans une description des moments de la visite scolaire il est cependant nécessaire de revenir sur sa construction didactique afin de clarifier ce que la visite elle-même identifie comme la démarche d'enquête dans une approche micro-historique. En effet, la mise en récit de la visite a été co-construite entre les historiens responsables de la recherche au sein de l'association et les guides médiateurs en articulant systématiquement l'histoire de la famille C. et le contexte local, national et international de l'après-guerre. Cette articulation, condition de la transformation des traces du passé en sources de la problématisation historique, s'est pensée, lors de l'écriture des visites et de la réalisation scénographique, comme une transposition didactique de l'enquête (dépouillement des archives publiques, recherche des familles, recueil d'entretiens, recueil des archives privés, etc.).

Le projet de la visite commence par une heure de visite de l'appartement de la famille C. lors de laquelle le guide médiateur raconte l'arrivée de la famille dans ce logement en 1957 et le déroulé d'une journée type pour les membres de la famille afin d'aborder, à partir des sources (archives privées et publiques, extraits d'entretiens) les différentes dimensions d'une histoire sociale des classes populaires contemporaines (travail ouvrier, travail des femmes, rapports de voisinage, consommation, loisirs, école, délinquance juvénile, conflits générationnels, normes sociales, etc.). Le récit de la journée, moyen de saisir les élèves dans une appréhension accessible du quotidien familial, est intégré dans une périodisation plus large retraçant l'itinéraire résidentiel de la famille et par ce biais les conditions socio-économiques des classes populaires de banlieue de l'après-guerre aux années 2000 et les trajectoires migratoires associées à différentes échelles (migrations provinciales, migrations européennes, migrations post-coloniales etc.). Il s'agit bien alors de donner à voir aux élèves la démarche d'enquête en histoire comme un aller/retour permanent entre le contexte national/local et les traces (sources) de la vie de la famille C. ou en d'autre terme entre un registre théorique, ici conceptuel et contextuel (industrialisation, croissance, crise, migrations, populaire, etc.) et un registre empirique (auxquels les élèves sont confrontés par les sources brut, le récit familial du guide et l'immersion dans le logement reconstitué). Cette démarche est explicitement développée par le guide médiateur qui fait référence tout au long de la visite au travail des historiens sur les sources, aux questionnements qui les ont guidés et aux résultats de la recherche qui restent parfois au stade d'hypothèses de travail, présentées comme tel aux élèves. Ainsi, la mort du père de famille à 38 ans est par exemple présentée comme un fait traumatique de l'histoire familiale, un moment de rupture largement identifié dans les témoignages oraux de Béatrice (la dernière de la famille encore vivante) mais dont la cause reste inconnue. Le lien établi entre l'espérance de vie moyenne des ouvriers dans les années 60, les autres décès précoces de père de famille dans la barre étudiée et les conditions difficiles du travail ouvrier est alors présenté aux élèves comme une hypothèse ouverte relevant du « paradigme indiciaire », autrement dit une possibilité interprétative intégrant les incertitudes de l'enquête tout en assumant sa dimension argumentative (Ginzburg, 1980, 2008).

Ce moment de visite est suivi d'une heure au sein d'un atelier pédagogique construit de telle sorte à faire écho à la visite tout en plaçant les élèves dans une situation d'enquête à mener à leur tour. Des cartons d'archives sont disposés dans la pièce et chaque groupe d'élève pioche le nom d'un habitant de la barre sur lequel il doit mener des recherches dans les cartons (archives privées, entretiens, archives publiques, presse locale et nationale). Au terme de ce travail de « dépouillement » chaque groupe doit expliciter à l'oral les raisons pour lesquelles son personnage devrait être intégré dans l'exposition. Pour mener cette argumentaire les élèves doivent replacer les sources mobilisées sur deux frises chronologiques (locale et nationale/internationale) afin de se contraindre à justifier la pertinence de la trajectoire de leur personnage au regard des grandes périodisations et des événements de l'époque contemporaine.



Ce moment d'argumentation, cadré par les frises chronologiques, a pour objectif de tisser explicitement les liens entre les pratiques scolaires (frise, travail en groupe) et la construction du récit historique exposé dans les appartements afin de lier médiation scientifique et apprentissages scolaires en histoire par une démarche d'enquête. Cette démarche est ici encadrée par une contextualisation forcée sur deux échelles emboîtées et ainsi par la nécessaire construction d'un récit articulant la manipulation des sources, les repères historiques situés sur les frises (industrialisation, crise du logement, migrations post-coloniales, guerre d'Algérie, essor du communisme municipal, etc.), et la valeur probatoire ou exemplaire de l'acteur étudié pour justifier son intégration dans l'exposition. Ce cadre de contraintes a été élaboré dans un double objectif : un objectif éducatif visant à prouver l'importance et l'intérêt d'une étude des gens « ordinaires » dans l'écriture de l'histoire nationale, voire internationale, et un objectif didactique visant à imposer un cadre éprouvant la dialectique entre l'observation empirique (information des sources) et l'espace conceptuel (les notions, périodes, événements situés sur la frise). La mobilisation des sources orales notamment, qui donnent accès aux raisons invoquées par les acteurs pour justifier les itinéraires migratoires, les déménagements, les choix de métier ou d'engagement, sont autant de données empiriques à confronter au contexte de ce pouvoir d'agir. Il s'agit pour reprendre les propositions de Bourdieu et Passeron d'envisager l'enquête comme une *reformulation* entre le discours empiriques et l'espace conceptuel, c'est-à-dire comme une possible *interprétation* qui consiste à expliquer l'intériorisation (motif) de l'extériorité (le contexte). Ainsi, on peut considérer cet espace de contrainte (sources/contextualisation) comme une transposition didactique de l'espace assertorique de l'enquête tel que défini par Passeron et comme la condition d'un possible « raisonnement sociologique » mis en œuvre par les élèves (Passeron, 1995).

L'exploitation des questionnaires remplis par les élèves une semaine après la visite nous permet de dégager quelques éléments quant à ces deux objectifs annoncés : éducatif et didactique.

Il apparaît tout d'abord que la démarche d'enquête en tant que méthodologie disciplinaire, voire pratique professionnelle, ait été identifiée par certains élèves notamment grâce à la succession entre la mise en exposition de l'enquête historique et la mise à l'épreuve de l'enquête en atelier.

#### Extrait élève 6

e. Qu'est-ce que tu as aimé dans l'atelier ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?

Durant l'atelier, j'ai aimé me mettre dans la peau d'un <sup>chercheur</sup> ~~chercheur~~ dans le sens où j'ai cherché des informations sur "Asonai" afin de faire une ~~sortie~~ <sup>sortie</sup> de résumé ~~sur~~ sa vie. C'était très intéressant et enrichissant. Cela a aussi permis de me faire comprendre en quoi ils font partie de l'histoire de France. Ce que j'ai ~~moins~~ aimé, c'est le temps <sup>de l'atelier</sup> mais nous n'avons pas assez de temps, je trouve <sup>pour bien faire</sup>.

f. Qu'est-ce que tu changerais / améliorerais dans l'ensemble de la sortie ?

Dans l'ensemble de la sortie, j'améliorerais le timing car durant la visite nous avons manqué de temps donc nous n'avons vu qu'une famille (et pas tout ce qu'il y avait à voir les concernant). ~~Ensuite~~ puis, j'améliorerais le temps que l'intervenant a passé en explications en une manière ~~plus~~ amusante d'apprendre. Finalement, c'était très bien comme cela.

Dans cet extrait, la satisfaction de se mettre « dans la peau d'un chercheur » est associée à l'affirmation : « cela a aussi permis de me faire comprendre en quoi ils font partie de l'histoire de France ». Pour autant, dans la mesure où c'est l'objectif posé explicitement par l'enseignant et le guide médiateur au début de l'atelier, on ne peut réellement exploiter cette affirmation en terme d'apprentissage réel.

Un deuxième extrait est plus intéressant dans la mesure où il développe ici un point de vue personnel sur l'objet de la visite centré sur une relation analogique entre le passé et le présent.

#### Extrait élève 7

c. Qu'est-ce que tu as préféré dans la sortie ?

Découvrir les histoires des familles et personnes qui ont vécu dans les mêmes circonstances que nous avant nous.

h. Qu'est-ce que les trois familles Marie, Di Méo et Soukouna nous disent de l'histoire de France entre les années 50 et les années 2000 ?

que les difficultés que l'on rencontre maintenant existe déjà depuis ~~les~~ les années 50 et que ce sont des problèmes qu'on essaye de résoudre jusqu'à aujourd'hui. En gros on n'est que (la ~~continuité~~ continuité des problèmes qui y'a) dans bon lieu.

La dernière phrase pose évidemment question quant à l'absence de réflexivité critique ici mobilisée (« On est que la continuité des problèmes qu'il y a dans les banlieues »). Maladresse de formulation ou assignation personnelle à se définir comme un « problème », la question reste en suspens et ne peut trouver ici de réponse dans la mesure où l'élève n'a pas été interrogé plus avant sur cette affirmation. Le lien établi entre les enjeux passés (crise du logement, difficulté des conditions de vie, flux migratoires) et les enjeux contemporains esquisse cependant les conditions d'un possible apprentissage critique sur le contemporain (fondé sur la démarche d'historicisation) à même de travailler notre hypothèse de recherche initiale. Certaines réponses (cf extrait 8 ci-dessous) témoignent même d'un lien établi par certains élèves avec leur propre vécu familial.

#### Extrait élève 8

g. As-tu parlé de cette exposition autour de toi ? Qui selon toi pourrait être intéressé ?

J'en ai parlé avec ma mère, elle ~~me~~ s'est rappelés de certaines choses (ma mère a grandi dans un pays maghrebi Mauritanie.) et de certain souvenir a elle.

Les personnes voulant devenir historien/ienne, les jeune qui veulent en savoir sur la vie d'avant.

C'est à partir de ces constats que l'enseignant a décidé de poursuivre la démarche d'enquête dans la classe avec comme consigne de reprendre les méthodes présentées dans l'exposition et la recherche de sources menée dans l'atelier afin de conduire les élèves à enquêter sur leur propre famille. L'enseignant avait alors comme ambition que les élèves mobilisent la méthodologie *exposée* et *éprouvée* afin de construire un récit réflexif et historique sur les itinéraires familiaux. Pour ce faire, il a choisi de structurer l'enquête des élèves selon deux consignes inspirées de l'exposition : la reconstitution des trajectoires résidentielles familiales et la mobilisation de sources dans une démarche probatoire. Par conséquent, la démarche de contextualisation encadrée pour mener à la dialectique empirie/théorie (encadrement des frises à différentes échelles) n'a pas été remobilisée par l'enseignant dans l'espace de contrainte didactique créé par cette nouvelle consigne. A ce stade de la séquence, on peut déjà observer que le problème identifié lors de la séance de pré-visite (décalage entre représentations collectives sur les banlieues et expériences individuelles du territoire de vie) n'est pas réellement celui mis au travail lors de l'enquête menée pendant la visite (lien entre itinéraire individuel et contextes emboîtés) et ne correspond pas non plus à la consigne finalement travaillée avec les élèves sur leur propre famille (recueil de sources et mise en récit des trajectoires résidentielles). Cette désarticulation entre identification du problème et démarche d'enquête rend délicate toute manipulation de notre recueil de données au regard des hypothèses de recherche établies en amont. Pour autant, conscient de cette faiblesse démonstrative et scientifique, il est possible d'identifier quelques pistes de réflexion en dernière partie de cet article en observant certains récits produits.

#### **Une expérimentation : de l'enquête micro-historique à l'objectivation réflexive ?**

Cette dernière partie est l'occasion d'établir une sorte de typologie des démarches de réflexivité mobilisées par les élèves dans leur construction de récit et d'identifier les éléments transférés de l'expérience muséale et pédagogique associée. Cette typologie, encore en construction, sera aussi l'occasion de définir les attendus réels d'un « raisonnement sociologique » (Passeron) qui n'a en grande majorité pas été remobilisé par les élèves. L'expérience ainsi menée, tributaire des choix pédagogiques effectués, tend à montrer, en creux, la portée didactique d'une démarche cadrée de

contextualisation par la construction, avec les élèves, d'un « espace mental de l'enquête » à même d'imposer un déplacement de la rationalité pratique des acteurs (les trajectoires résidentielles) à la réalité épistémique du chercheur en sciences sociales (l'intériorisation du contexte par les acteurs comme conditions de possibilité des actions individuelles). Sans ce déplacement, l'enquête tend à se réduire à une démarche méthodologique plus qu'à une dialectique de questionnement à même de mener au savoir réflexif visé.

#### Extrait élève 9 : la distance au sujet, la distance à soi

Avant la mère à Lorenzo habitait en Sicile  
Lorenzo est venu à Aubervilliers l'année qu'il avait 9 ans  
Ses parents sont venus à Aubervilliers car en Sicile ils  
avaient pas de travail.  
ils ont choisi Aubervilliers car, il y avait des  
de la famille qu'il est attendu à Aubervilliers  
Avant Lorenzo et ses parents habitait à la maison mais  
ils ont déménagé car la maison était trop petite pour  
leur famille.  
Actuellement leur logement convient à la famille de Lorenzo  
car il y a plus d'espace et c'est plus grand.

Ce premier extrait est celui d'un élève n'ayant pas souhaité parler de sa famille et relatant par conséquent l'histoire de son camarade de classe. Ici la distance à soi s'accompagne finalement d'une mise à distance du sujet qui finit par limiter le récit à une succession de faits énoncés sur les changements de logement de la famille. Il va sans dire que la sélection des faits exposés et la nature de leur énonciation dit forcément bien plus que les informations simplement listées. Mais si l'on se concentre sur l'apprentissage de l'élève, il semble traduire que l'enquête réduit l'acteur social à un objet d'étude et que l'objectivation est avant tout une distance émotionnelle. L'articulation entre enquête historienne et savoir réflexif de sciences sociales n'apparaît à aucun moment mobilisée par l'élève et l'expérience de la visite de troupe ici aucune résonance réelle. Cette première observation correspond à une proportion inévitable des élèves de quartier populaire pour lesquelles la vie familiale, et les conditions de logement sont beaucoup trop difficiles, intimes ou douloureuses pour pouvoir se transformer en objet de travail en classe.

#### Extrait élève 10 : la micro-histoire comme possible référentiel?

er mais mon père voulait d'abord travailler du coup il a passé plusieurs entretiens en tout que professeur dont un à la Sorbonne mais qui n'a pas abouti, il finit professeur de Ceram et imam et a été travaillant dans un restaurant, ~~ma~~ ma mère a ensuite eu 2 autres enfants en 2000 et 2001 et là, elles veulent et avait vraiment peur et c'est là en son frère lui a parlé d'haberville plus précisément de deux logements qui étaient sur le marché. Et c'est qu'en 2006 que le projet a pu se réaliser peu de temps après ma naissance, à leurs arrivés je cite "On était énormément surpris et des secrets se voyait déjà, c'était comme un rêve" (mes parents).

la table d'écriture  
a St Denis ils vivaient dans un 60 m<sup>2</sup> et là ils arrivent en fin 2006 dans un 80 ou 80 m<sup>2</sup> et ça change énormément pour eux et même pour les enfants qui pouvaient mieux jouer et chacun avec son espace tranquille à lui. Ce projet a pris au moins 5 ans à se réaliser mais ils en étaient très fiers.

(Une image que je n'ai malheureusement pas apportée mais c'est une dans la cour devant leur nouvelle maison avec mes parents et leurs filles. Pour les parents de mon père mais surtout mémorisé le moment.)

Ce récit d'élève assume l'utilisation de la première personne du singulier et ainsi une forme de subjectivité qui permet l'accès aux émotions et aux rationalités des acteurs. La recherche d'objectivation n'est cependant pas absente du propos, elle est même très visible lorsque l'on connaît la visite de l'appartement de la famille C. En effet, l'arrivée de la famille dans le logement HLM de la barre en 1957 succède à une période difficile dans un logement insalubre. Le témoignage de Béatrice, retranscrit par le guide fait état du bonheur de la famille à l'entrée dans le trois pièces de 52 m<sup>2</sup> et deux éléments sont alors soulignés dans le récit : le fait que le père C. se soit exclamé « C'est Versailles ici ! » et le fait que le moment soit immortalisé par une photo présentée aux visiteurs, accompagnée d'un questionnement épistémologique sur la nature de cette source (Qu'est-ce que l'on prend en photo à l'époque alors que les photos sont rares ? Pourquoi ? Quelle mise en récit de la famille par elle-même ? etc.). On constate donc ici que l'élève a transféré des éléments de la visite à son propre cas : la citation des parents et l'existence de la photo. La démarche n'est pas une simple imitation, l'élève a réellement transposé au cas de sa propre famille une question historique centrale quant au sens donné

par le récit à un événement familial en tentant de mobiliser, comme dans la visite, des éléments probatoires (la citation, la photo) validant un début d'interprétation historique. L'élève amorce ainsi une analyse de effets d'une amélioration des conditions de logement au sein de la vie familiale (« ça change énormément pour eux et même pour les enfants qui pouvaient mieux jouer et chacun avoir son espace tranquille à lui »). La réflexion sur le lien entre photographie et mise en récit est également évoqué traduisant une mise à distance critique des photographies familiales (« Une image que je n'ai malheureusement pas apportée mais c'est dans la cour devant leur nouvelle maison avec mes parents et leurs filles. Pour les parents de mon père mais surtout pour mémoriser le moment »). Le passage par l'exemple d'un acteur du passé semble alors le moyen d'identifier un questionnement sur le présent et donc une forme d'objectivation réflexive encore peu régulée mais mettant déjà en jeu la dialectique entre le fait construit (l'entrée dans un nouveau logement) et son interprétation (la conscience d'une promotion sociale par l'accès au confort et à l'intimité).

#### Extraits élèves 11 et 12 : L'objectivation méthodologique ?

Bonjour, nous nous retrouvons aujourd'hui pour une interview en lien avec l'exposition « la Vie HM ». Cette exposition avait pour but d'en apprendre plus sur la vie de plusieurs familles qui vivaient autrefois dans la cité Emile Dubois. Il est désormais temps de présenter la mienne à travers une interview exclusive exclusive avec comme invités le père et la mère. Ils ont accepté de répondre à plusieurs questions et nous partager leur histoire alors débutons sans plus attendre.

Nabila: Bonjour, si je vous ai réuni aujourd'hui c'est pour nous partager un peu de vos histoires, sur et de nous présenter et nous parler de vos vies ici à Aubervilliers et connaître les étapes qui ont mené à cette installation. Alors pour commencer où viviez-vous avant d'arriver dans cette ville ? Comment en êtes-vous arrivés ici ?

Père: Avant, j'habitais au Comores dans un village du nom de Mandza puis je suis parti en France et j'ai déménagé plusieurs fois avant.

Mère: J'habitais aussi au Comores plus jeune, mais je ne vivais pas à Mandza mais dans la capitale, à Moroni. Je suis ensuite venue en France en 1992.

Grâce à la photo que j'ai vu  
lors de l'entretien avec Madame  
Ben Hadj et sa fille, on peut voir  
qu'avant la déparation des parents  
de Monsieur Ben Hadj, les époux  
Avaient ensemble un bar restaurant à  
Paris. Sur la photo ~~que~~ de l'époque  
on voit les grands parents de Xatifa  
assis sur les chaises du Bar  
tenant tous les deux un verre à la main  
tout en souriant. On voyait que la photo  
paraissait ancienne, mais malgré ça les  
parents de Monsieur Ben Hadj étaient  
souriants sur la photo on voit qu'ils étaient  
heureux d'être sur ces lieux car la  
photo représentait l'ouverture du  
Bar dans les années 1900.

éléments utilisés pour mener l'exposition "LA VIE  
BEN HADJ":

- photo du lieu de travail des grands  
parents côté père afin de se renseigner  
sur leur venue et leur catégorie  
sociale.
- carnet de famille qui m'a  
été d'une aide précieuse afin d'avoir  
les noms, prénoms et dates  
de naissances de la famille  
Ben Hadj.

entretiens faits avec Xatifa, sa mère  
et son père qui m'ont aidé

Ces deux derniers extraits, en se situant explicitement dans le cadre d'une exposition à construire, témoignent d'une forme d'objectivation régulée par la méthodologie de l'enquête historique exposée dans la visite et mise en œuvre lors de l'atelier. Dans le premier extrait, l'élève se met en scène dans la position du chercheur en sciences sociales en retranscrivant l'entretien avec ses parents. Dans le deuxième extrait, on retrouve une forme de mimétisme méthodologique dans l'analyse critique de la photographie des grands-parents à l'ouverture de leur bar et surtout dans la

mobilisation des sources utilisées pour justifier la validité du récit. Il s'agit bien, dans le deuxième extrait, d'établir des faits (noms, prénoms, dates), mais également de confronter les sources à de possibles interprétations mobilisant des concepts sociologiques (catégories sociales). La démarche d'enquête, ici cadrée méthodologiquement par la notion de sources, permet donc d'amorcer un « raisonnement sociologique » où discutent empirie et théorie selon des règles exposées.

Cependant, la lecture de l'ensemble des récits d'élèves témoigne surtout d'une pratique assez mimétique, plus ou moins appropriée, de l'enquête en sciences sociales où les récits se réduisent très souvent à une description chronologique des différents logements occupés et des trajectoires migratoires associées. L'hypothèse de recherche du LéA initialement posée était de postuler que le passage par la micro-histoire des gens ordinaires du territoire permettait de développer avec les élèves une démarche d'enquête réflexive sur leur propre histoire, donnant à voir leur intégration dans l'histoire nationale (notamment au sein du récit scolaire) et construisant un savoir critique réflexif sur leur positionnement socio-spatial au sein de la société contemporaine. Au regard des récits finalement produits, il est difficile de mettre réellement au travail cette hypothèse de recherche.

En effet, l'ensemble de la séquence ici présentée rend impossible une véritable analyse sur la démarche d'enquête et ce pour deux raisons précédemment évoquée. D'une part le problème effectivement identifié en amont à partir des questionnaires de pré-visite, à savoir le décalage entre les représentations collectives sur les banlieues populaires et l'expérience vécue du territoire, n'a été ni institué/construit avec les élèves, ni relié didactiquement à l'enquête historique exposée lors de la visite. Par ailleurs, l'espace contraignant d'enquête établi par les ateliers pédagogiques, centré sur la contextualisation, n'a pas été remobilisé pour cadrer la dernière consigne sur l'enquête familiale. Or, sans contextualisation, c'est-à-dire sans construction contrainte de la distance, l'acteur du passé apparaît pour les élèves comme un référentiel anhistorique et la description des rationalités et des émotions des acteurs ne traduisent jamais explicitement les logiques d'intériorisation du contexte pourtant essentielles à toute hypothèse explicative. Sans articuler explicitement le problème identifié (comme zone de doute), l'enquête historique à mener (comme un espace mental contraint par le contexte) et la mobilisation des pratiques d'enquête exposées (construction de la source en histoire), la mise en œuvre de l'enquête sur soi tend à se réduire à une méthodologie transposable, écrasant le temps, et centrée sur la valeur probatoire de la donnée. L'*interprétation* est alors impossible car la rationalité de l'action (les choix de déménagements de la famille) ne peut s'inscrire dans une intelligibilité de sens construite scientifiquement. Dès lors, ni le lien avec l'histoire nationale scolaire, ni la capacité à se positionner de manière critique comme un acteur historique et social ne peuvent être revendiqués comme des enjeux d'apprentissage effectifs pour les élèves.

## **Conclusion**

Pour conclure sur cette recherche encore en cours, nous nous limiterons à identifier les pistes d'analyse et de réflexion collective que seront sans doute mises au travail collectivement au sein du LéA au cours de la prochaine année.

Il convient tout d'abord de resituer le questionnement didactique dans un contexte d'engagement scientifique et associatif qui influence forcément les hypothèses de recherche. En effet, au regard de ce premier recueil, il semble que l'enjeu socio-éducatif de l'exposition ait primé sur l'enjeu didactique des apprentissages visés par l'ensemble de la séquence. A posteriori, il apparaît bien que cohabite dans cette même séquence des objets d'observation distincts relevant d'intentions pratiques différentes : le groupe du LéA voulant observer les transferts possibles entre médiation scientifique et apprentissages scolaires, l'association AMuLoP visant à exposer l'intérêt d'une démarche scientifique de micro-histoire pour déconstruire les représentations collectives sur les banlieues populaires, l'enseignant de seconde en charge de la classe souhaitant institutionnaliser un apprentissage méthodologique sur la

démarche d'enquête en histoire. Ce que nous avons appelé la « désarticulation » entre le problème, l'enquête et l'apprentissage visé rejoint ainsi cette mise en garde de Nicole Lautier : « Les risques de dérapage sont souvent imperceptibles mais le didacticien ne peut à la fois observer et contrôler l'acquisition d'une démarche rigoureuse, critique de l'histoire, et l'acquisition naturelle, spontanée de l'élève. L'une masque nécessairement l'autre. Au risque de ne rien voir, il faut choisir son angle d'observation » (Lautier, 1992, p. 12). Il s'agit donc sans doute d'aborder avec précaution le lien faussement évident entre l'acculturation réflexive aux sciences sociales et l'ambition émancipatrice des savoirs critiques pour construire plus rigoureusement le lien entre le problème, l'enquête et les compétences critiques mises au travail. Cette remarque nous incite à envisager de prendre en charge la construction du problème avec les élèves notamment par un possible retour réflexif sur leurs premiers questionnaires, moyen d'identifier la nature même de l'enquête à mener (Fabre, 2017).

Une seconde piste de travail fructueuse semble également se dégager quant aux liens possibles entre l'espace de médiation scientifique (visite et atelier) et le travail en classe qui visera par la suite à exploiter les propositions de travail de Sylvain Doussot et Lucie Gomes sur la notion d'exemple exemplaire en histoire (dans le sens des paradigmes de Kuhn) afin d'échapper à l'écueil méthodologique de l'application (Doussot, 2018, Gomes, 2022). A quelles conditions l'expérience muséale peut-elle se penser comme un modèle d'enquête explicite et référentiel au sein de la classe dans un rapport dialectique et non mimétique ?

#### Bibliographie :

Dewey, J. (1993), *Logique. La théorie de l'enquête*, PUF.

Doussot, S. (2018), *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : enquêter sur des cas pour développer des savoirs et des compétences critiques*, Peter Lang.

Fabre, M. (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?* Vrin.

Ginzburg, C. (1980), « Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice », *Le Débat*, n° 6, 4-44.

Ginzburg, C. (2008), « Preuves et possibilités », préface à l'ouvrage de Nathalie Zemon-Davis, *Le retour de Martin Guerre*, Taillandier.

Koselleck, R. (2019), *Les futurs passés. Contribution à la sémantique à la sémantique des temps historiques*, Editions de l'EHESS (1<sup>ère</sup> éd. 1979).

Lautier, N. (1992), *A la rencontre de l'histoire*, Septentrion.

Lautier, N. (2001), « Les enjeux de l'apprentissage en histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 61-68.

Passeron, J-C. (1991), *Le raisonnement sociologique : l'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Nathan

Passeron, J-C. (1995), « L'espace mental de l'enquête (I) », *Enquête*, 1, 3-42.

Passeron, J-C. (1996), « L'espace mental de l'enquête (II) », *Enquête*, 3, 89-126.

Pawin, R. (2016), « L'enracinement du mythe des « Trente glorieuses » par les manuels scolaires », *Le temps des médias*, 47-58.