ENTRE LOGIQUE LINÉAIRE ET LOGIQUE DE RECHERCHE : LA CONCEPTION DU « FIL CONDUCTEUR » AUPRÈS DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE DU SECONDAIRE

Mathieu Bouhon est chercheur à l'Unité de didactique de l'histoire de l'Université Catholique de Louvain. Auteur de manuels scolaires, il enseigne également la didactique de l'histoire au département pédagogique de la Haute école Léonard de Vinci.

RÉSUMÉ

L'article traite des représentations sociales que les enseignants d'histoire se font du « fil conducteur » de leurs leçons et des logiques qui sous-tendent l'organisation des contenus historiques en classe. Les données empiriques ont été recueillies auprès de 165 professeurs d'histoire de l'enseignement secondaire en Belgique francophone et au Grand Duché de Luxembourg, deux systèmes éducatifs confrontés à un nouveau train de réformes pédagogiques. Si les résultats montrent la prégnance des modèles didactiques actuellement valorisés par l'Institution sur les représentations, ils indiquent aussi une série de déplacements entre un niveau représenté comme « idéal » et un niveau représenté comme la « réalité ».

INTRODUCTION

La question du « fil conducteur » des leçons en classe d'histoire et des logiques qui sous-tendent l'organisation et la présentation des contenus historiques par l'enseignant nous semble rarement questionnée dans le champ de la didactique, comme si l'enseignant et ses élèves trouvaient dans la découverte des faits et des contenus du cours une organisation toute naturelle, le plus souvent confondue avec l'agencement chronologique. Ce constat vaut également pour les prescrits officiels. Les programmes d'histoire en Communauté française de Belgique[1], par exemple, donnent de nombreuses indications en termes de compétences à développer, d'activités d'apprentissage à organiser ou de contenus à enseigner, mais restent silencieux quant au mode d'organisation de ces derniers au sein d'une séquence d'apprentissage. Pourtant, ces contenus doivent nécessairement être intégrés en un scénario, à travers une série d'étapes et d'activités soigneusement agencées. Tout comme la « mise en intrigue[2] » de l'historien configure l'oeuvre historique, le choix d'un point de vue, la construction d'un objet de recherche, la formulation d'un objectif d'apprentissage par l'enseignant devraient décider du mode de présentation des contenus d'enseignement.

Ce mode n'a pas forcément pour vocation d'être exclusivement chronologique ou thématique. En effet, sur le plan épistémologique, la construction de l'intrigue par l'historien, le découpage qu'il opère dans la trame événementielle constitue un « mélange très peu "scientifique" de causes matérielles, de fins et de hasards[3] », et son

agencement chronologique, sans doute le plus simple ou le plus évident dans cette discipline, n'a rien de nécessaire[4]. Le récit peut se complexifier par le recours au présent, des retours en arrière, jouer sur la pluralité des temps ou procéder à une investigation successive de divers domaines qu'il réunit. De même, au regard des théories de l'apprentissage, l'ordre chronologique qui organise la présentation des faits n'est pas forcément celui qui a présidé à leur étude. La recherche d'une cause peut supposer la connaissance préalable d'un fait, tout comme la connaissance de ce même fait peut avoir été induite par la découverte préalable de ses conséquences. La logique de découverte du passé au cours de la leçon d'histoire n'est donc pas forcément calquée sur celle de sa mise en ordre raisonnée dans le cahier de l'élève.

C'est au regard de cette question qu'il nous a semblé pertinent de consacrer cet article à l'exploration des conceptions des enseignants d'histoire relatives au « fil conducteur » de leurs leçons. Les données convoquées pour cette étude sont issues d'une recherche plus ample menée en mai et juin 2008 auprès de 165 enseignants belges et luxembourgeois et dévolue à l'étude de leurs conceptions de la discipline historique et de son enseignement dans le contexte actuel des réformes pédagogiques[5]. En effet, l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone[6] et au Grand Duché de Luxembourg subit actuellement de profondes transformations, à l'instar d'autres pays comme, par exemple, le Québec[7], l'Angleterre[8] ou les États-Unis[9]. Dès lors, il nous a semblé que comprendre la manière dont les professeurs d'histoire conçoivent l'enseignement de leur discipline, notamment la construction de « fil rouge » pour leurs leçons, nécessite de mettre ces conceptions en relation avec la prégnance des modèles didactiques qui forment la toile de fond des évolutions curriculaires en Communauté française de Belgique depuis les années 60.

PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Pour Jadoulle[10], ces modèles didactiques sont au nombre de trois : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche ».

UNE « EXPOSITION » RATIONNELLE DES CONTENUS

Jusque dans le courant des années 1960, prédomine l'« exposé-récit » marqué par la prédominance du discours de l'enseignant et le statut illustratif du document. Ce modèle se justifie par le postulat de *transmissibilité* d'un savoir détenu par celui qui sait à celui qui est ignorant, mais aussi par un contexte social et une organisation formelle de la transmission des connaissances où les médias sont inexistants, les livres rares et l'autorité du maître, la seule source de savoirs à disposition. L'enseignement y est conçu comme une sélection et une organisation de contenus essentiels offrant une vision cohérente et unique du passé, transmise par « exposition claire […] patiente si besoin, qui fait empreinte, référence ou livraison et s'aide d'un souci de motivation, à l'amont, et de l'effort de mémorisation […] à l'aval[11] ». L'activité de l'élève se réduit en une activité d'écoute attentive, de prises de notes soignées et d'étude régulière. Ce qui prime est la « logique d'exposition des contenus, non celle de leur réception[12] ». Celle-ci consiste à mettre clairement en évidence l'enchaînement linéaire des faits et les liens de causalité. La présentation des contenus historiques est donc pré-structurée par l'enseignant et s'effectue selon des optiques soit chronologique, soit thématique, soit encore géographique qui reflètent un ordre rationnel[13], plus proche de la logique de celui qui communique ou qui sait que de la logique de celui qui recherche ou apprend.

> « Apprendre, c'est découvrir, de manière active, avec intérêt, plus que recevoir de l'information et la mémoriser. »

UNE « DÉCOUVERTE » RATIONNELLE DES CONTENUS

A partir des années 70 une série d'inflexions dans les programmes d'enseignement entament la prédominance de l'« exposé-récit » et marquent le passage vers un nouveau modèle didactique, celui du « discours-découverte[14] ». L'accent est désormais placé sur la *découverte* du savoir par l'élève, ensuite seulement sur sa *transmission*. Apprendre, c'est découvrir, de manière active, avec intérêt, plus que recevoir de l'information et la mémoriser. Cette conception de l'apprentissage modifie le rôle de l'enseignant. Sa tâche consiste à mieux préciser et donc choisir ce qui doit être découvert, avec quels documents et en fonction de quels savoir-faire. Dans la phase préparatoire, il veille à choisir ou construire un récit organisé du passé, puis à le démonter en unités de contenus bien circonscrites, accompagnées de quelques documents assortis de consignes et précédées par un énoncé d'intentions qui décline savoirs et savoir-faire. Passé le seuil de la classe, la leçon doit alors se déployer en une succession de démarches actives, les plus souvent une suite rythmée de brèves analyses de documents et de

questions/réponses, auxquelles sont associées les unités de connaissances et les objectifs d'apprentissage préalablement découpés. La somme de ces démarches ou activités, fermement encadrées par l'enseignant, reconstitue, telles les pièces d'un puzzle, le récit préalablement établi par l'enseignant. Les contenus ne sont donc plus délivrés à l'apprenant sous la forme dominante d'un exposé mais « masqués » par des documents qui, soumis un à un à la classe, sous la guidance de l'enseignant, en « dévoilent » progressivement l'organisation. Cependant, à l'instar de l'« exposé-récit », cette organisation préétablie des contenus, qui reste du ressort de l'enseignant, continue à s'effectuer selon une logique rationnelle : chronologique, thématique, ou autre.

VERS UNE ORGANISATION « FONCTIONNELLE » DES CONTENUS

Le « discours-découverte », prégnant dans les programmes d'histoire en Communauté française de Belgique fait place, à la fin des années 90, à un nouveau discours didactique, celui de l'« apprentissage-recherche ». Soucieux de se départir du caractère linéaire et préconstruit du récit, l'« apprentissage-recherche » préconise l'adoption d'une logique de recherche, plus fonctionnelle que rationnelle. Les contenus doivent être ordonnés de telle manière que la classe se voit contrainte de travailler la chronologie plutôt que de la subir, de problématiser les contenus plutôt que de les consommer, de naviguer d'une situation historique à l'autre, de démêler des dimensions entremêlées, de rechercher les causes d'un phénomène après en avoir mesuré les conséquences, d'évoluer du présent vers le passé, ou inversement, etc. La logique de recherche qui sous-tend la conception de fil conducteur induit la mise sur pied d'une « didactique de l'enquête ». Celle-ci redéfinit le travail effectué par l'enseignant dans la préparation et la mise en œuvre de ses séquences d'apprentissage. Dans la phase préparatoire, son rôle ne consiste plus à organiser les contenus en un récit préconstruit mais à sélectionner les quelques savoirs qui sont jugés essentiels au regard de l'apprentissage puis à les articuler autour de deux ensembles documentaires, le premier soutenant une démarche de problématisation et le second, une démarche d'enquête. La mise en œuvre de la leçon se compose de trois phases canoniques : un démarrage qui plonge les élèves dans une situation-problème et débouche sur la construction d'une question ou d'une problématique, suivi d'une enquête qui alterne phase de travail individuel et moments collectifs, puis d'une étape de synthèse qui veille à structurer les éléments de réponse découverts pendant la phase d'enquête. Si la logique qui prévaut à l'organisation du parcours d'apprentissage est celle du chercheur, une logique fonctionnelle, celle qui organise la phase de synthèse, c'est-à-dire la structuration des connaissances, redevient celle de celui qui sait. La logique rationnelle n'est donc pas évacuée du modèle didactique mais subordonnée à la prédominance de la logique de recherche.

Ces trois modèles que constituent l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche » sont ceux auxquels les enseignants d'histoire belges ont été confrontés au cours de ces quarante dernières années. Nous postulons qu'ils peuvent rendre compte des représentations des enseignants, notamment celles relatives aux modes de présentation des contenus en classe d'histoire. Reste, avant vérifier leur prégnance, à définir ce que nous entendons par « représentation ».

PERSPECTIVE PSYCHOSOCIALE

Le terme « représentation sociale » peut se comprendre au regard des apports théoriques et méthodologiques de la psychologie sociale, plus particulièrement de la théorie du « Noyau central[15] ». Les *représentations sociales* – identifiées par la suite par le sigle RS – doivent être envisagées comme des savoirs de sens commun, des façons de voir, relatifs à un objet[16]. Ces savoirs sont socialement élaborés et partagés par un groupe social et fortement marqués par les valeurs et les normes de ce groupe. Ils ont pour fonction d'organiser la vision du monde du groupe, de lui donner une signification consensuelle, d'une part, de guider et justifier les conduites, de l'autre.

Pour Abric[17], toute RS stabilisée d'un objet contient un contenu et une structure. Le contenu est composé d'éléments symboliques, identifiés le plus souvent sous forme de termes. Ces éléments n'ont pas la même importance. Il existe une hiérarchie et des relations entre eux, c'est-à-dire qu'une RS est organisée autour et par un noyau central – identifié par la suite par le sigle NC –, constitué d'un nombre limité d'éléments, qui donne la signification et détermine les relations entre les éléments constitutifs de la RS. Il suffit qu'un des éléments du NC disparaisse pour que la signification de la RS soit altérée. Par exemple, le NC de la représentation du travail auprès d'un groupe de jeunes hautement qualifiés est composé de trois

« Les contenus doivent être ordonnés de telle manière que la classe se voit contrainte de travailler la chronologie plutôt que de la subir… »

éléments[18] : « gagner sa vie », « accomplissement personnel » et « reconnaissance sociale ». Auprès des jeunes non-qualifiés, les éléments du NC sont : « gagner sa vie », « contraintes » et « financer ses loisirs ». Si l'élément « gagner sa vie » est commun aux deux groupes, les autres divergent. La signification du travail est donc différente entre les travailleurs qualifiés ou non-qualifiés. Ces deux groupes ne partagent pas une vision consensuelle du travail.

Un dernier aspect relatif aux RS a trait à leurs éventuelles modifications. Si les RS servent de guide pour les pratiques, celles-ci dépendent à leur tour des propriétés objectives de l'environnement et donc des bouleversements ou des mutations que celui-ci subit. De nouveaux contenus d'enseignement, un nouvel outil d'enseignement ou une nouvelle procédure d'évaluation des apprentissages des élèves, par exemple, entraînent chez l'enseignant de nouvelles connaissances et de nouvelles manières d'entrer en relation avec ces objets. Cet aspect est particulièrement important dans le cadre de notre étude où les enseignants d'histoire belges et luxembourgeois sont confrontés à d'importantes modifications de leur métier. Si les conduites enseignantes sont fonction des représentations sociales partagées par les enseignants, ces mêmes représentations, à la longue, sont susceptibles d'évoluer en fonction du degré de contraintes imposées aux pratiques enseignantes.

QUESTIONS DE RECHERCHE

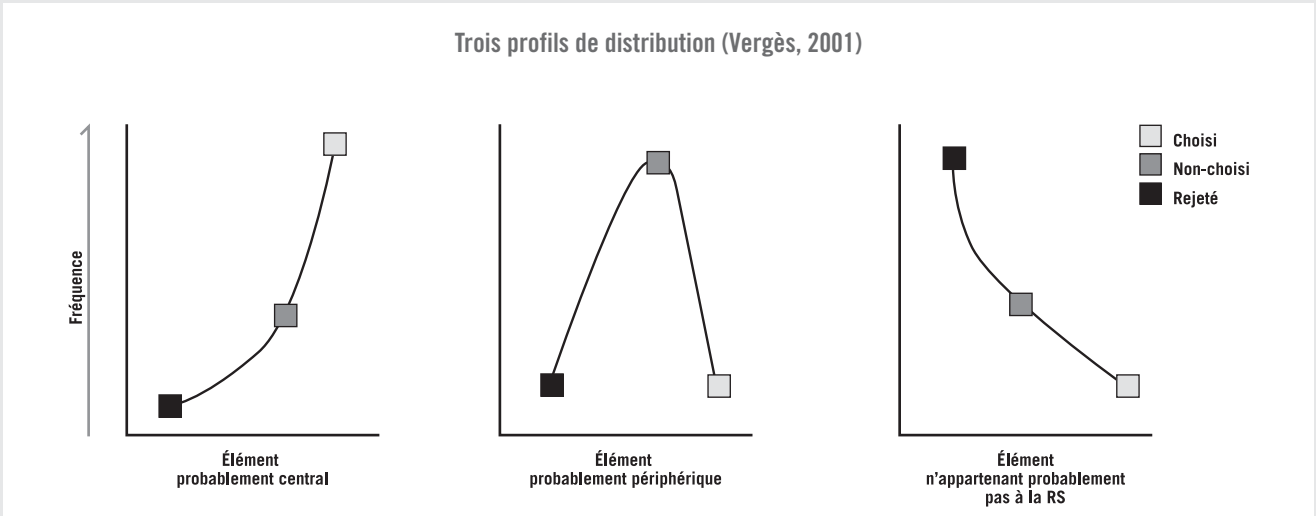
Deux questions de recherche sont au centre de cet article :

1. Quelle est la RS du « fil conducteur » d'une leçon d'histoire auprès des enseignants interrogés ? Autrement dit, quels sont les éléments appartenant au noyau central de la RS et quels sont ceux qui sont périphériques ?
2. Qu'en est-il de ces éléments centraux et périphériques lorsque ces mêmes enseignants doivent distinguer un niveau de réponse « idéal » et un autre qui prend en compte leur environnement de travail « réel » ? Quels déplacements observe-t-on ?

MÉTHODOLOGIE

Différentes techniques ont été développées pour identifier les éléments constitutifs d'une RS, puis en repérer l'organisation et la structure[19]. Les données étudiées dans cet article ont été obtenues par la technique de « caractérisation[20] ». Cette technique repose sur le principe suivant : si le NC donne effectivement la signification de la RS, on peut considérer que tout élément central sera plus caractéristique de l'objet que n'importe quel autre élément. La méthode consiste dès lors à présenter une liste de N items à un sujet, N étant un multiple de 3 (en général 3, 6 ou 9 items). Le sujet est alors invité à choisir 1, 2 ou 3 items et à en rejeter 1, 2 ou 3 selon les 3, 6 ou 9 items proposés. Pour chaque item, il est alors possible de calculer le nombre de fois qu'il a été choisi, rejeté ou ni choisi, ni rejeté et d'obtenir une distribution selon des profils types (figure 1). On convient généralement qu'un item massivement choisi a toute les chances d'appartenir au NC et qu'un item ni choisi, ni rejeté fait probablement partie du système périphérique.

Figure 1: Questionnaire de caractérisation



Dans notre étude, les 165 enseignants ont dû choisir deux items et en rejeter deux autres parmi les six items suivants :

1. Suivre grosso modo les synthèses du/des manuels d'histoire.
2. Questionner, problématiser, mener une recherche et faire le point sur la question
3. Découvrir d'abord les causes, puis les faits et enfin leurs conséquences
4. Étudier distinctement le politique, l'économique, le social, le culturel… puis établir des liens entre eux
5. Partir d'un fait actuel, d'une trace concrète, d'un héritage, de représentations…
6. Conceptualiser

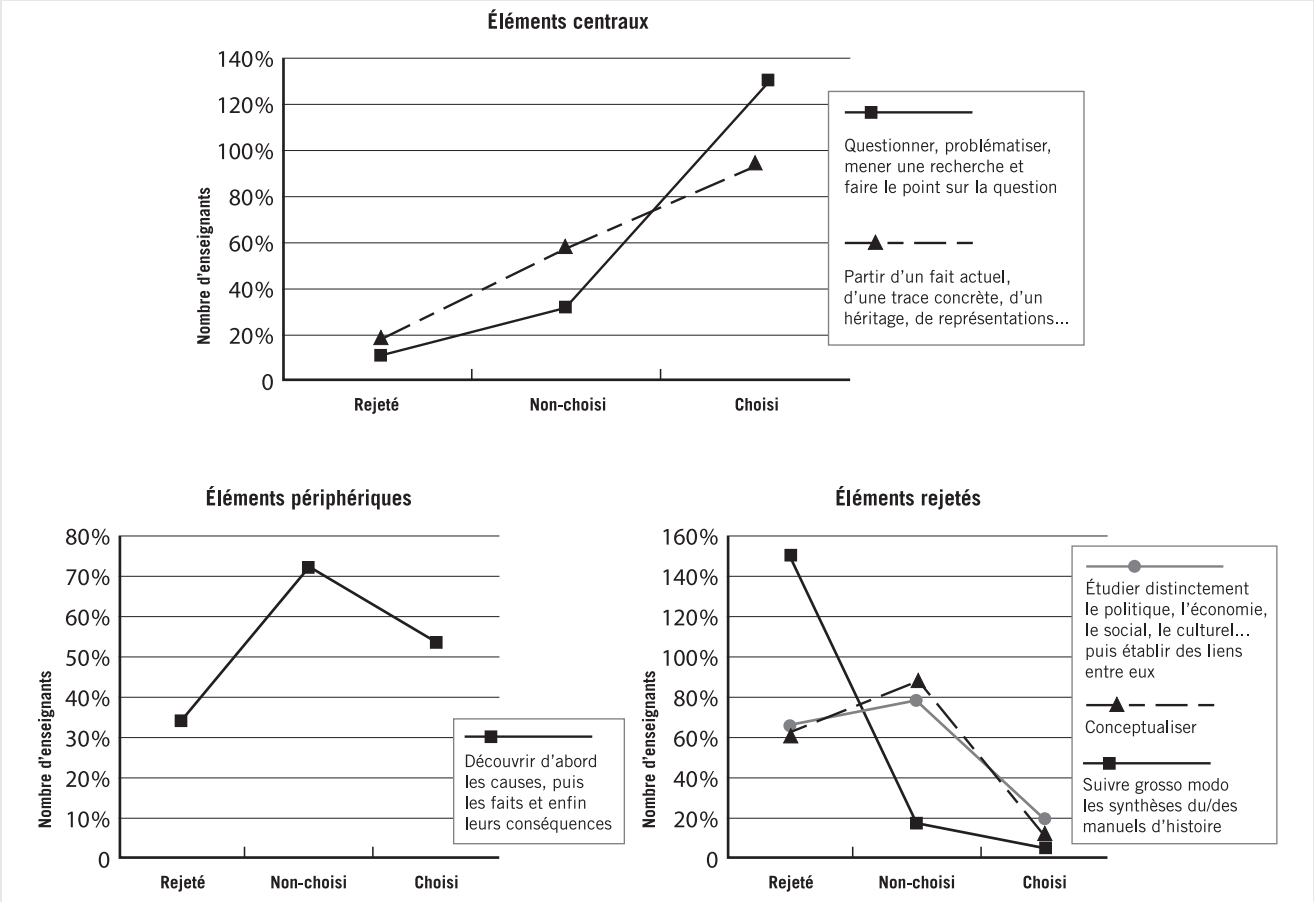
Pour mesurer l'écart entre leur représentations idéales et celles affectées par les nouvelles contraintes imposées à leur environnement de travail, nous avons demandé aux enseignants d'effectuer le classement à deux reprises : une première fois en précisant qu'il s'agissait de répondre à un niveau idéal, en ne tenant pas compte des nouveaux programmes, des nouveaux manuels ou des contraintes imposées au travail enseignant, et une deuxième fois, étant donné la « réalité », en tenant compte des contraintes pédagogiques actuelles.

RÉSULTATS

NOYAU CENTRAL ET ÉLÉMENTS PÉRIPHÉRIQUES

La figure 2 permet de poser un certain nombre de constats quant à l'organisation de la représentation auprès de l'ensemble des enseignants interrogés. On découvre d'abord que les éléments qui semblent appartenir au « noyau central » de la RS, du moins lorsque les enseignants répondent dans l'« idéal », correspondent aux présupposés didactiques des référentiels actuels et des discours pédagogiques qui relèvent de l'« apprentissage-recherche » : un fil conducteur problématisant, articulant le présent et le passé, une progression par confrontation, comparaison, une démarche d'enquête…

Figure 2 : Les logiques d'enseignement des contenus historiques – Point de vue « idéal »



On constate également que la logique strictement linéaire (suivre le texte de synthèse d'un manuel) ou, dans une moindre mesure, l'optique thématique (étudier distinctement le politique, l'économique, le social…) sont rejetées par les enseignants. On relèvera, enfin, que l'ordre chronologique (découvrir les causes, puis les faits et enfin les conséquences), ni systématiquement choisi, ni majoritairement rejeté, fait partie de la RS même s'il y joue un rôle plus périphérique.

Ces premiers résultats relatifs aux logiques d'enseignement des contenus font état d'une certaine homogénéité entre les RS des enseignants et les injonctions didactiques inscrites au cœur des programmes et des manuels scolaires d'histoire actuels. Ils conforteront sans doute les promoteurs des modèles pédagogiques qui les sous-tendent. Construire un fil conducteur en classe d'histoire signifierait partir d'un problème, confronter les représentations des élèves aux situations historiques, ouvrir des espaces d'enquête, bref organiser la découverte des contenus selon une logique de recherche. Cependant cette correspondance entre RS et prescrits didactiques doit être ramenée au caractère « idéal » des réponses. Qu'en est-il de la représentation des logiques d'enseignement lorsque ces mêmes enseignants répondent en prenant en compte le contexte et les contraintes propres à l'exercice de leur métier ? En d'autres termes, dans quelle mesure, le contexte de travail influe-t-il sur les RS des professeurs d'histoire ?

DE L'IDÉAL À LA RÉALITÉ

La figure 3 présente la distribution des items choisis, rejetés ou non-choisis par les enseignants lorsque ceux-ci doivent se prononcer en tenant compte de la « réalité » de leur contexte de travail (courbe en trait continu). Les courbes en pointillés rappellent le profil des items au niveau « idéal », sans tenir compte des contraintes de travail. La comparaison entre les deux distributions de l'item permet de mieux mesurer le degré d'écart entre les deux niveaux.

Il ressort que l'élément central « partir d'un fait, d'une trace matérielle, d'un héritage… » devient secondaire au profit de la logique chronologique, qui d'élément périphérique devient centrale. L'inversion du statut de ces deux items constitue, selon nous, le déplacement le plus visible de la figure 3. La logique de problématisation et d'enquête reste centrale même si moins d'enseignants la choisissent. La logique thématique (découvrir le politique, puis l'économique…) et la conceptualisation, davantage choisies, tendent à devenir périphériques dans la RS. Quant au fait de suivre l'ordre prédéfini d'un texte de synthèse provenant d'un manuel scolaire, il continue à être rejeté par la plupart des enseignants, bien que de façon moins tranchée.

Figure 3 : Entre « idéal » et « réalité »

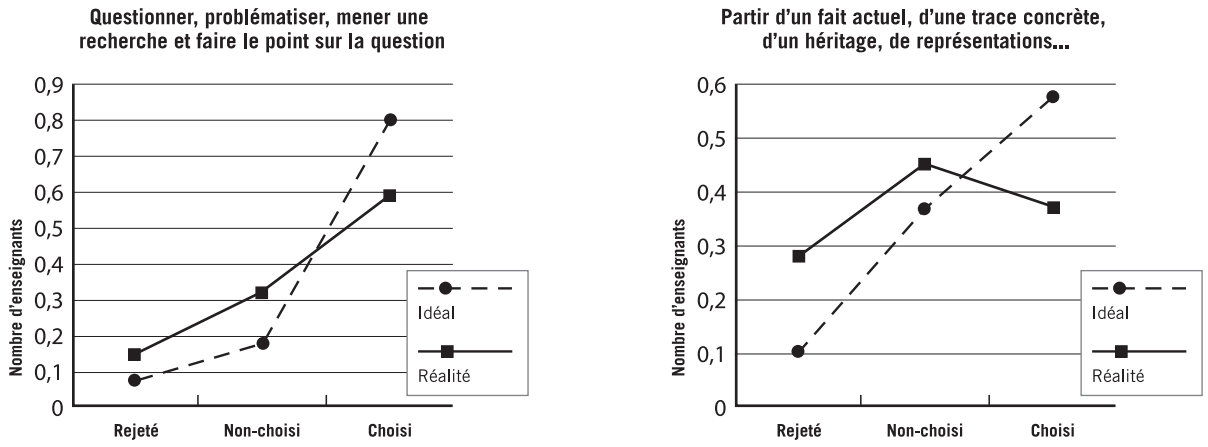
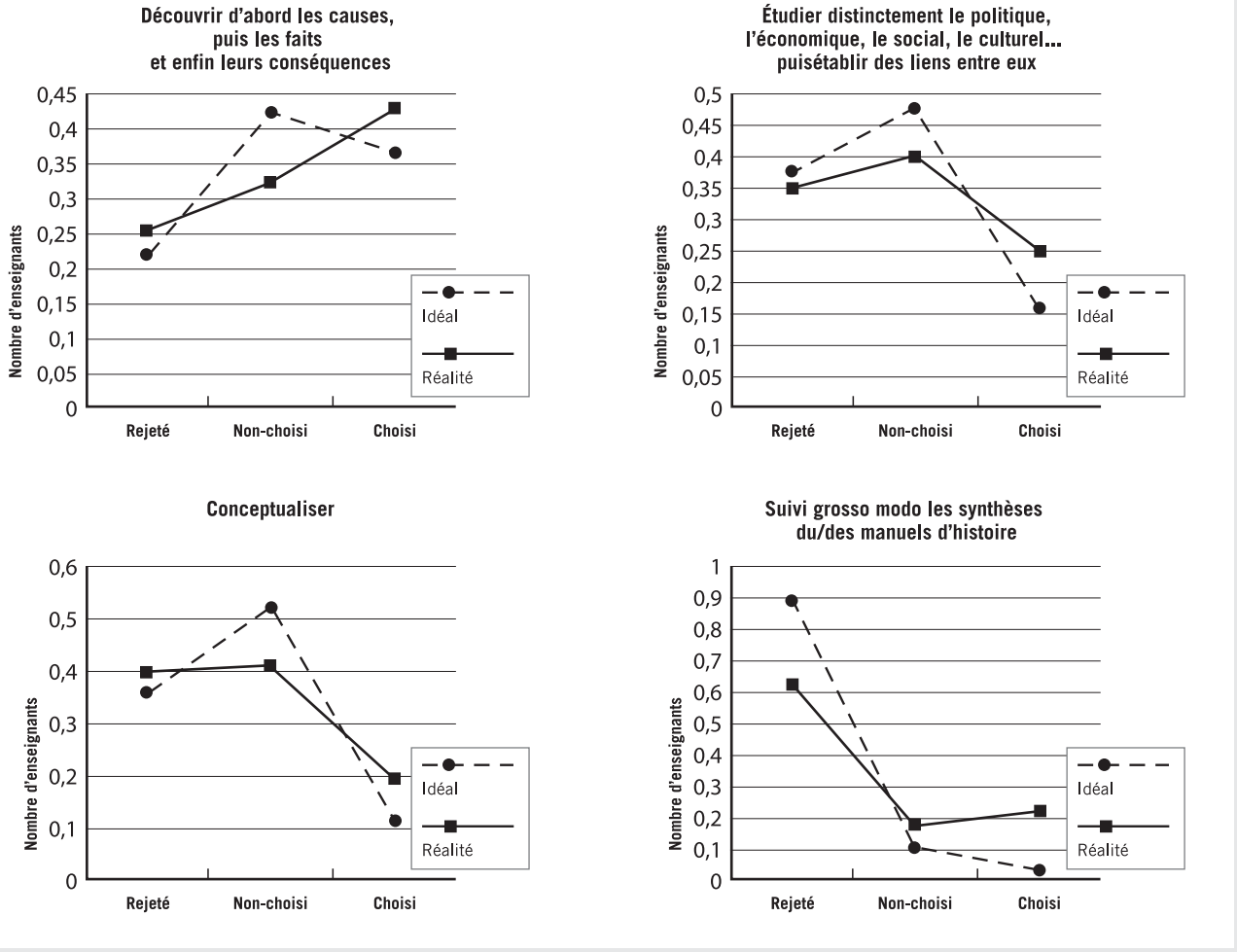


Figure 3 (suite) : Entre « idéal » et « réalité »



DISCUSSION

Ces résultats appellent deux remarques. La première a trait à la prégnance des modèles didactiques sur les représentations des enseignants. L'influence du discours actuellement préconisé par l'institution scolaire est perceptible dans le caractère central des items qui traduisent le mieux ses présupposés didactiques : la problématisation des contenus, leur organisation selon une logique d'enquête, le démarrage d'une leçon à partir d'un enjeu présent, d'une trace matérielle ou de représentations. Cette influence est également perceptible à propos de l'ordre chronologique qui, tout en faisant partie de la RS, revêt un statut périphérique. C'est donc bien la construction du récit en cours de leçon, sa « mise en intrigue » à travers l'enquête historique, qui semble au centre de la représentation, idéale rappelons-le, des enseignants.

La deuxième remarque concerne les déplacements qui s'opèrent au sein de la représentation lorsqu'on passe d'un niveau de réponse « idéal » à celui qui prend en compte les contraintes « réelles » du contexte de travail. L'ordre chronologique devient central au détriment d'éléments relevant de la logique de recherche. De même, l'ordre thématique, initialement rejeté, entre dans la RS. Ce déplacement d'un « idéal » centré sur une logique heuristique, adaptée aux démarches de recherche vers une « réalité » qui transige avec l'ordre chronologique et rationnel, nous semble illustrer la résistance exercée par le cadre scolaire sur le métier. Cette interprétation fait écho à ce que Tutiaux-Guillon nomme un enseignement prisonnier de la forme scolaire[21] : les coutumes didactiques, les manuels d'histoire, la composition des classes, les attentes des élèves, l'organisation du temps scolaire en tranche de cinquante

minutes, le découpage des savoirs en objets isolés, les modes d'évaluation qui exigent le prélèvement régulier de notes, soit une conjonction de contraintes qui poussent les enseignants à considérer le « fil conducteur » de leurs leçons comme un mixte de logiques centrées tantôt sur des savoirs à faire passer tantôt sur la façon dont les élèves peuvent se les approprier.

En conclusion, nous pensons que réconcilier les idéaux des enseignants d'histoire avec les orientations des modèles didactiques actuels constitue un défi qui devrait interpeller la didactique à double titre : d'abord la recherche théorique pour mieux faire la part des choses entre les formes de résistance au changement liées à des représentations de l'enseignement de l'histoire en porte-à-faux avec les modèles didactiques actuels et celles qui sont générées par une organisation scolaire trop lourde et peu encline à se transformer ; ensuite la recherche d'innovations pour développer des curriculums, concevoir des dispositifs et des outils didactiques qui permettent aux enseignants de concevoir et mettre en œuvre des parcours d'apprentissage qui relèvent davantage de la « mise en intrigue » historique.

NOTES

[1] *Histoire – Formation historique, 2e et 3e degré, Humanités générales et techniques*, Bruxelles, Fédération de l'Enseignement secondaire catholique, 2000 ; *Programme d'études du cours d'histoire, 2e et 3e degré, Enseignement secondaire général et technique de transition*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française de Belgique, 2000.

[2] Veyne P., rééd. 1996, *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Coll. « Points Histoire », Paris, Éditions du Seuil (la première édition est parue dans la collection « L'univers historique », 1971).

[3] Veyne P., p. 51.

[4] Prost A., 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Coll. « Points Histoire », Paris, Éditions du Seuil, p. 247.

[5] Bouhon M., à paraître, « Les finalités de l'histoire à l'école. Prises de position didactiques et représentations sociales des enseignants dans le contexte des réformes actuelles », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain : Groupes Interdisciplinaires de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation ; Bouhon M., à paraître, « Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques », In A. Meunier, M.-A. Éthier et J.-F. Cardin (dir.), 2009, Montréal, Multimonde.

[6] Jadoulle J.-L. et M. Bouhon (dir.), 2003, *Développer des compétences en classe d'histoire*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 3, 2e éd., Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain : Unité de didactique de l'histoire.

[7] Martineau R., 1999, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, Montréal, L'Harmattan.

[8] Portal C. Eds, 1987, *The history curriculum for teachers*, Lewes, Falmer; Lee P., J. Slater , P. Walsh P et Coll., 1993, *The aims of school history: the national curriculum and beyond*, Londres, Tufnell press; Dickinson A., 2005, *Raising standards in History Education: International Review Of History Education*, vol. 3, Londres, Routledge.

[9] Vansledright B., 1998, « Historical study, the heritage curriculum, and educational research », *Issues in Education*, 4, 2, p. 243-249.

[10] Jadoulle J.-L., 2008, « Conjuguer apprentissage de l'histoire et compréhension du présent. Quelles modalités ? Quelles implications ? », Colloque International des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Nantes, IUFM des Pays de Loire, 8 et 9 décembre 2008 ; Jadoulle J.-L., 1998, « Vers une didactique constructiviste ? » In J.-L. Jadoulle et P. De Theux, *Enseigner Charlemagne*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n°2, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain, p.73-85.

[11] Moniot H., 1993, *Didactique de l'histoire*, Coll. « Perspectives didactiques », Paris, Nathan., p. 145.

[12] Le Pellec J. et V. Marcos-Alavrez, 1991, *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*, Coll. « Ressources. Formation, Enjeux du système éducatif », Hachette-CNDP, Paris, p. 67.

[13] Sur la distinction entre modes rationnel et fonctionnel, cfr J.-L. Jadoulle, à paraître, *De l'histoire-récit du professeur à l'histoire-récit des élèves ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone*, dans Malmedy : Art et Histoire, Malmedy.

[14] Jadoulle, 1998.

[15] Abric J.-C. (dir.), 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

[16] Moscovici S. (dir.), rééd. 2003, *Psychologie sociale*, Coll. « Quadrige. Manuels », Paris, Presses Universitaires de France.

[17] Abric, J.C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Psychologie sociale », Paris, P.U.F.

[18] Abric J.C., 2003, *La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*, dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, p. 60.

[19] Trois de ces techniques ont été appliquées dans notre étude : la technique de l'« évocation hiérarchisée », cfr Abric J.-C., 2003 ; celle de la « caractérisation », destinées à recueillir les éléments de contenu de la RS et à en repérer le noyau central, cfr Vergès P., 2001, « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, n° 42-3, p. 537-561 ; enfin la technique de la « mise en cause » visant à contrôler la centralité des éléments repérés, cfr Moliner P., 1998, « Dynamique naturelle des représentations sociales », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 40, p. 62-70.

[20] Cfr note précédente.

[21] Tutiaux-Guillon N., 2008, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Coll. « Perspectives "en éducation et formation », Bruxelles, De Boeck, p. 117-146.