Une pratique de l'histoire à l'école élémentaire : entre contenus ambigus et tensions

A practice of history in elementary school: between ambiguous contents and tensions

Souplet Catherine

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2008>

DOI : 10.4000/questionsvives.2008

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2016

ISBN : 978-2-912643-50-6

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Souplet Catherine, « Une pratique de l'histoire à l'école élémentaire : entre contenus ambigus et tensions », *Questions Vives* [En ligne], N° 26 | 2016, mis en ligne le 15 décembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2008> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2008

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une pratique de l'histoire à l'école élémentaire : entre contenus ambigus et tensions

A practice of history in elementary school: between ambiguous contents and tensions

Souplet Catherine

Introduction

- 1 Mettre la question de la construction de l'histoire scolaire au cœur d'une réflexion didactique ne peut s'envisager de façon monolithique. Il semble plus bénéfique de penser en termes de variations, variations dépendantes des modes d'actualisation de la discipline selon les moments du cursus, les modes de travail pédagogique et selon les espaces (de prescription, de recommandation, de pratiques)¹. Élaborer une synthèse rassemblant ces variations peut constituer un des défis des recherches des didactiques disciplinaires, mais oblige inévitablement à des explorations circonscrites en fonction d'un angle d'analyse. C'est une de ces explorations circonscrites que propose cette contribution, en considérant l'espace des pratiques à l'école élémentaire.
- 2 Pour ce faire, l'analyse s'appuie sur une recherche menée dans une classe d'école élémentaire durant une année scolaire (Souplet, 2012). Un exemple, pris dans ce corpus de recherche, montre comment la classe travaille autour des notions d'Orient et d'Occident², introduites via des contenus prescrits. Si, dans les situations de classe étudiées, ces notions constituent des contenus disciplinaires, elles ne semblent pas initialement envisagées comme contenus à enseigner. Cela leur confère un statut ambigu, qui est interrogé ici en lien avec les processus permettant de leur attribuer une signification. L'analyse menée met en évidence les tensions que cela génère, sur un double plan. Au regard des acteurs de la situation que sont les sujets didactiques, et au regard de la discipline dans des pratiques *in situ* à l'école élémentaire.

- 3 Dans la première partie de l'article, ces notions d'Orient et d'Occident sont dépliées, avec quelques précisions d'ordre épistémologique, et pour montrer comment elles sont déclinées dans la classe observée. Les constats, contextualisés à une pratique de classe, permettent ensuite d'élargir la réflexion vers les finalités de la discipline scolaire et les pratiques de l'histoire scolaire. Les tensions identifiées autour de ces contenus contribuent à questionner la didactique de l'histoire.

1. Orient-Occident, un contenu disciplinaire au statut ambigu

1.1. Un contenu entre références scientifiques et références institutionnelles

- 4 Pour clarifier les propos, précisons tout d'abord ce que désignent, d'un point de vue épistémique, les notions d'Orient et d'Occident, potentiellement porteuses d'ambiguïtés. Elles peuvent être considérées comme des notions géographiques, en référence aux points cardinaux, l'Orient étant l'est et l'Occident l'ouest. Pour autant, elles ne correspondent à aucun lieu précis sur une carte, et elles sont davantage corrélées à des critères culturels. Thierry Camous les considère comme des « notions fluctuantes dans le temps et l'espace » (Camous, 2008), dans la mesure où leur formalisation dépend de l'époque et du lieu considérés. Entre approche spatiale, qui renvoie à des repères géographiques supposés neutres, et approche notionnelle dépendante alors de repères culturels, les termes Orient et Occident sont instables, élastiques (Rivet, 2009). Néanmoins, ils véhiculent des représentations, des archétypes, voire une dimension interculturelle.
- 5 Si l'on considère la dimension scolaire de ces notions, dans le cadre de la discipline histoire à l'école élémentaire, force est de constater qu'elles ne sont pas clarifiées par les prescriptions. Elles ne constituent pas un contenu prescrit à enseigner. Elles relèvent bien davantage du curriculum caché, en ce qu'elles constituent un élément de « cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles » (Forquin, 2008, p. 8). Par conséquent, cet objet de savoir « Orient-Occident » n'est pas explicitement introduit dans les classes en tant que savoir à faire apprendre aux élèves. Il n'est pas intégré pour lui-même dans une programmation didactique institutionnelle (via les programmes)³. Cela a pour conséquence que ces notions ne sont probablement pas pensées dans les programmations même d'enseignants en termes d'objectif visé, que cette programmation soit *a priori* ou *en acte* (Daunay, 2013). Elles apparaissent comme un contenu quasi transparent, c'est-à-dire incontestablement manipulé, mais non questionné, non pensé comme un objet à élucider et qui semble prendre un statut de pré-acquis relevant presque de l'évidence. Du coup, lorsqu'Orient et Occident sont présents dans les leçons, c'est plutôt pour servir un autre contenu. C'est en cela que ces notions sont qualifiées ici de contenus ambigus.
- 6 Néanmoins, la façon de les considérer peut renvoyer à la distinction opérée par Yves Chevallard (1991) en didactique des mathématiques, entre notions mathématiques ; notions paramathématiques qui ne sont pas enseignées mais qui s'avèrent nécessaires à l'enseignement, et dont l'enseignant prend conscience ; notions protomathématiques qui

restent implicites et « absentes de l'univers de l'enseignant » (p. 54). Une distinction similaire se retrouve chez Bertrand Daunay et Isabelle Delcambre (2007) lors d'une étude menée sur les rituels en maternelle. Les auteurs distinguent des actualisations disciplinaires, épisciplinaires, hypodisciplinaires de savoirs ; l'épisciplinaire renvoie à « la mise en acte d'un savoir ou d'un savoir faire sans qu'il soit nommé » et l'hypodisciplinaire désigne « l'occultation dans l'interaction scolaire d'un savoir ou d'un savoir faire pourtant présent au regard d'une analyse didactique » (p. 39). Dans les situations étudiées ici, Orient et Occident oscillent indéniablement entre savoir protodisciplinaire et paradisciplinaire, et entre mobilisation épisciplinaire et hypodisciplinaire. Mais dans la mesure où cette contribution ne vise pas à travailler sur ce type de distinctions (néanmoins heuristiques), les notions d'Orient et d'Occident sont plutôt désignées comme *contenus ambigus*.

- 7 Par ailleurs, le fait qu'elles ne soient pas identifiées comme des contenus prescrits ou à enseigner ne minore ni leur présence, ni leur importance au regard de certains enjeux de la discipline scolaire. Mais il semble que ces notions donnent à voir des facettes particulières d'une pratique de l'histoire scolaire, ici à l'école élémentaire, et des situations instables que cela génère.

1.2. Le contexte des situations analysées

- 8 Tous ces aspects affleurent de manière effective dans le travail de la classe observée lorsque ces notions sont introduites au sein des leçons, sans pour autant être un objet d'enseignement et d'apprentissage identifié explicitement. Plusieurs moments de classe sont présentés et analysés, ils sont tous issus d'une recherche (Souplet, 2012) qui a permis d'observer les leçons d'histoire d'une classe d'école élémentaire durant toute une année scolaire. Il s'agissait d'une observation non participante, visant à analyser les apprentissages des élèves de façon écologique, sans aucune intervention de quelque ordre que ce soit de la part du chercheur.
- 9 Une partie importante du déroulement de ces leçons d'histoire durant l'année scolaire est dédiée à la période du Moyen Âge classique⁴, soit de la fin du 10^e siècle au 13^e siècle, les thèmes d'étude prenant en compte les civilisations présentes autour de la Méditerranée et l'Europe, selon les indications des programmes de 2002⁵.
- 10 De fait, les notions d'Orient et d'Occident sont centrales dans les thèmes qui traversent les séquences, puisqu'autour de la Méditerranée, ce sont bien les civilisations occidentale et orientale qui entrent en contact. Ces notions apparaissent donc de manière récurrente, en évoluant selon les contraintes des leçons. C'est cette présence en filigrane, et les effets qu'elle provoque, qui constitue le point nodal de la réflexion. En effet, au sein d'un sujet d'étude prescrit et largement présent dans les pratiques (le Moyen-Âge), ces notions constituent des contenus diffus en quelque sorte, mais des contenus d'importance pour les élèves, à la fois pour comprendre les thèmes travaillés dans les leçons mais aussi, par extension, pour comprendre et se forger une représentation du monde, ce dernier point étant une des finalités de la discipline.
- 11 Sont présentés et analysés des extraits de séances au cours desquelles ces notions d'Orient et d'Occident apparaissent, pour montrer comment elles sont mobilisées et élaborées dans la classe ; il s'agit d'une reconstruction *a posteriori* puisque ces notions, identifiées comme des contenus ambigus, ne constituent pas un objet explicite à enseigner. La désignation numérotée de ces séances (séances 4, 15, 16, 20) correspond à

leur ordre chronologique d'apparition au cours de l'année et permet également de comprendre les écarts temporels plus ou moins grands entre les différentes séances. C'est à partir de l'analyse de cette présence quasiment insidieuse que des aspects de la pratique de la discipline histoire à l'école élémentaire sont donnés à voir.

1.3. Formaliser un contenu ambigu : instabilité des références

- 12 La séance 4 se déroule en début d'année scolaire, en octobre ; elle est consacrée à la découverte des civilisations autour de la Méditerranée à la fin du 10^e siècle. Les mots Occident et Orient apparaissent pour la première fois sur la légende d'une carte (ci-dessous) qui permet de localiser les trois civilisations désignées comme des « mondes » : monde des chrétiens d'Occident, monde des chrétiens d'Orient, monde arabo-musulman. De fait, Occident et Orient sont ici associés à une catégorie de population identifiée par la religion et par une localisation spatiale.

Figure 1. Première carte utilisée dans la classe (source : *Histoire, cycle 3*, 2004, Magnard, p. 86-87)

- 13 Suite à une demande d'explication d'un élève, la classe s'efforce de comprendre les deux mots qui nous intéressent. Néanmoins, des ambiguïtés surgissent d'emblée dans la mesure où de nombreux éléments sont convoqués et entremêlés au cours de l'échange provoqué par cette demande d'explication. S'entrecroisent notamment les références à une localisation spatiale et à la religion. Or, rappelons que la localisation spatiale réfère à des repères géographiques (scolaires) supposés invariants et de portée générale, alors que la référence à la religion induit une contextualisation corrélée à un moment spécifique du passé et/ou à des dimensions culturelles.
- 14 En ce qui concerne la localisation spatiale, l'enseignant souligne dans ses propos la nécessité de se rapporter à la carte (« les informations, elles sont sur la carte... ») et de tenir à

distance la référence à une religion (« *ça n'a pas un lien avec la religion* »). Il mobilise également une analogie avec le présent, ce qui renvoie à l'idée que le repérage spatial est supposé invariable dans le temps : « *le mot d'Occident et le mot Orient est encore utilisé au 21ème siècle, on s'en sert toujours* ». On perçoit qu'il s'agit en quelque sorte d'établir un savoir de portée générale. De plus, il vise comme une implication plus forte en ajoutant ensuite « *nous, nous sommes dans l'Occident* ». Implicitement, tous les élèves du groupe classe sont désignés avec une forme d'appartenance à un territoire nommé Occident, ce qui pourrait renvoyer à une dimension identitaire, géographiquement située.

- 15 Néanmoins, la religion revient insidieusement dans l'argumentation du professeur, et de façon contradictoire avec ce qui précède, lorsqu'il cherche à montrer que vivre en Occident n'implique pas nécessairement d'être chrétien ; la dimension identitaire resurgit, mais en référence à une religion : « *vous vivez tous...en Occident, vous êtes tous chrétiens ?* ».
- 16 Finalement, c'est la référence géographique qui permet de clore l'échange lorsque le professeur dit : « *en géographie, on a utilisé les termes de nord, sud, est, ouest* », « *en littérature et en histoire, l'ouest on parle d'Occident et l'est on parle d'Orient. Si je prends la carte, regardez, chrétiens d'Occident, c'est la partie orange, la partie orange est bien à l'ouest par rapport à, on est toujours par rapport à la Méditerranée. Alors que les chrétiens d'Orient la partie jaune est plus à... l'est, donc Orient* ».
- 17 Cet épisode contribue à une première construction, dans la classe, de la signification attribuée implicitement à ces deux mots : Occident est associé à l'ouest, Orient à l'est, avec un repère commun, la Méditerranée. Notons qu'une référence à la religion (chrétienne) reste présente. Néanmoins, cette construction n'est pas très stable, elle est formalisée par tâtonnements et ne fait pas l'objet d'une validation explicite.

1.4. Instabilité de la formalisation : des références implicites ou explicites, un contexte historique ou anhistorique

- 18 Le paragraphe précédent a permis de montrer que les notions d'Orient et d'Occident ont été identifiées mais formalisées de manière instable dans la classe. D'un point de vue didactique, on peut considérer qu'elles n'ont pas été institutionnalisées (Brousseau, 1998). Plus tard dans l'année, au cours de séances qui se déroulent en février et en mars (séances 15 et 16), ces deux mots resurgissent. À nouveau, la classe manipule ces notions en les nommant et en tentant de leur attribuer un sens à partir des premiers repères mobilisés auparavant. Il s'avère alors que les références au contexte historique⁶, selon qu'elles sont convoquées ou écartées, jouent un rôle dans les phénomènes qui s'actualisent dans la classe.
- 19 Ces séances 15 et 16 s'inscrivent dans une séquence dont le thème porte sur la Méditerranée comme espace d'échanges aux XI^e et XII^e siècles, et plus spécifiquement à ce moment-là des leçons, sur les échanges commerciaux. Pour travailler ce thème, les élèves sont invités à identifier des villes selon qu'elles sont occidentales ou orientales, en vue de compléter un tableau permettant de catégoriser villes et marchandises. Dans ce tableau, deux colonnes permettent cette catégorisation : la colonne « Le monde des chrétiens d'Occident », et la colonne « Le monde des musulmans ». Les élèves travaillent à nouveau avec la même carte que lors de la leçon d'octobre, et avec un texte du manuel. L'enseignant veut s'assurer que le terme d'Occident fait sens pour la classe en demandant

« on me rappelle ce que c'est l'Occident ». Réapparaissent dans les énoncés des élèves les références convoquées antérieurement, le peuple chrétien, les points cardinaux. Mais la présence des indications du tableau induit un glissement dans la construction de sens de ces deux mots par rapport à l'épisode antérieur où, rappelons-le, Occident et Orient étaient tous deux associés à la religion chrétienne. Si le terme d'Occident reste explicitement associé aux chrétiens, le terme d'Orient est maintenant implicitement associé à la religion musulmane.

- 20 Le professeur explique que « *Orient, c'est l'est et donc si on parle d'Occident c'est l'ouest, ce qui veut dire Occident ici ça va être les peuples, les francs, les chrétiens, et si on nous parle d'Orient ce sera plutôt les musulmans* ». On fluctue à nouveau entre repère géographique et lien avec une religion ; mais si les repères cardinaux évoqués dans la leçon d'octobre sont à nouveau convoqués, c'est avec une association religieuse différente.
- 21 Une forme d'ambiguïté se perçoit à nouveau. Selon les thèmes et les besoins des leçons, des caractéristiques différentes peuvent être attribuées aux termes Orient et Occident, mais de manière quasiment implicite. Ils ne sont pas articulés à des éléments contextuels, que ce soit une indexation à la période étudiée ou une référence aux objets d'étude (les civilisations, les échanges commerciaux).
- 22 Les ambiguïtés ressurgissent ensuite à plusieurs reprises lors de la séquence suivante dont le thème « L'Europe après l'an mil : le temps des bonheurs » évoque l'essor des villes et du commerce. Au cours d'une leçon (séance 18), la classe lit le texte du manuel⁷ qui commence par la phrase « À partir du XI^{ème} siècle, en Occident, la population augmente régulièrement. ». Retour du mot Occident, qui provoque un échange faisant réapparaître les différentes références mobilisées auparavant : la religion avec les chrétiens d'Occident, mais cette référence sera vite écartée, et les points cardinaux. Notons l'introduction d'un élément de repérage supplémentaire, la gauche, induit par le sens supposé de lecture de la carte. Cette fois, le mot Occident se trouve associé à l'Europe.

193 P : Occident, tout le monde se souvient ?

194 ...oui...

195 P : alors, A. nous t'écoutes, c'est quoi l'Occident ?

196 A. : c'est les chrétiens d'Occident

197 P : est-ce qu'on parle de religion là ?

198 ...non...

199 I. : c'est l'ouest

200 P : oui, donc...ici c'est quoi, donc l'ouest, donc on parle de quel endroit ? Où est-ce que la population augmente ?

201 Y. : dans l'ouest

202 P : donc, c'est où l'ouest ?

203 Y. : c'est à gauche de la...

204 P : à gauche

205 M. : à gauche de l'Europe

206 P : à gauche...

207 M. : à gauche de l'Europe

208 Y. : comme là y a la carte

209 P : à gauche,

210 M. : de l'Europe

211 P : si on parle de l'Occident, c'est la même chose que l'Europe, pour ne pas répéter Europe, l'Occident ... à cette période l'Occident on parle de l'Europe. ...
- 23 De fait, les références associées aux termes d'Orient et d'Occident continuent à être très mouvantes et instables. Pour un aperçu synthétique, elles sont rassemblées dans le tableau ci-dessous, en fonction des leçons, et des thèmes de ces leçons.

Tableau 1. Tableau récapitulatif des références associées à Orient et Occident

- 24 Cette instabilité semble induite par une tension entre des références explicites associées à des significations ou des repères de portée générale (les points cardinaux, la lecture d'une carte) mais quasiment anhistoriques, et des références implicites à des aspects spécifiques liés au contexte historique (les civilisations et les religions).

1.5. Une tension entre implicite et explicite qui cristallise un phénomène identitaire

- 25 Toujours dans la même séquence (« L'Europe après l'an mil : le temps des bonheurs »), mais deux leçons plus tard (séance 20), la classe tente de définir l'origine, occidentale ou orientale, de produits commerciaux à partir de leur localisation sur une carte. Les glissements et les ambiguïtés antérieurs subsistent, et cela provoque une réelle controverse, qui convoque une référence identitaire.
- 26 La consigne initiale est formulée ainsi par l'enseignant : « *J'aimerais maintenant que l'on distingue les marchandises qui viennent d'Orient des marchandises qui viennent de l'Europe [...] il y en a qui proviennent d'Occident et d'autres d'Orient* ». Se mêlent là d'une part l'Orient, et d'autre part l'Occident et l'Europe qui deviennent quasiment équivalents. Le travail de repérage des noms de marchandises sur la carte commence en considérant l'Espagne, pays le plus à *gauche* sur la carte, car la consigne méthodologique d'ordre générale rappelée ici est de lire *de gauche à droite*. La finalité de cet épisode, selon les attentes du professeur, devrait aboutir à identifier les produits issus du territoire de l'Espagne comme étant orientaux dans le contexte historique évoqué, car la référence à la carte de la séance 4 montre que l'Espagne est sur le territoire arabo-musulman ; mais, cette fois, les élèves travaillent avec une autre carte (voir ci-dessous). Néanmoins, dans la leçon, le professeur mêle des références aux deux cartes.

Figure 2. Deuxième carte utilisée dans la classe (source : *Histoire, cycle 3*, 2004, Magnard, p. 93)

- 27 Après l'énoncé de la consigne, cet épisode de travail se poursuit par le questionnement du professeur.

110 P : ... Alors on y va, donc on nous a dit de haut en bas, de gauche à droite, donc je me concentre sur cette zone que l'on appelle **maintenant**...Espagne, à **l'époque** l'Espagne elle fait partie du monde oriental ou du monde occidental ? Y. ?

111 Y. : occidental

112 P : tout le monde est d'accord

113 ...oui...

- 28 D'emblée, une confusion s'installe entre *maintenant*, qui renvoie au monde contemporain, et à *l'époque*, qui désigne la situation du passé. Les représentations établies auparavant réapparaissent et entrent en conflit : l'Occident qui a été associé à l'Europe au cours d'une séance précédente ; l'Espagne, qui dans le monde contemporain est en Europe, donc en Occident ; cette même Espagne (tout au moins la zone qui lui correspond) qui, dans la carte de la séance 4, figure dans le monde des Arabo-musulmans (réplique 114) ; l'Orient associé au monde arabo-musulman (116).

114 P : et bien pas moi, [...]. Donc je reprends une leçon qui s'appelle civilisations autour de la Méditerranée, fin du X^e siècle. Le monde occidental, est la zone orangée, et la zone espagnole est verte, donc elle fait partie...

115 Y. : de l'Occi...de l'Orient

116 P : du monde oriental du monde arabo-musulman

Cela pose problème, une contradiction se cristallise autour de ces ambiguïtés et provoque la réaction d'un élève.

117 M. (tout bas) : c'est musulman l'Espagne ?

121 M. (tout bas) : les Espagnols c'est des musulmans ?

123 M. : c'est des musulmans, les Espagnols ?

- 29 L'enseignant intervient en soulignant les deux temporalités (21^e siècle, Moyen-Âge) qui donnent des repères et des contextes différents pour spécifier l'Espagne.

124 P : ne pas confondre le temps actuel, 21ème siècle et là où nous sommes, c'est-à-dire le Moyen Âge

- 30 Les choses basculent quand, pour répondre à l'élève qui persiste dans ses propos, apparaît un phénomène identitaire amené par l'évocation des « français », en croisant nationalité et religion, et en entremêlant les temporalités (à *l'époque* et *maintenant*), donc en agrégeant passé et présent.

125 M. : non c'est pas des musulmans

126 P : ça a changé, et peu importe si ils sont musulmans ou pas, la France est dans le monde occidental à l'époque, très catholique, est-ce que les français peuvent être musulmans, maintenant ?

127 M. : non, impossible

- 31 Dans cette réplique 127, difficile de savoir si l'élève répond directement à la question posée par le professeur ou s'il poursuit sa réflexion (*c'est des musulmans, les Espagnols ?*). Toujours est-il que cela introduit une revendication identitaire, qu'elle soit marquée par la nationalité ou la religion, et cristallise les interventions des élèves et du professeur.

153 Y. : on a la nationalité française mais on est musulman

154 P : ah ! mais je ne sais pas on dit que si je suis français je ne suis pas musulman, là vous confondez nationalité et religion

155 M. : moi je suis pas...[inaudible]

156 K. : moi je suis pas un...[inaudible]

157 P : la religion c'est quelque chose de privé, c'est une croyance personnelle, en aucun cas ça fait l'identité... et la nationalité, on peut être français et croire en n'importe quelle religion

158 K. : moi je suis pas français

159 P : on va s'arrêter là, [...]. Donc, on y revient, au Moyen Âge, l'Espagne, la grande majorité de l'Espagne appartenait

160 M. : aux musulmans

161 P : tu vas mettre la religion de côté s'il te plaît, on est en histoire

162 M. : oui

163 P : oui. L'Espagne faisait partie du monde arabo-musulman, c'est une histoire de conquête comme on a déjà vu, de territoire, ...

- 32 Cette situation est probablement difficile pour le professeur. En croisant les temporalités, désignées par *maintenant* et à *l'époque*, et ce très probablement en vue d'aider les élèves à comprendre, il a provoqué une analogie temporelle qui dérive pour devenir identitaire. La forme que prend cette analogie n'est pas conforme à ses attentes et le prend au dépourvu. Il est assez aisé de concevoir que la situation peut facilement devenir périlleuse, voire conflictuelle. Clore l'épisode d'autorité garantit la maîtrise de cette situation.

- 33 Néanmoins, il est permis de penser que ces notions d'Orient et d'Occident restent en suspens, entre signification générale et contextes singuliers, associées à des références mais plutôt incertaines et fluctuantes. Indubitablement, elles ont été mobilisées, identifiées, mais peu formalisées et peu distinguées en fonction des époques et des contextes historiques, ce qui constitue pourtant une particularité de la discipline histoire. À partir de ces constats, il ne s'agit pas de discuter le travail de la classe en termes de processus d'apprentissages, mais d'identifier ce qui interpelle la didactique de l'histoire, en lien avec les finalités de la discipline scolaire, autant sur les contenus présents dans des leçons que sur le phénomène qui surgit ici renvoyant à la perspective d'une référence identitaire.

2. Les finalités et des pratiques de l'histoire à l'école élémentaire au regard de contenus ambigus

- 34 Les notions d'Orient et d'Occident, telles qu'elles apparaissent dans ces leçons d'histoire, peuvent de fait être considérées comme des contenus disciplinaires, c'est-à-dire « ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement » (Daunay, 2015, p.23), en soulignant que ce contenu « n'est pas nécessairement explicite, [...] [il] peut être ou non identifié par les sujets didactiques » (p. 23-24). C'est leur place particulière dans les extraits analysés qui conduit à les identifier comme des contenus ambigus. Ambigus par leur présence particulière, ambigus dans la construction qui en est faite implicitement, ambigus parce que générateurs de tensions. La suite de l'analyse tente de montrer comment l'identification de ces tensions renvoie aux finalités de la discipline, et éclaire des pratiques de sujets didactiques à l'école élémentaire.

2.1. Les finalités de la discipline

- 35 L'histoire (avec la géographie et l'éducation civique) est une discipline du monde social (Audigier, 2014). Ses finalités, traditionnellement énoncées sous la forme d'un triplet, finalités morale, civique et intellectuelle, participent de la construction d'une compréhension du monde social et des activités humaines, donc bien au-delà du « simple apprentissage par l'enfant des grandes lignes du passé » (Appel à contribution pour ce numéro de *Questions vives*). Indubitablement, les notions d'Orient et d'Occident telles qu'elles sont manipulées dans les séances présentées concourent à cela : situer spatialement des aires de civilisations les unes par rapport aux autres, associer des activités commerciales et des pratiques religieuses à ces localisations spatiales. On peut inclure ces aspects dans une perspective plus large qui est celle de la construction d'un rapport au monde.
- 36 Néanmoins, les ambiguïtés identifiées dans les efforts de la classe pour attribuer une signification à ces notions peuvent rendre incertain ce que les élèves auront construit en termes de représentations, de catégories pour comprendre le monde. Certes, ils ont été mis en situation de fréquenter ces termes, de les questionner ; cet aspect positif renvoie à une acculturation effective, et constitue une première strate de leurs processus d'apprentissages. Mais il n'en reste pas moins une probable confusion. S'ajoute à cela une dimension renvoyant à une construction identitaire, qu'elle soit collective ou individuelle. Collective lorsque le groupe classe est interpellé : « *vous vivez...* », « *vous êtes...* », en induisant une dimension nationale lorsque sont mentionnés « *les français* ». Individuelle lorsque les contradictions autour de l'Espagne (musulmane ou chrétienne, orientale ou occidentale) provoque une réaction cristallisée par la dimension religieuse, entremêlée à la nationalité : « *on a la nationalité française mais on est musulman* », « *moi je suis pas français* ». Dans les leçons, une forme de neutralisation des termes référant à la religion est perceptible, mais ce moment de controverse met à bas toutes ces précautions. Une dichotomie surgit entre la volonté induite de manipuler dans la classe une citoyenneté lissée, conforme à des principes de laïcité, et une forme de revendication identitaire, quasi légitime dans son apparition car provoquée par les ambiguïtés déjà soulignées. Or si la compréhension du monde social est un des enjeux de l'histoire

scolaire, la construction identitaire en est un autre d'importance. Elle se joue, entre autres, par confrontation à *l'Autre*, par distinction entre « moi », « nous » et « eux », « les autres » (Lautier, 2005). Ce phénomène se perçoit de façon effective dans la classe, sans qu'il ait été envisagé *a priori*, et même si tout reste en suspens.

- 37 De fait, les savoirs déclaratifs des leçons, correspondant à des contenus prescrits, entraînent à leur suite des notions telles qu'Orient et Occident qui, pour reprendre une expression de François Audigier (2014)⁸, sont des moteurs clandestins de sens. Moteurs de sens, car elles contribuent à une forme de compréhension du monde et peuvent toucher, par ricochet, des aspects identitaires ; clandestins car elles apparaissent sans être explicitement mobilisées, elles restent dans une forme d'incertitude quant à ce qu'elles désignent. Finalement, ces contenus ambigus occupent une place d'importance dans la pratique de la classe, tant par leur présence récurrente dans les leçons, que par les enjeux qu'elles impliquent et par la façon dont les sujets didactiques, que sont le professeur et les jeunes élèves d'école élémentaire, les manipulent.

2.2. Les pratiques des sujets didactiques

- 38 Le fait que ces termes Orient et Occident surgissent dans les leçons, sans être initialement envisagés comme des contenus à enseigner ou à apprendre, questionne la pratique de l'enseignant de l'école primaire et les modalités mobilisées par les élèves pour les identifier et les comprendre.

2.2.1. Le professeur d'école élémentaire

- 39 D'emblée, il est permis de penser que, en tant qu'acteur institutionnel et de par sa formation initiale, le professeur d'école élémentaire n'est pas supposé disposer de principes épistémologiques, ou de connaissances historiographiques substantielles, même s'il doit enseigner des savoirs disciplinaires (Souplet, 2012). Les conceptions des enseignants du premier degré et les pratiques qu'ils mettent en œuvre en histoire-géographie-éducation civique, ont fait l'objet d'une recherche de l'INRP (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004). Il apparaît que polyvalence et gestion du groupe-classe centrent l'identité professionnelle des professeurs des écoles, la conséquence en est que l'enseignant perçoit les disciplines « à travers le filtre général de la pédagogie qui [...] devient une sorte de compensateur à la non-spécialisation » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004, p. 123). Cela peut alors donner une forme de fragilité aux savoirs présents dans les leçons si on les réfère aux savoirs scientifiques. Tel est le cas ici pour les notions d'Orient et d'Occident. Ces notions apparaissent en tant que savoirs scolaires, qui font partie de l'ensemble des contenus disciplinaires circulant dans une leçon, contenus prévus ou non.
- 40 Dans les situations étudiées, lorsque des interventions inattendues surgissent, à propos d'objets non envisagés comme contenu à enseigner (tel que nous l'avons vu pour les notions d'Orient et d'Occident), cela met potentiellement l'enseignant en position difficile. Il est d'ailleurs probable que le professeur se trouve parfois en train de stabiliser sa propre compréhension de l'objet questionné pour l'argumenter auprès des élèves.
- 41 Pour autant, il faut se garder de prendre ces considérations comme un *défaut de*, défaut de maîtrise épistémologique, de savoirs disciplinaires ; c'est un état de fait. Si le caractère historien de ce qui se construit dans la classe autour des notions d'Orient et d'Occident peut légitimement être interrogé, il faut souligner le fait que le professeur autorise des

ouvertures qui conduisent les élèves à se trouver dans un effort de compréhension du monde, il accepte la subjectivité de l'élève, il permet une mise en mots des questionnements et des efforts d'interprétation, même si à un moment donné tout est rabattu d'autorité. Peut-être peut-on voir là une compétence particulière du professeur d'école élémentaire, dont des interventions, telles que celles que nous avons décrites dans les épisodes analysés, favorisent le développement d'une posture pouvant « permettre aux élèves de se construire comme des acteurs efficaces dans la communauté scientifique scolaire, capables de mettre en œuvre des modes de penser et de parler jusqu'alors ignorés ou très peu familiers » (Jaubert, 2007, p. 235). Cette compétence gagnerait alors à être mieux identifiée et articulée à une déclinaison disciplinaire à partir d'« axes pertinents [...] spécifiant les disciplines » (Reuter, dans Lebeaume, Martinand et Reuter, 2007, p. 112). L'idée d'axes pertinents renvoie à la perspective d'un *noyau dur* de la discipline, c'est à dire à « ce qui caractériserait 'centralement' une discipline » (Reuter, 2014), et que nous reprendrons plus avant dans la réflexion.

- 42 Certaines particularités de l'histoire scolaire, associées à la position du professeur d'école élémentaire, émergent des extraits étudiés. Le professeur semble guider la classe vers un mouvement de recherche de signification généralisante des termes Orient et Occident, mais ce mouvement écrase une particularité disciplinaire, à savoir la nécessaire contextualisation temporelle, l'histoire étant selon la formule classique de Marc Bloch (1949) la science du passé. Le professeur oscille entre d'une part l'intention d'identifier un savoir dégagé des contingences du contexte de la situation, avec une portée générale, et d'autre part les contraintes des thèmes étudiés qui obligent à la contextualisation historique. Et, en l'occurrence, c'est la contextualisation historique qui pouvait clarifier ce que désignent ces termes selon l'époque, et selon des critères variables. On perçoit la tension, soulignée par Nicole Lautier, entre l'histoire avec « ses données passagères dans le temps » et le concept « du côté du structurel » et de « l'intemporel » (Lautier, 1997, p. 20). S'il a ouvert l'espace à un effort collectif de compréhension de ce qui surgit dans les leçons, le professeur, peu familier de ces dimensions épistémologiques, peine à tenir un cap disciplinaire. En outre, l'apparition de valeurs identitaires au cours de leçons crée une situation instable, quelque peu périlleuse.

2.2.2. Les élèves d'école élémentaire

- 43 Dans l'espace ouvert par le professeur, les élèves amorcent des efforts de compréhension à partir des éléments qu'ils identifient sur les supports introduits dans les leçons. Quelques extraits de la première séance (la séance 4 évoquée *supra*) au cours de laquelle émergent les notions d'Orient et d'Occident révèlent ce phénomène. On peut lire successivement dans les propos d'élèves ci-dessous la proposition d'une réponse à la nécessité d'établir une distinction (en 133) ; le repère de la légende (en 135) ; des références à un empereur et à un pape, issues des documents, texte et illustration, du manuel (en 137, 139) ; un lien avec le lever du soleil qu'un élève a trouvé dans une définition du dictionnaire (147) :

132 P. : regardez la carte, les indices sont sur la carte

133 D. : **ils vont pas s'appeler tous les deux du même nom maîtresse**

134 P. : mais pourquoi, regardez la carte

135 A. : **maîtresse, on a une légende, monde des chrétiens d'occident...**

136 P. : on essaie de comprendre, car le mot d'occident et le mot orient est encore utilisé au 21ème siècle, on s'en sert toujours, [...]. K. ?

137 K. : **maîtresse, c'est l'empereur d'orient**

138 P : toi, tu as lu le texte, moi j'ai dit les informations, elles sont sur la carte, sur la carte, on nous parle pas d'empereur, on nous parle de mondes. Dounia ?

139 D. : dans occident, ça veut dire qu'ils se déguisent, le pape il se déguise en 11ème siècle

140 P : non maintenant on parle encore d'occident, et est-ce que nous sommes déguisés ?

141 S. : non !

[...]

147 Y. : maîtresse, je sais, c'est ...inaudible...du soleil

148 S. : de quoi ?

149 P : pendant que vous cherchiez, il y a quelqu'un qui a utilisé l'outil qui était juste à côté de lui

150 K. : orient, on dit maîtresse...

151 Y. : ...le soleil se lève d'orient...

152 P : oui, en géographie, on a utilisé les termes de nord, sud, est, ouest.

- 44 Une forme de syncrétisme conduit à ce que les élèves agissent et réagissent en fonction de ce qui les interpelle et en fonction de leur *déjà-là*.
- 45 On retrouve dans les séances de cette classe des aspects identiques à ceux constatés dans d'autres recherches étudiant des leçons d'histoire à l'école élémentaire. Le fait que les élèves agissent avec leur cadre de pensée, qui peut être sans lien avec une contextualisation historique du savoir en jeu (Le Bourgeois & Badia, 2008) ; des réactions auxquelles les enseignants ne s'attendent pas ainsi que le constat d'écarts relatifs à l'identification d'indices pertinents entre enseignants et élèves (Sensevy & Rivenc, 2003) ; des élèves qui s'arrêtent sur des détails, prélèvent des indices mais sans chercher un sens plus global, pour autant cela oblige la classe à établir un consensus (Le Marec, 2007) ; le constat d'une énumération émiettée d'éléments prélevés dans des supports iconographiques, éléments identifiés en lien avec leurs savoirs (quelle que soit la source de ces savoirs), mais sans que le sens symbolique de l'image ne soit vraiment perçu (Lalagüe-Dulac & Rebière, 2010).
- 46 Ces phénomènes dont on peut supposer, au vu des quelques références citées, qu'ils ne sont pas isolés, attestent des modalités de jeunes élèves agissant dans un cadre disciplinaire. Ces modalités participent de ce qui leur permet de construire une position *d'acteur efficace* dans une communauté historienne scolaire, tel que le suggère Martine Jaubert citée *supra*. Le cadre posé par la discipline histoire fait que les élèves sont introduits, peut-être à leur insu, dans un processus d'acculturation disciplinaire (Reuter, dans Lebeaume, Martinand & Reuter 2007). Mieux comprendre ce processus d'acculturation disciplinaire en le rendant explicite, afin qu'il ne se joue pas aussi à l'insu du professeur (tout au moins en partie), constitue un objet d'étude pour la didactique de l'histoire, en considérant qu'il s'articule à l'identification de dimensions propres à la discipline scolaire, potentiellement constitutives d'un noyau dur.

3. Éléments de conclusion, entre variations et noyau dur de la discipline scolaire

- 47 Les contenus disciplinaires, identifiés dans ces leçons et qualifiés d'ambigus, sont rendus nécessairement visibles par les faits du passé constitués comme objets de savoirs scolaires en histoire. Dans cette analyse, Orient et Occident en sont un exemple, mais un exemple parmi d'autres, prévisibles ou non. Il y a fort à parier que ce type de contenus surgit aussi

dans des classes du secondaire, mais il a été souligné que, au sein des pratiques de l'histoire scolaire à l'école élémentaire, les modes d'appropriation des élèves et la pratique du professeur (sous-tendue par une identité professionnelle) se caractérisent par des particularités. Il ne s'agit pas de penser ici Orient et Occident comme des questions vives (Legardez & Simonneaux, 2006), mais il s'avère que leur présence dans des situations de classe met au jour des tensions. Tensions entre légitimité d'un savoir scolaire décontextualisé à visée générale et contextualisation de ce savoir qui fait émerger des questionnements et controverses. Tensions qui déstabilisent le savoir, les représentations des élèves, la pratique du professeur. Tensions qui se cristallisent autour de contenus ambigus, difficiles à anticiper.

- 48 À propos du professeur d'école élémentaire, Roselyne Le Bourgeois et Danièle Badia (2008, p. 12) soulignent « combien il est difficile pour un maître de laisser une large place à la parole des élèves tout en gardant le cap conceptuel de la séquence dans une discipline dont il n'est pas spécialiste. Cela place l'enseignant dans une double insécurité, celle d'être aux prises avec de multiples propositions mais aussi celle de devoir en extraire ce qui est pertinent dans la discipline. Par ailleurs, les élèves soulèvent des questions que le maître n'avait pas réellement prévues et auxquelles il peine à donner des réponses satisfaisantes, sa préparation ne les ayant pas anticipées ». La préparation de l'enseignant ne consiste peut-être pas qu'en un document formel, mais renvoie aussi aux possibilités d'une pratique professionnelle en actes. Si celle-ci se construit, entre autres, en fonction d'une identité professionnelle (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004), elle pourrait aussi s'appuyer sur quelques dimensions épistémologiques disciplinaires scolaires portées à la connaissance des enseignants, ce qui renvoie à l'idée évoquée antérieurement d'un « cap disciplinaire » à maintenir. Réfléchir et mieux formaliser cette idée en identifiant un noyau dur de la discipline scolaire peut s'inscrire dans cette perspective. Yves Reuter (2011) suggère que ce noyau dur se construise autour de trois axes, que l'histoire scolaire peut décliner :
- 49 - « un domaine et des objets du monde privilégiés, en ce sens, toute discipline est un découpage du monde » (*Ibid.*) ; pour l'histoire scolaire, il est permis de proposer qu'elle se penche sur les activités humaines et l'organisation socio-politique du monde à partir de l'étude de faits du passé ;
- 50 - « une perspective sur ce découpage du monde [...] : en ce sens, une perspective construit donc, en articulation avec le découpage, un rapport au monde » (*Ibid.*) ; pour l'histoire scolaire, la confrontation au passé provoque des processus particuliers de compréhension et d'interprétation, et introduit les sujets, qu'ils soient élèves, apprenants, historiens⁹, dans une dimension historico-culturelle qui contribue à la construction d'un mode de rapport au monde ;
- 51 - « des tensions structurantes qui déterminent, en grande partie, les configurations disciplinaires possibles » (*Ibid.*) ; pour l'histoire scolaire ces tensions s'articulent, entre autres, autour de l'identité et l'altérité, le rapport au passé et au présent ; le réalisme et la distance critique.
- 52 Pour autant, la mise au jour d'un noyau dur doit s'articuler à la mise en visibilité des variations au sein de la configuration disciplinaire, puisqu'autour de ce noyau dur « gravitent des éléments périphériques qui se différencient en fonction de l'expérience scolaire des élèves, de leur âge, de leur réussite, de certaines données familiales » (Audigier & Haeberli, 2004, p. 9). L'école élémentaire donne à voir des formes

particulières de ces variations, qui doivent être considérées pour ce qu'elles sont, et la réflexion proposée ici espère contribuer à cela. Les constats qui en émanent peuvent laisser penser que contenus ambigus et tensions sont peut-être inhérents aux formes de l'histoire scolaire au sein de l'école élémentaire, et demandent alors à être mieux éclairés en vue de poursuivre la construction didactique de cette discipline scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Audigier, F. (2014). Histoire, géographie, citoyenneté : les moteurs clandestins du sens. *Recherches en Didactiques*, 18, 9-23.

Audigier, F. & Haerberli, P. (2004). *Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté*, Communication aux journées d'études didactiques de l'histoire et de la géographie de l'IUFM de Caen. [En ligne]

http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004audigier_haerberli.pdf

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon : INRP.

Bloch, M. (1949, 2007). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin.

Brousseau, G. (1998/2004). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Camous, T. (2008). Orient, Occident, des notions fluctuantes. *Sciences Humaines*, H-S 12. [En ligne]

http://www.scienceshumaines.com/orient-occident-des-notions-fluctuantes_fr_22692.html

Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne.

Changeux, F., Fleury, C. & Humbert, H. (2004). *Histoire, cycle 3*. Paris. Magnard.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Daunay B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. In B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.) *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (pp. 19-41). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

Daunay, B. (2013). Programmation didactique. In Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 179-183). Bruxelles : De Boeck.

Daunay B. & Delcambre I. (2006). Les rituels en maternelle : genre scolaire ou disciplinaire ? *Les cahiers Théodile*, 7, 27-42.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Lalagüe-Dulac, S. & Rebière, M. (2010). Négocier savoirs et points de vue pour enseigner et apprendre l'histoire à l'école primaire. Communication au colloque *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon. [En ligne]

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/46/09/PDF/LALAGA_E-DULAC_REBIERE.pdf

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Lautier, N. (2002). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 51, 61-68.

Lautier, N. (2005). Penser l'Autre dans l'enseignement de l'histoire. *Le cartable de Clio*, 5, 56-66.

Lebeaume, J., Martinand, J.-L. & Reuter, Y. (2007). Contenus, didactiques, disciplines, formation. Entretien. *Recherche et formation*, 55, 107-117.

Le Bourgeois, R. & Badia, D. (2008). Analyse de pratiques langagières en classe d'histoire à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 25, 5-16.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF Editeur

Le Marec, Y. (2007). *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire*, Communication au colloque de didactique HGEC, Valenciennes. [En ligne]

http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/y-le-marec.pdf

Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, 8-1, 53-64.

Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 35-60). Namur : Presses universitaires de Namur.

Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2004). L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (éds.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale* (pp. 27-42). Québec : Université de Laval.

Rivet, D. (2009). Les usages de l'Orient au XIX^{ème} siècle en Europe. *Le cartable de Clio* Lausanne, 9, 13-20.

Sensevy, G. & Rivenc, J.-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques. *Revue française de pédagogie*, 144, 69-83.

Souplet, C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*, Thèse de doctorat, Université Lille 3.

NOTES

1. Cette question des variations de la discipline renvoie à la notion de configuration disciplinaire, proposée par Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2004, 2014).

2. Par souci de simplicité, les mots Orient et Occident sont écrits, dans ce texte, avec des majuscules dans la mesure où ils sont principalement associés à des civilisations.

3. Dans les programmes de 2008 (correspondant au moment où les leçons analysées dans ce texte se déroulent), la séquence qui implique de travailler avec ces notions s'intitule, très lapidement, « Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam ». En remontant dans les programmes précédents, on peut noter que les termes d'Orient et d'Occident sont absents des textes de 1980, 1985, 1990. Ils apparaissent dans ceux de 2002 pour désigner l'empire romain d'Occident, l'Europe occidentale et le Moyen-Orient.

Ils réapparaissent dans les compléments aux programmes de 2012 à propos des Croisades avec l'item : « Savoir que les échanges se développent et mettent en contact l'Occident avec l'Orient ».

4. La recherche dirigée par François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004) a identifié cette période du Moyen-Âge comme un sujet d'étude dominant dans les pratiques de l'histoire à l'école élémentaire, il contribue largement à la construction d'une vulgate de l'histoire à l'école élémentaire.

5. Les programmes de 2002 (B.O. HS n°1 du 14 février 2002) sont ceux appliqués dans le manuel utilisé par le professeur et les élèves.

6. Le contexte historique désigne ici la situation du passé introduite dans la leçon, donc temporellement située.

7. Changeux F., Fleury C. & Humbert H. (2004), *Histoire, cycle 3*, Paris, Magnard.

8. François Audigier, dans sa réflexion, désigne comme moteurs clandestins du sens, les « mots et catégories pour dire le réel » (2014, p. 10), qui contribuent à une catégorisation des activités sociales construite implicitement au sein de l'enseignement des disciplines du monde social.

9. S'il y a nécessité à distinguer les versions scolaire et scientifique de la discipline dans les modes d'actualisation de leurs pratiques, l'histoire, de façon commune, oblige à la fréquentation des événements et d'hommes du passé ; en ce sens Nicole Lautier (2002) évoque un continuum entre le novice (l'élève) et l'expert (l'historien).

RÉSUMÉS

Dans la perspective d'une contribution à la didactique de l'histoire, cet article adopte le choix de réfléchir sur une pratique de l'histoire scolaire à l'école élémentaire, en s'appuyant sur des extraits de leçons de classe. L'étude des notions d'Orient et d'Occident, qualifiés ici de contenus disciplinaires ambigus, permet de se pencher sur la construction, par le professeur et les élèves, du sens qui leur est attribué, et des tensions que cela génère. Les constats qui en émergent permettent de discuter les finalités et les pratiques de l'histoire scolaire à l'école élémentaire. Cela conduit à avancer la proposition de l'identification d'un noyau dur de la discipline scolaire histoire, à partir de l'étude de ses variations.

In the perspective of contribution to History didactic, this article chooses to think about a practice of academic history in elementary school, by relying on extracts of class' lessons. The study of the notions of Orient and Occident, considered here as ambiguous disciplinary contents, allows to think about the construction, by the teacher and elementary school' students, of the meaning given to these contents, and the tenseness generated. The findings that emerge are positioned in relation with the purposes and the practices of school history in the elementary school. This allows to move forward on the proposition of identification of a core of academic subject history, from the study of its variations.

INDEX

Mots-clés : école élémentaire, contenus ambigus, histoire scolaire, noyau dur, didactique de l'histoire

Keywords : elementary school, ambiguous contents, academic history, core, History didactic

AUTEUR

SOUPLET CATHERINE

Maitre de conférences en sciences de l'éducation – didactique de l'histoire, Université Charles de
Gaulle, Lille 3, laboratoire Théodile-CIREL